

ISSN : 1307 -4474



Ege Journal of Education

---

**2015 (16): 2**

---

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### Sahibi / Owner

Prof. Dr.Süleyman DOĞAN  
Eğitim Fakültesi adına

### Editör (Editor)

Doç. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI

### Editör Yardımcıları (Asistant-Editor)

Doç. Dr. Esin PEKMEZ  
Yrd. Doç. Soner AKŞEHİRLİ  
Yrd. Doç. Dr. Tarık KIŞLA

### Web Sayfası Tasarım ve Yönetim

Yrd. Doç. Dr. Tarık KIŞLA

### Redaksiyon

Yrd. Doç. Dr. Fırat SARSAR  
Araş. Gör. Melike KOÇYİĞİT

### Yazışma Adresi

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova-İZMİR  
Tel: (0232) 3733575 Fax: (0232) 3734713  
İnternet Sayfası: <http://egitim.ege.edu.tr/efdergi>  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/egeefd/>  
eposta: [ege.egitim.dergisi@gmail.com](mailto:ege.egitim.dergisi@gmail.com)

**ISSN 1307-4474**

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abbas Türnüklü (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alim Kaya (İnönü Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aydoğan Atkut Ceyhan (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayşe Sibel Türküm (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Diğdem Siyez (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Doğan Günay (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal Toprakçı (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Feride Bacanlı (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Galip Yüksel (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hülya Yılmaz (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kürşat Çağıltay (ODTÜ)  
Prof. Dr. Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Murat İnceoğlu (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nilay Bümen (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ragıp Özyürek (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün (İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Selma Yel (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Servet Bayram (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ümit Girgin (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Vedat Özsoy (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yaşar Özbay (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Zeynep Hamamcı (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet Özdemir (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Alper Başbay (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Arif Özer (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Asım Çivitçi (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Aslı Uz Baş (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Doç. Dr. Baki Duy (İnönü Üniversitesi)  
Doç. Dr. Cem Ali Gizir (Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu (İstanbul Üniversitesi)  
Doç. Dr. Feza Orhan (Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Günay Balım (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hakan Atılgan (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Halil Yurdugül (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hasan Gürgür (Anadolu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Kerim Gündoğdu (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Levent Deniz (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Makbule Başbay (Ege Üniversitesi)

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### HAKEM KURULU (Devam)

Doç. Dr. Melek Şahan (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Meral Güven (Anadolu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat Balkıs (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa Uslu (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Naciye Aksoy (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nazmiye Çivitçi (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nesrin Özdenir Dönmez (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ömer Faruk Şimşek (İzmir Ekonomi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Önder Sünbül (Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr. Özlem Kararırmak Tekdurmaz (Bahçeşehir Üniversitesi)  
Doç. Dr. Pınar Çavaş (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Rabia Sarıkaya (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sadi Seferoğlu (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Seyfi Kenan (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şahin Kapıkıran (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şakire Ocak (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şerife Terzi (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yasemin Koçak Usluel (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Zahide Yıldırım (ODTÜ)  
Doç. Dr. Zekeriya Nartgün (Abant İzzet Baysal)  
Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya (Ege Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Avşar Ardıç (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Aydan Ordu (Pamukkale Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Barış Yaka (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Bayram Çetinkaya (Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Bircan Ergün Başak (Anadolu Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Bülent Telef (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kan (Fırat Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Didem Koşar (Hacettepe Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Dilek Gençtanırım (Ahi Evran Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Ezgi Özeke Kocabaş (Mimar Sinan Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Gülfidan Can (ODTÜ)  
Yrd. Doç. Dr. Hasan Şahan (Balıkesir Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mana Ece Tuna (TED Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Ocak (Gazi Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Teyfur (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mine Aladağ (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Altun (Sakarya Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Özekes (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Şahin (Dokuz Eylül Üniversitesi)

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### HAKEM KURULU (Devam)

- Yrd. Doç. Dr. Nalan Okan Akın (Niğde Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Necla Köksal (Pamukkale Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Neşe Güler (Sakarya Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Nuray Mamur (Pamukkale Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Nursel Topkaya (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Öykü Özü Cengiz (Gediz Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Özlem Yaşar (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Serkan Denizli (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Sevinç Çırak Karadağ (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Tarık Yazar (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Yaşar Akkan (Gümüşhane Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Tonbul (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Y. Deniz Arıkan (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Zekavet Kabasakal (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Ayyaz Tuncel (Pamukkale Üniversitesi)

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### İÇİNDEKİLER

#### **Sanat Eğitiminde Kolaj Tekniği ve Richard Hamilton'ın Eser Örneğinin İncelenmesi**

*Collage Technique in Art Education and Assessment of Richard Hamilton's Example Work*

Aylin BEYOĞLU ----- 225-241

#### **Plastik Sanatlarda İfadeci Yaklaşımında Beliren Yeni Algılama ve Figüratif Süreçler**

*New Understandings and Figurative Processes at Plactic Arts From the Perspective of Expressionist Approach*

Muteber BURUNSUZ ----- 242-253

#### **Ortaokul Öğrencilerinde Bilişim Etiği: Gerçek Yaşam Durumu Senaryolarıyla Bir Değerlendirme**

*Information Technologies Ethics in Secondary School Students: A Review with Real Life Case Scenarios*

Şahin GÖKÇEARSLAN, Mustafa Serkan GÜNBATAR, Burcu BERİKAN ----- 254-273

#### **Okul Temelli Yaklaşım ile Geliştirilen Değer Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi**

*The Assessment of Effectiveness of Value Education Curriculum Developed with School-Based Approach*

Melike ÖZYURT, Servet DEMİR, Erdal BAY ----- 274-296

#### **Üniversite Öğrencilerinde Yaşamda Anlam, Bilinçli Farkındalık, Algılanan Sosyoekonomik Düzey ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler**

*Relationships Between Meaning in Life Mindfulness, Perceived Socioeconomic Level and Life Satisfaction Among University Students*

Murat YIKILMAZ, Meryem DEMİR GÜDÜL ----- 297-315

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### İÇİNDEKİLER (Devam)

- Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Laboratuvar Etkinliklerinin Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi**  
*Effects of Laboratory Activities through the Argumentation Based Inquiry Approach on Students' Achievement*  
Cüneyt ULU, Hale BAYRAM ----- 316-343
- Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (YPSÖ) Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması**  
*Psychometric Properties of Adult Resilience Measure (ARM): The Study of Reliability and Validity*  
Gökmen ARSLAN ----- 344-357
- 2012 PISA Matematik Testi Puanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**  
*An Analysis of 2012 PISA Mathematics Test Scores in Terms of Some Variables*  
Azmi TÜRKAN, Sadık Selman ÜNER, Bülent ALCI ----- 358-372
- Çocuk Cinsel İstismarı Konusunda Öğretmenlerin Bilgi ve Deneyimleri**  
*Teachers' Knowledge and Experience about Child Sexual Abuse*  
Şeyda AKSEL, Türkan YILMAZ IRMAK ----- 373-391
- Doğuştan İleri/ Çok İleri Derecede İşitme Kayıplı Çocukların Dil Becerilerine İlişkin Araştırmaların İncelenmesi**  
*Investigation of Studies on Language Skills in Children With Congenital Severe to Profound Hearing Loss*  
Pelın PİŞTAV AKMEŞE ----- 392-407
- Bilişsel Davranışçı Müdahalelerin Okul Reddi Yaşayan Çocuk ve Ergenler Üzerinde Etkisine İlişkin Bir İnceleme**  
*A Review of Effectiveness of Cognitive Behavioral Interventions in Children and Adolescents with School Refusal*  
Burcu LÜLECİ ----- 408-421

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### İÇİNDEKİLER (Devam)

#### **Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Materyal Kullanımlarının Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi**

*Exploring Primary Teachers' Use of Teaching Materials in the Teaching-Learning Process Through Pre-Service Teachers' Views*

İffet AKSOY TOKGÖZ, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN ----- 422-440

#### **Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

*Psychometric Properties of Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale: The Study of Reliability and Validity*

Yalçın ÖZDEMİR, İrem TUNÇER, Gizem YAVUZ, Melek ÖZDEMİR ----- 441-458

#### **Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Elemanlarının Çocuklara Yönelik Çevrimiçi Risklere İlişkin Algılarının İncelenmesi**

*Investigating Primary School Education Department Faculties' Perceived Online Risks For Children*

Onur DÖNMEZ, H. Ferhan ODABAŞI ----- 459-479

#### **Meşrutiyet Döneminde Yayımlanan Bir Matematik Dergisindeki Soruların Analizi: Riyaziyyat**

*Analisis of the questions in a math journal that were released during the second constitutional period: Riyaziyyat*

Selim MALTEPELER, Nihat BOZ ----- 480-500





## Sanat Eğitiminde Kolaj Tekniği ve Richard Hamilton'ın Eser Örneğinin İncelenmesi

Aylin BEYOĞLU<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 27.05.2015 Kabul Tarihi: 25.08.2015

### Öz

Bu araştırmanın amacı, sanat eğitiminde yer verilen kolaj tekniğinin yeri ve bu tekniği eserlerinde kullanan Richard Hamilton'ın *Günümüzün Evlerini Bu Kadar Farklı ve Çekici Yapan Nedir?*, isimli eser örneğinin incelenmesidir. Betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada, Hamilton ve eseri ile sanatçının diğer eserleri, Pop Art akımı, akım sanatçılarının eserleri ve dönemin diğer sanat akımlarıyla ilgili bilgilere yer verilerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sanata yeni bir boyut ve farklı bakış açıları getirmesiyle sanat tarihinde ve Pop Art akımında önemli bir yere sahip olan Hamilton ve eseri, ilk Pop Art resim olarak sanat eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Sanatçının eseri günümüz sanatında da önemli bir yer edinen, sanatsal yaratıcılıkla bütünleşen bir eser olmuştur. Hamilton, sanatın her alanına, teknolojik imkânların girmesi açısından, önemli isimler arasında yer almıştır.

*Anahtar kelimeler:* Pop Art, sanat, sanat eğitimi, kolaj, Richard Hamilton

<sup>1</sup> Araş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı aylingrbz@hotmail.com



---

## Collage Technique in Art Education and Assessment of Richard Hamilton's Example Work

---

Submitted by 27.05.2015 Accepted by 25.08.2015

### Abstract

The purpose of this study is to examine the collage technique utilized in art education and the work titled *Günümüzün Evlerini Bu Kadar Farklı ve Çekici Yapan Nedir?* (Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?) by Hamilton and his work as well as the works by other artists, the Pop Art movement, the works of artists following this movement and information on other movements of the era, thus attempting to emphasize the significance of the issue. The study demonstrates that Hamilton, an individual of gravity in art history and the pioneer in a new dimension and perspectives in the Pop Art movement, as well as his work, the creation of painting as the first Pop Art painting, are highly significant in art education. The artist's work has gained preeminence in today's art, symbolizing artistic creativity. Hamilton has also been an important individual in taking technological means to every field of art.

*Keywords:* Pop Art, art, art education, collage, Richard Hamilton

## Giriş

Modern sanat olgusunun temellerini oluşturan farklı teknikler, farklı yöntemler, farklı anlayışlar, sanata yeni bir boyut ve farklı bakış açıları getirmesiyle sanat tarihinde ve sanat eğitiminde önemli bir yere sahiptirler. Bu araştırmada öncelikle, Pop Art akımı ve sanat eğitiminde örnek teşkil eden Hamilton'ın, *Günümüzün Evlerini Bu Kadar Farklı ve Çekici Yapan Nedir?* eseri ve kullandığı imgelerle oluşturduğu kolaj çalışması, içerisinde yer aldığı akım incelenmiştir. Daha sonra Pop Art akımının temsilcilerinin eserlerinden örnekler ele alınmıştır. Araştırmada son olarak da eserin çağdaşı olan Dünya sanatçıları ile ilişkisi değerlendirilmiştir.

## Problem Durumu

Sanat eğitiminin konuları arasında yer alan kolaj tekniği, bireyin çağdaş sanatta farklı yöntemlere yönelmesinde ve çalışmasına yeni anlamlar yükleyerek uygulamasında gerekli görülen tekniklerden biridir. Kehnemuyi (2009, s. 45), kolaj tekniğinin gerekliliğini şu şekilde belirtmiştir: “Günümüzde görüntüye bağlı anlatımların en şaşırtıcı değişken biçimselliği biriktirme ve yapıştırma sanatı olmuştur. Dadacılık ve Gerçeküstücülük mirasçıları olan biriktirme ve yapıştırma sanatının öfkeli genç kuşağı, çağın kalıntıları ve istenilmeyen atılmış şeylerin içine dalarak, kişiyi ve sanat eleştircisini kızdıran, şaşırtan ve isyan ettiren bu tür plastik sanatı ortaya koymuştur. Alışılmış yağlıboya resimlerin yanı sıra kolaj tekniğini ilk uygulayan Pablo Picasso, Georges Braques, Juan Gris ve Hans Arp yıkıcı ve sert eleştirilere uğramışlardır. Öğretmenin bu tür sanatı ve sanatçıyı çocuğa sevdirep tanıtmayı çağ içi bir eğitim gereğidir.” Çağdaş sanatı algılamada geleneksel anlatım araçlarının sanat eğitiminde tek gerece bağlı kalarak, öğretim sürecinde tek yönlü algının pekişmesine olanak sağlayacağı görüşünde olan Ergün (2012) günümüzde temel sanat eğitimindeki sorunlara şu şekilde değinmiştir: “Yeni ve özgün bir fikri, farklı bir yöntem ve bağlama uygun bir araçla ifadelendirmek istendiğinde, bu isteğin özgürce denenebileceği zihinsel iklimin yaratılması sorunudur.”

Çağımızda teknolojinin getirdiği yenilikler, sanatçıların da eserlerinde değişimlere yol açmıştır. Bu değişim sürecinde yeni teknikler ve yeni malzemeleri farklı biçimlerde eserlerine uygulayan sanatçıların, sanatın oluşumuna neden olan düşüncelerin de gelişimine sebep olmuştur. Sanatçılar eserlerinde, yeniliğin getirdiği değişimler arasında yer alan kolaj tekniğini de farklı şekillerde uygulamışlardır. Çolak (2009) kolajın çağımızdaki önemini şu şekilde vurgulamıştır: “Yaşanan ilişkiler bütününden beslenerek ortaya çıkan yapıtta birbiri ardına sıralanan, farklı zaman ve mekân boyutlarından, farklı gerçekliklerden alınan imgelerin aynı düzlemde birleştirilmesi, bu imgeler arasındaki ilişkiler ve ortaya çıkan yeni

“bütün” çağımızda sanat yapıtlarının genel özelliği olmaktadır.” Kolaj tekniğinde kullanılan her türlü basılı materyaller, aldığı bu eğitimle bireyi uygulamaya, özgür düşünmeye ve yaratmaya yönelteceğinden kolaj tekniği ve tekniği eserlerinde uygulayan Hamilton'un eserinin incelenmesinin bireye eğitim sürecinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İngiliz sanatçı Richard Hamilton, *Günümüzün Evlerini Bu Kadar Farklı ve Çekici Yapan Nedir?*, isimli kolaj çalışmasını, *İşte, Yarın* konulu serginin afişi olarak tasarlamıştır. Bu sergi *Bağımsızlar Grubu*'nun açtığı, Pop Sanat çalışmalarının sunulduğu ilk sergi olması ve *Pop* kelimesinin sanatçının bu eserinde ilk kez kullanılması ve çalışmanın verdiği mesaj bu eserin incelenmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırmada, kolaj tekniğine eserlerinde yer veren Richard Hamilton ve eseri ile sanatçının diğer eserleri, eserin içerisinde yer aldığı Pop Art akımı, akım sanatçılarının eserleri ve dönemin diğer sanat akımları ile ilgili bilgilere yer verilerek değerlendirilmiştir.

### Yöntem

Araştırmada; sanat eğitimi, kolaj tekniği, sanatçı Richard Hamilton ve sanatçının eseri ile içerisinde yer aldığı Pop Art akımı, akım sanatçılarının eserleri ve dönemin diğer sanat akımları ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu araştırma betimsel tarama modeli ile oluşturulmuştur. Araştırma doğrultusunda yerli ve yabancı yazılmış kitaplar, yerli ve yabancı dergiler, web sayfaları, kataloglar, broşürler, konu ile ilgili yapılan tezler incelenmiştir. Araştırma; konu açısından, Görsel sanatlar eğitimi, kolaj tekniği, Richard Hamilton ve *Günümüzün Evlerini Bu Kadar Farklı ve Çekici Yapan Nedir?* eseri ile sınırlandırılmıştır.

### Kolaj Tekniği ve Özellikleri.

Kolaj; Fransızca, *coller* sözcüğünden türetilen bir kelime olup *bir araya getirme, birleştirme, yapıştırma* anlamındadır (Sanat Atlası, 2013). Resimde uygulanan kolaj tekniğinde birbirinden ayrı nitelikteki çeşitli malzemeler bir araya getirilip resme farklı anlamlar yükleyerek bütünlük sağlayacak şekilde yapıştırılmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde de gazete, dergi, fotoğraf, plastik, deri, kumaş ve duvar kâğıdı gibi nesnelere yüzey bir araya getirilerek çeşitli uygulamalar yapılmaktadır.

Kolaj elde mevcut olan her türlü basılı, çizili ya da fotografik malzeme ile bir yüzey üzerine yeni bir kompozisyon oluşturacak düzende yapıştırılarak elde edilmektedir. Böylelikle kendileri sanatsal nitelikte olmayan çeşitli malzemeler, yalnızca bir kompozisyon oluşturmak için kullanılmaları sayesinde bir sanat yapıtı meydana getirilebilmektedir (Sözen ve Tanyeli, 2005, s. 137). Ayrıca kolaj işleminde bir bütünden parça kesilerek, bütünlük sağlayacak başka bir çalışma içine yerleştirme ile esere yeni bir anlam yüklenebilmektedir (Oskay, 2013).

Kolajın üç boyutlu biçimi olan montajdır. Bu terimi 1953'te Fransız sanatçı Jean Dubuffet, ev eşyaları gibi buluntu nesnelere oluşan bir kolajı tanımlamak için icat etmiştir. Montaj, gündelik yaşamdaki nesnelere sanata dönüştürür ve boya fırçası, şapka, kaşık, sopa gibi çeşitli hazır nesnelere yapılan tablolar için kullanılmaktadır (Sanat Atlası, 2013).

### **Kolaj Tekniğinin Sanat Eğitimindeki Yeri ve Önemi.**

Kolaj tekniği, geleneksel sanatın sınırlarına bağlı kalmak yerine, sanatı özgür ve yenilikçi kılarak, her tekniğin uygulamada rahatlıkla kullanılmasını sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır (Ögel, 1977, s. 33). Sanat eğitiminde kolaj tekniği ile yapılan uygulamalar, hem bireysel hem de grup çalışmalarında bireye teorik ve uygulamalı olarak katkı sağlamaktadır. Öğrenciler kolaj tekniğini, diğer tekniklerle harmanlayarak tek bir çalışmada uygulayabilmektedir. Bunu yaparken de sınırsız malzeme olanaklarına sahiptirler. Dolayısıyla teknik öğrencileri belli bir kalıp içerisinden çıkararak, resmin temel elemanlarını farklı bir bakış açısıyla kurgulamalarında yaratıcılığı tetiklemektedir.

20. yüzyılın başlarında Picasso ve Brague'nın, geleneksel olarak yapıştırma defterlerinde kullanılan kolaj tekniğini sanatsal bir forma dönüştürmesi ve bu teknikle her türlü nesnenin çalışmalarda özgürce değerlendirilmesinden dolayı, modern sanatın gelişiminde belki de en fazla etkiye sahiptir (Ögel, 1977; Sanat Atlası, 2013). Sennett (2002), modern sanata kolajın etkisini şu şekilde açıklar:

*Günümüz koşullarına uygun olan bir anlatı türü düşünelim...modern benlik; hurdalar, dogmalar, çocukluk acıları, gazete makaleleri, rastgele sözler, eski filmler, küçük zaferler, nefret ettiğimiz ve sevdiğimiz insanlardan oluşturduğumuz sallantılı bir binadır... insanın yaşam anlatısı bir kolaj, kazai tesadüfi ve doğaçlama olanın bir montajıdır... gündelik yaşantının akışını kağıda dökülebilmek sonu gelmez bir oluş süreci içinde asla tamamlanamayan bir benlik halindedir. Bu koşullarda resmin tamamını aydınlatan belirleyici bir değişim anı yada bütünlüklü bir anlatı kurmak olanaksızdır...Kaygan bir benlik ve sürekli oluş halindeki bir kolaj...*

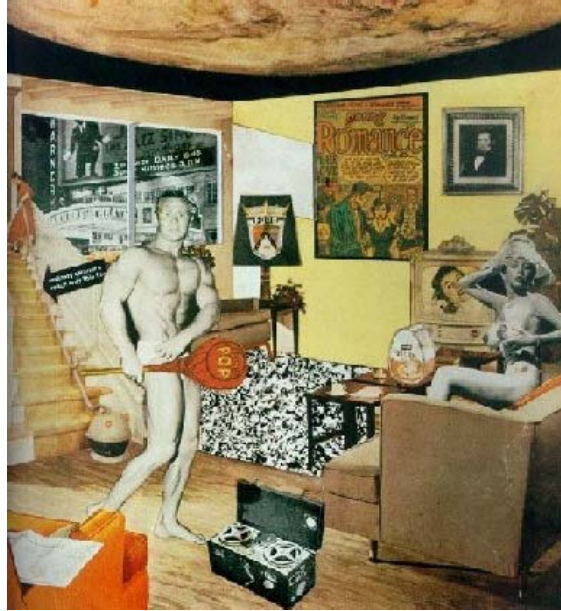
Sanat eğitiminde bireye örnek teşkil edecek Hamilton'ın, *Günümüzün Evlerini Bu Kadar Farklı ve Çekici Yapan Nedir?* eseri ve kullandığı imgelerle oluşturduğu kolaj; teknoloji, tüketim toplumu gibi kavramların gerçek envanteri olarak görülmektedir. (Germaner, 1997, s.11). Uysal (2011) (akt. Öztütüncü, 2015) çalışmasında popüler görsel kültür öğeleri ve kitle iletişim araçlarına şu şekilde değinmiştir: Popüler görsel kültür öğelerine göndermeler de taşıyan eser, döneminde popüler olan hemen hemen her şeyi içinde bulundurmaktadır. Bundan hareketle 1950'lerden 70'lere iletişim ve görüntü teknolojilerinin

gelişmesi ile giderek medya toplumu haline geliş/dönüş dikkat çekmektedir. Dolayısıyla kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla imgeler bombardımanı ve imgeler yığını içinde hangilerinin gerçek olduğu sorusu sanatçıyı düşündürmeye başlamıştır. Düşünceler ise özellikle gerçekliğin yazılı basın ya da ekran üzerinde temsili sunumu, sunulan ile gerçekte yaşananlar arasındaki ince çizgidir.

### **Richard Hamilton, “Günümüzün Evlerini Bu Kadar Farklı ve Çekici Yapan Nedir?”**

#### **İsimli Eserinin İncelenmesi**

24 Nisan 1922 doğumlu Britanyalı kolaj sanatçısı ve ressam Richard Hamilton'ın, resme olan ilgisi henüz 10 yaşındayken keşfedilmiştir. Londralı bir işçi ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen sanatçı, lise yıllarında okulu bırakıp gündüzleri bir elektrikçi de çıraklık yapmıştır. Önce mühendislik ve teknik ressamlık eğitimi alan sanatçı, bir dönem reklamcılık ve mühendislik çizimleri üzerinde çalışmıştır. Daha sonra İngiltere’de *Martin Kraliyet Akademisi*’nde sanat eğitimine başlamış ancak eğitimini tamamlamadan bırakmıştır. Marcel Ducamp’tan büyük ölçüde etkilenen Hamilton, sanatçıya destek olmak için Britanya’daki ilk retrospektif sergisinin küratörlüğünü üstlenmiştir. Ducamp gibi Hamilton da kitle kültüründen imgelerin; sosyal, politik ve edebi anlamlarını vurgulamak için yeniden yansıtmıştır (Doğanay, 2011, s. 926).



Resim 1: Richard Hamilton, “Günümüzün Evlerini Bu Kadar Farklı ve Çekici Yapan Nedir?”, 1956, kağıt üzerine kolaj, 26 x 24,8 cm, Tübingen, Kunsthalle (Cumming, 2008, s. 440).

İngiliz sanatçı Richard Hamilton’a ait 1956 tarihli, Resim 1’de görülen *Günümüzün Evlerini Bu Kadar Farklı ve Çekici Yapan Nedir?*, isimli kolaj çalışmasını, *White Chapel Gallery*’de açılan “*İşte, Yarın*” konulu serginin afişi olarak tasarlamıştır. Bu sergi *Bağımsızlar*

*Grubu*'nun açtığı, Pop Sanat çalışmalarının sunulduğu ilk sergi olmuş ve *Pop* kelimesi sanatçının bu eserinde ilk kez kullanılmıştır.

Sanatçı eserinde, bir oda içerisinde, gazete ve dergilerden kestiği fotoğraflara ve reklâm afişlerine yer vermiştir. Eserin kompozisyonunda; odanın ortasında ayakta duran, çıplak vücutlu, kaslı ve sportmen bir erkek, pop yazılı oldukça büyük bir lolipop şekerini tutarak izleyiciye bakar vaziyette gösterilmiş ve bu figür eserin ana eksenini oluşturmuştur. Eserde ana eksenin sağında, orta planda: bir kanepenin üzerinde, ideal vücut ölçülerine sahip çıplak bir kadın sağ eli başının üzerinde, sol eli göğsünde, yüzü izleyici dönük olarak, kafasına abajur geçirmiş vaziyette, gözleri ise kapalı bir şekilde gösterilmiştir. Yani kompozisyonda: biri erkek ve biri bayan olmak üzere, gri renkte, iki figüre ve arka planda oldukça küçük gösterilen kadın figürüyle, toplam üç figüre yer verilmiştir. Eserdeki, odanın her yeri günlük yaşamı kolaylaştıran eşyalarla doldurulmuştur. Ana eksenin önünde: yerde, siyah renk bir müzik çalar ve ön sol planında; az bir bölümü görünen turuncu bir koltuğa, koltuk üzerinde bir gazeteye yer verilmiştir. Ana eksenin sağ arkasında; kanepedeki çıplak kadının arkasında, telefon görüşmesi yapan, güzel bir kadını gösteren açık bir televizyon, televizyonun arkasında, duvarda asılı, bir aile büyüğü izlenimi veren, küçük bir resim ve hemen onun yanında daha büyük boyutta bir tablo gibi asılmış, Young Romance'ın kapağı gösterilmiştir. Bunların hemen önünde, ana eksenin sağ orta planında; bir sehpa üzerinde, üzeri amblemle kaplı bir abajur yer almıştır. Ana eksenin sol arkasında ise: küçük bir koltuk ve koltuğun arkasında da ışıklı, bol afişli, tabelalı sokağa bakan bir pencere, pencerenin önünde merdivenleri işaret eden siyah üzeri yazılı bir ok, pencerenin yanında ise, bir elektrik süpürgesiyle merdivenlerin en üst basamağını süpüren bir kadın tasarlanmıştır.

Sanatçı eserinde modern insanla alay etmiş gibidir. Eserde ifadesel anlam: çıplak kadın figüründe; kadının rahat pozları bayağılık, umursamazlık ve boş vermişlik izlenimi vermiştir. Ana eksende yer alan çıplak vücutlu, kaslı ve sportmen erkek figürü ise, kendini beğenmiş bir tavır içinde ele alınmıştır. Eserin ifadesini incelediğimizde; eserin genel ifadesinde, sanatçı iğneleyici, eleştirel ve alaycı bir ifadeyi tercih etmiştir. Ayrıca eser, çılgınlık ve uyarıcı bir etki uyandırmaktadır. Sanatçının eserdeki ki odanın her yerini günlük yaşamı kolaylaştıran eşyalarla doldurması, eserin yapıldığı zamanlardan günümüze kadar insanların; gazete, dergi ve televizyonlardaki reklamlar aracılığıyla *özendirilerek*, evlerini, tıpkı bu kolaj çalışmasında olduğu gibi doldurduklarını ifade etmek amacıyla yapılmıştır.

Eser; başlı başına Pop Art akımının, sembol resimlerinden biri olmuştur. Sembol olarak, lolipop, müzik çalar, reklam afişi, telefon, televizyon, elektrik süpürgesi kullanılmıştır.

Ayrıca duvarda asılı, resimli bir roman kahramanı, masa üstünde de bir teneke kullanılmıştır. Ana eksenin sağ arkasında, abajurun üstünde, Ford amblemi gösterilmiştir.

Eserde sanatçı: son derece anlamlı ve uyumlu bir kolajla teknoloji, tüketim gibi kavramlara dikkat çekmiştir. Ana ekseninde yer verilen kaslı ve sportmen erkek figürüyle, özellikle gücü vurgulamıştır. Odanın içerisinde düzenlediği çalışmayı, tek mekânlı bir kuruluş şeması olmakla birlikte, üç planlı bir kurgu ile kurgulamıştır. Ana ekseninde yer alan erkek figürü, orta planda ve sağında kadın figürü, koltuk, ana eksenin ön planında; yarım gösterilmiş bir koltuk ve müzik çalar, arka planında ise; merdivenler ve merdivenleri süpüren kadın, duvar ve abajur, afiş gibi diğer materyallere yer vermiştir.

Sanatçı eseri düzenlerken, ışık-gölge kaygısı taşımamıştır. Ancak eserinde; iç mekâna özgü bir ışık-gölge düzeni kullanmıştır ve eserin sol arka kısmında bulunan pencere ışık merkezi etkisi taşımıştır. Sanatçı eserinde, yapay olarak pencereden gelen ışığı kullanmıştır. Eserin genelinde aydınlık alanlara yer verilmiş, koyu alanlar oldukça az gösterilmiştir. Figürler ve diğer materyaller ışık-gölge düzeniyle hacim kazanmıştır. Fakat gölgeler yine açık tonda hacim vermek amaçlı kullanılmıştır. Gölgeler, bir şerit halinde, tavanın belirli bir bölümünde ve zeminde, belirli yerlerde hissettirilmiştir. Eserde yer alan figürlerde ve pencerede gri, duvarda sarı tonları ve lolipop şekerinde kırmızı kullanılarak, açık ve orta tonlardan oluşan bir renk düzeni oluşturulmuştur. Esere açık tonlar hâkim olmuştur. Esere hâkim olan gri etki de gazete kupürlerinden oluşturulmuş bir kolaj çalışması olmasından kaynaklanmıştır.

Eserde açık kompozisyon kullanılmıştır. Kompozisyon anlayışı: zengin bir anlatım gücüne sahip, tamamıyla Pop Art akımına özgü olarak düşünülmüştür. İlgi merkezi, ayakta duran erkek figürü ve figürün elinde tuttuğu üzerinde *Pop* yazılı *lollipop şekeri* olmuştur. Hareket şeması; ilgi odağını tek bir bakış noktası üzerinde toplayan erkek figürünün elindeki *lollipop şekeri* ile oluşturulmuştur. Ana ekseninde yer alan bu figürle, sağ orta planda yer alan diğer figür yoluyla hareket, odanın içerisinde dolaştırılarak yine aynı ilgi odağına ulaştırılmıştır.

### **Eserin Üslup Özellikleri.**

Hamilton, bu kolaj çalışmasında; düz, geniş ve genelde dokusuz renk lekelerini, figürleri ve farklı teknoloji materyallerini keserek yapıştırılmıştır. Teknik bir gözle incelenecek olursa, eserde hiçbir kişisel bir dokunuş ve bir fırça izine rastlanmamaktadır. Sanatçının bu çalışmasıyla dâhil olduğu Pop Art akımı, II. Dünya savaşıdan sonra meydana gelen köklü



değişimlerin bir getirisidir (Lippard, 1985). Bu sanat akımında tüketimi çekici hale getirmek için reklamlar, renkli afişler, hatta resimli dergi ve romanlar kullanılmaya başlanmıştır. Pop Art akımı, tüketime yardımcı bir reklam aracı olarak doğmuş ve gelişmiştir. Pop art terimi, sanayiye ve toplumbilime ilişkin özellikler gösteren ve kentsel nitelikler taşıyan, doğaya özgü yeni bir anlamın keşfiyle ortaya çıkmıştır. Pop Sanat, kent kültürünün yaygınlaşmasına bağlı olarak gelişme göstermiştir. Yani Pop Art'ın ortaya çıkışı ve yaygınlaşması sosyolojik değişmelerin bir parçasıdır (Batur, 2003, s. 293). Eserde sembolik bir dile önem verilmiştir. Bu anlatımı daha belirginleştirmek için, teknolojinin birçok materyali açıkça bir arada kullanılmış ve ana konu bu materyallerle desteklenmiştir. Eser, başlı başına Pop Art akımının, sembol resimlerinden biri olmuştur.

### **Sanatçının Üslubunun Dönemleri.**

1952' de Londra' da popüler kültür üzerine tartışmalar yapan Bağımsızlar Grubu' nun kuruluşunda Banham, eleştirmen Lawrence Alloway, Paolozzi, Turnbull ve P. Smithson' la birlikte çalışmıştır. Bu tartışmaların genel ilgi alanı kitle üretimine dayanan kent kültürü olmuştur. Topluluğun kuruluşundan başlayarak üyesi bulunan Hamilton, gerek grubun içinde gerek dışındaki etkinlikleriyle, popüler kültürü konu alan bir sanat anlayışının gelişmesinde önemli rol oynamıştır. 1956' da Bağımsızlar Grubu'nun düzenlediği *İşte, Yarın* adlı sergiye Hamilton, John McHale ve mimar John Voelcker' le birlikte popüler dergilerden, film afişleri ve resimli romanlardan yaptığı kolajlardan bir ortam hazırlayarak katılmıştır (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997). Hamilton yaşamında bir süre Kübizm, Fütürizm akımlarına ilgi duymuş ve ilk olarak soyut çalışmalar üretmiştir. Bu soyut çalışmalarında özellikle devinim halinde, renklerle ve ışıkla belirtilmiş motifler, belirli bir ritmi takip etmektedir. Realizmini koruyarak tüketim sembollerini ve imajları bir kompozisyon içinde birleştirmiştir. Görsellerdeki çeşitlilik, sanatçının çalışmalarının kaos ve kitsch arasında bir dengede bulunmasına yol açmıştır (Öğüt, 2008).



Resim 2: R. Hamilton, Chrysler Firmasına Saygı, 1957, yağlıboya, panel üzerine metal yapraklar ve kolaj, 122x81 cm, Özel Koleksiyon (Lynton, 2004, s. 287).

Hamilton'ın 1955 yılları ve daha sonraları eserlerinde yaptığı araştırmalar onu daha da ileriye götürmüştür. Sanatçı eserlerinde, primitif olmaktan uzak tekniklerle kendine özgü malzemeleri birleştirmiştir. Resim 2'de yer verilen *Chrysler Firmasına Saygı* isimli eseri ile ilgili şu şekilde yorum yapmıştır:

*“Bu parlak malzemelerin kullanıldığı nesnelere oluşan bir derlemedir. Asıl motif olan taşıt, tüm anlatım tekniklerini yıkıp, bozar. Sözelimi bir pasaj, fotoğrafın odak noktasında yer alan bir parlaklıktan, odak dışında yer alan parlaklığa doğru kayıyor gibidir. Tabloda, bir ressamın kromu canlandırmasından, bir reklamın 'krom' anlamına gelen işaretler yaratmasına geçilmektedir. Chrysler firmasının Plymouth ve Imperial marka arabalar için kullandığı reklamlardan parçalar alınmıştır...”* (Lynton, 2004).

1960'lı yıllarda Pop-Art akımı içinde Richard Hamilton da, diğer sanatçılar gibi, kitle kültürünün saptanmasında, kitlenin günlük kullanım alışkanlıklarını eleyerek bir araya getirirken, yine fotoğrafa başvurmuştur. Burada hazır imgeler, fotoğrafın hazır gücüne dayanan bir gereksinim sonucu oluşmuştur. O'nun bu üslubu daha sonra 80'li yıllarda Fotogerçekçi sanatçıların önünü açmıştır (Osterwold, 2007).



Resim 3: R. Hamilton, “Açık Pembe Peyzaj”, 1971, Tuval Üzerine Yağlıboya, Ludwig Müzesi ([www.tate.org.uk/art/artworks/hamilton-soft-pink-landscape-p07447](http://www.tate.org.uk/art/artworks/hamilton-soft-pink-landscape-p07447)).

1971'de sanatçı 60'lı yıllarda popüler olan, bir reklamın görselini kullanarak, Resim 3'te görüldüğü gibi *Açık Pembe Peyzaj* adlı çalışmasını yapmıştır. Eserlerinde genel olarak fotomontaj, kolaj gibi teknikleri uygulamış, fotoğraf üzerinde boyayla müdahalelerde bulunmuştur. Kendine özgü kompozisyon düzeninin ayrıntılarıyla ilgilenmiştir (Öğüt, 2008).

Bazı eserleri Pop Sanat'ın klasik örnekleri sayılan Hamilton'un sanata yaklaşımı bir ressamın duygusal yaklaşımı olmaktan çok, bir mühendisin hesaplı yaklaşımına benzemektedir (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997).

1980'lerde resimlerini bilgisayar destekli yapmaya başlamış ve özellikle baskı resim alanında çalışmıştır. Hamilton, yaşamında bir süre Kübizm, Fütürizm akımlarına ilgi duymuş ve soyut çalışmalar üretmiştir. Bu soyut çalışmalarında özellikle devinim halinde, renklerle ve ışıkla belirtilmiş motifler, belirli bir ritmi takip etmiştir. Daha sonra sanatçının çalışmalarında ki gerçekçiliği koruyarak tüketim sembollerini ve imajları bir kompozisyon içinde birleştirmiştir (Osterwold, 2007).



Resim 4: Richard Hamilton, Vatandaş, 1981-83, tuval üzerine yağlıboya, 206,5x210 cm, Tate Koleksiyonu, Londra, İngiltere (Doğanay, 2011).

Resim 4' te görüldüğü gibi, Kuzey İrlanda Maze hapishanesindeki cumhuriyetçi mahkûmların gerçekleştirdiği *kirli protestoyu* konu alan bir televizyon belgeselinden esinlenmiştir. Sanatçı eserde, hücresinin önünde dikilen üzeri dışkı ile kirlenmiş olmasına rağmen Mesihsel bir görüntüye sahip protestocuyu resmetmiştir (Doğanay, 2011).

### **Eserin Ait Olduğu Sanat Ortamı İçindeki Yeri.**

Hamilton ve diğer Pop Art sanatçıları 1950'lerden günümüze sıradan insanların yaşam ideallerini yansıtmayı hedeflemişlerdir. Kent kültürünün odağını teşkil eden ana anlatım temaları fotoğraflar, çizimler, reklâmlardan alınma imgelem biçimlerini kullanmışlardır. Hamilton'da bu eserinde, Soyut Dışavurumculuğa ve Modernizm'in ideallerine tepki göstermiştir. Pop terimi Londra'da *Çağdaş Sanat Enstitüsü* bünyesinde oluşturulan, *Bağımsızlar Grubu*'nun 1954-57 yılları arasında yaptığı bir dizi toplantıda ilk kez kullanılmıştır. Paolozzi, Hamilton ve Smithson gibi sanatçılar ve mimarlarla, Lawrence Alloway, Tony del Renzio ve John McHale gibi eleştirmenlerin bu toplantılarda birlikte

ürettikleri terim, film, reklam, bilimkurgu ve pop müzik gibi kentsel kitle kültürü ürünlerini tanımlarken ortaya çıkmıştır (Kuspit, 2010, s. 161).

Amerikalı ressam ve grafik sanatçısı Robert Raushenberg, 1950'lerde Soyut Ekspresyonizm'in köktenci öznelliğine tepki olarak gelişen Pop Art akımının habercisi olmuştur. Yeni sanatsal ifade formları arayışında Alman Dadacılık ile tanışmıştır. Bu akım özellikle kolajları ve topluma olan eleştirel bakışı, sanatçıyı Dada'nın temel fikirlerini sorgulamaya ve soyut sanatın baskın etkisine karşılık olarak Yeni-Dadacı kolajlar yaratmaya itmiştir. Robert Raushenberg, 1960'larda en çok Amerikan metropol yaşamının çok katmanlı bir portresini çıkardığı büyük boyutlu, kolaj benzeri dizileri ile dikkat çekmiştir. Başka şeylerle bir araya getirdiği gündelik olayların dergilerdeki fotoğraflarını aktarmak için serigrafi baskı gibi farklı teknikler kullanmıştır (Buchholz, Bühler, Hille, Kaeppele ve Stotland, 2012, s. 483).



Resim 5: Warhol, "Marilyn Monroe", 1967, serigrafi baskı, her biri 91,5x91,5 cm, Andy Warhol Görsel Sanatlar Vakfı, New York (Buchholz ve diğ., 2012, s. 487).

Pop Art sanatçıları arasında yer alan Andy Warhol, belli bir konu ile ilgili tek bir biçimi tuval üzerinde pek çok kez yineleyerek, fotoğrafa özgü olan imgeleri de kaynakları arasına katmıştır. Resim 5'te yer verildiği gibi, sanatçı Marilyn Monroe'nun intiharından sonraki dönemlerde yaptığı bu çalışmasında çekicilik ve trajediyi bir araya getirmiştir. Sanatçı, geleneksel portre yapma tarzına, radikal bir yeni teknik kazandırmıştır (Sanat Atlası, 2013). Sanatçının seçtiği temalar arasında film yıldızları gibi ünlüler, kamuoyunun iyi tanıdığı başka kişiler, suçlular, ayrıca ürpertici konularla elektrikli sandalye ve otomobil kazaları yer almaktadır. Sanatçı 1968'de yayınlanan bir demecinde eserlerini şu şekilde dile getirmiştir: *"Bir makine olmayı istediğim için bu şekilde resim yapıyorum. Her şeyi bir makine gibi yapmamın nedeni, tüm yapmak istediğimin bundan ibaret olmasıdır. Herkes birbirinin benzeri olduğu zaman korkunç bir sonuç çıkıyor ortaya."* (Lynton, 2004).



Resim 6: Roy Lichtenstein, “Sarı ve Yeşil Fırça Darbeleri”, 1966, tuval üzerine akrilik, 213,4 x 457,2 cm, Modern Sanat Müzesi, Frankfurt, Almanya (Osterwold, 2007).

Lichtenstein eserlerindeki çıkış noktası ise, fotoğrafçılıkta kullanılan, büyütme tekniğindeki noktalar olmuştur. Lichtenstein eserlerinde fotoğrafçılıkta gren denilen noktacıkların meydana çıkması olayını, mürekkep taşkınlıkları ile oluşan kontörleri, kaba gazete kâğıdı dokusu ve kaydırılmış, eğritilmiş renklendirmeleri kullanmıştır.

*“1960’larda Miki Fare, Donald Amca gibi figürleri çiklet ambalajlarından büyüterek resimlemeye yönelmiş, giderek bu reklam imgeleri ve resimli roman parçaları yapıtlarının konularını oluşturmaya başlamıştır. Bundan sonra birkaç yıl içinde New York’un en popüler sanatçısı olan Lichtenstein, bir köpüklü sabun reklamı için basit çizgilerle çizilmiş ve tonlandırılmış banyo yapan bir kadın resmini büyütüp çarpıcı renklerle sunduğu ya da bir resimli roman kahramanının duygusal bir anını gösteren bir magazin karesini aynı biçimde resme dönüştürdüğünde, estetik ve kültürel değerler üzerinde düşünmeye yol açan bir anlatım türü ortaya çıkmıştır.”* (Crow, 1987).

Resim 6’da görüldüğü gibi, sanatçı ilk bakışta sadece geniş ölçüde büyütülmüş çizgi roman görüntülerinden büyütüldüğü belli olan ve hemen tanınan bir üsluba sahiptir. Sanatçının çizgi roman imgelerini, seçkin ve geniş ölçekli resimlere çevirmiştir. Çok kontrollü siyah kontur kullanımı eserlerinde dikkat çekici bir özelliğidir (Cumming, 2008, s. 441).

### **Eserin Çağdaş Olan Dünya Sanatı Örnekleriyle İlişkisi.**

Soyut dışavurumculuğun sanatçının kendi duyguları, bilinçaltı güduları ve yaratma eylemi düşünülünce, bir tepkinin oluşması kaçınılmazdır. Artık bazı sanatçılar gerçek dünyanın önemini yeniden düşünerek değerlendirme yapmaya başlamışlardır. Robert Rauschenberg kompozisyonlarında, atılan günlük nesnelere, yani; atık malzemeleri birleştirmiş, Jasper John ise, Amerikan bayrak imgelerini resmetmiştir. Her iki sanatçıda sanatın konumunu sıradan ve bilindik şeyler üzerine oturtmayı başarmıştır. Bu sanatçılar, Dada akımından esinlenen çalışmaları sebebiyle Yeni-Dadacılar olarak tanınmışlardır. Onlar, Amerika Birleşik Devletleri’nin zengin tüketici kültüründe, 1950’lerin sonuna doğru ortaya çıkan Pop Art

akımının doğrudan öncüleri olmuştur. Savaş sonrası yıllarında yaşanan tutumluluk ve yokluğun yerini ekonomik gelişmeye bıraktığı Büyük Britanya'da, bu akımın uygulayıcıları olduğu gibi, İtalya'da da olmuştur (Hollingsworth, 2009, s. 429).

### **Eserin Başlangıçtan-Günümüze Sanat Tarihi İçindeki Yeri.**

Eserin başlangıçtan günümüze sanat tarihi içindeki yerini ele alabilmek için öncelikle; sanatçıların üzerinde durduğu en önemli konulardan biri olan fotoğrafa değinmek gerekmektedir. Resimle fotoğrafın buluşması, sanat ve fotoğrafın ortaklığı açısından önemlidir. Sadece fotoğraf makinasının sağladığı yenilikle görüntünün kopyalanması için değil, nesne veya figürler üzerinde ışık-gölge oyunları ile izleyiciyi hayrete düşürecek görüntüler de yaratmasıyla fotoğrafın resim sanatı içindeki yeri giderek önem kazanmıştır.

Gözle görüleni aynen verme çabası insanoğlunu geçmiş yıllardan beri uğraştırmıştır. Eski Yunan ve Roma sanatlarının belirgin niteliği olan bu eğilim, Rönesans'tan itibaren Batı uygarlığında güçlenmiş, 19.uncu yüzyılda ise doruk noktasına ulaşmıştır. *Karanlık kutu* popüler adıyla *Camera Obscura* ise çağlar boyunca güneşin hareketlerini izlemekte, özellikle güneş tutulmasını incelemekte ve *Ortaçağ*'da ise manzara çizimlerinde kullanılmaktadır (Algan, 1999).

Teknoloji ilerledikçe sanat alanında da yenilikler kendini göstermeye devam etmiştir. Endüstri alanında yapılan değişikliklerle kaşık, çatal, cam, ayna duvar kâğıdı v.b. nesnelerin kendileri, sanatta farklı bir boyutla ele alınmış, sanatçılar tarafından eserin bir elemanı olarak değerlendirilmiştir. Kübizm' de de bu şekilde kullanılan nesnelere amaç, nesnelere taklit etmek yerine, onun gerçeğini aktarabilmek olmuştur. İlk kez Kübizmde kullanılan kolaj tekniğiyle sanat eserine yapıştırılan nesnelere, daha sonra diğer sanat akımlarında farklı şekillerde kullanılmıştır. Kübizm, geleneksel perspektif, ışık- gölge kullanımlarına ve sanatı doğanın taklit edilmesi olarak gören kuramlara karşı çıkmış, doğadaki biçim, doku, renk ve mekânları taklit etmek yerine, kübist formlarla parçaladıkları nesnelere, çeşitli yönlerden aynı anda algılanabilecek biçimde yan yana getirerek yeni bir gerçeklik yaratmıştır.



Resim 7: Pablo Picasso, "Sandalye Hasırlı Natürmort", 1912, tuval üzerine yağlıboya muşamba ve ip, 30x38 cm, Picasso Müzesi, Paris (Hollingsworth, 2009, s. 447).

Picasso, Resim 7'de görüldüğü gibi *Sandalye Hasırlı Natürmort* isimli eserini kolaj tekniğiyle oluşturmuştur. Picasso, eserin büyük bir bölümüne sandalye görüntüsünü yaratmak için gerçek bir muşamba parçası yapıştırmış, diğer nesnelere ise boya kullanarak geometrik formlarla gerçekleştirmiştir. Sanatçı, eserin etrafını halatla çerçevelemiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Günümüz sanatının popülerleşmesi ve geleneksel sanat anlayışından uzaklaşması, uzun bir sürecin sonunda gerçekleşmiştir. Söz konusu süreci etkileyen, çok sayıda unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan biri olan ve kolaj tekniğinde oldukça sık kullanılan fotoğraf, sadece görüntünün kopyalanması için değil, sanatçıların alışılmışın dışında ve hayret edilecek eserleri izleyiciye sunabilmesi için elde edilen görüntülerin farklı şekillerde kolaj tekniğiyle bir araya gelmesini sağlayarak, fotoğrafın çağdaş sanat içindeki yeri giderek önem kazanmıştır. Çağdaş sanat içerisinde kolaj daha sonraları fotomontaj yöntemine dönüşmüştür. Ergün'ün (2012) yaptığı *Temel sanat eğitiminde ve çağdaş sanatta kolaj ve fotomontaj* isimli araştırmasının sonucunda kolaj tekniğinin önemini şu şekilde vurgulamıştır: "*Tuval yüzeyine yapıştırma ile başlayan kolajın daha sonra fotomontaj yöntemine dönüşen, üç boyutlu kolajlardan dijital kolajlara ve düzenlenmiş fotoğraf uygulamalarına kadar çeşitlenerek, çağdaş sanatta anlatım olanaklarını genişlettiğini söylemek mümkündür.*"

Kolaj tekniğinin, teknolojinin sunduğu olanaklarla resim sanatını olumlu yönde etkilediği ve desteklediği görüşünde olan Öztütüncü (2015) yaptığı çalışmada konunun önemini şu şekilde belirtmiştir: "*Fotoğraf ve kolaj etkileşiminde popüler kültür ve dönemin imgelerinin estetik malzeme olarak kullanılması, resim sanatındaki farklı yöneliş ve arayışları olumlu yönde desteklemiştir. Resim sanatının kolaj kurgu ve uygulama aşamasında sanatçının sahip olduğu üslup özelliği teknolojik unsurlarla şekillenmiştir. Eserde yalnızca içerik değil biçim açısından da görsel kalite ön plana çıkmaktadır.*"

Toprak (2014), yaptığı araştırma sonucunda "fotoğraf sanatıyla ilişki içerisinde olan kolajın yaşam gerçeğini bozarak yaratıcı gücüyle yeni anlamlar üretmek için kullanıldığını, güçlü bir anlatım dilinin olması nedeniyle, kendine özgü teknikler geliştirerek ideolojik ve sanatsal bağlamda çağdaş sanata katkıda bulunduğunu ve toplumsal değişimlere ışık tutmasıyla önemli bir teknik uygulama yöntemi" olduğu kanısına varmıştır.

Sanatçı üslubunun ilk dönemlerinde, kitle kültürünün saptanmasında, kitlenin günlük kullanım alışkanlıklarını eleyerek bir araya getirirken fotoğrafa başvurmuştur. Burada, hazır

imgeler fotoğrafın hazır gücüne dayanan bir gereksinim sonucu oluşmuştur. Sanatçının eserleri, daha sonraki dönemlerde Fotogerçekçi sanatçıların önünü açmıştır.

Araştırmanın sonucunda, Hamilton ve eserinin kitle iletişim araçları ile beslenerek verdiği mesajlarla sanat eğitimi ve Pop Art akımı açısından büyük önem taşıdığı açıktır. Hamilton'ın eseri, Pop Art akımının özelliklerini vurgulayan, tüketim kültürüne dikkat çekerek günümüz sanatında da önemli bir yer edinen, sanatsal yaratıcılıkla bütünleşen, düşüncelere hitap eden bir eserdir. Hamilton, sanatın her alanında teknolojik imkânların kullanılması ve bazı sanatçıların önünü açması açısından önemli isimler arasında yer almıştır.

Günümüz sanatının geleneksel sanat anlayışından uzaklaşarak yeni teknolojilere ayak uydurabilmesi bireyin yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı ve yorumlayıcı gibi özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Sanat eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bu özellikler, bu eğitim sürecinde bireyin anlatım olanaklarını arttırmaya katkı sağlayarak bireyi destekleyici nitelikte olmalıdır. Hamilton'ın eserinde olduğu gibi, esere imgenin dâhil edilerek diğer kitle iletişim araçlarıyla farklılaştırılmasıyla, sanat eğitiminin, sanatın, sanat yapıtının ve çevrenin gelişen teknolojilerle şekil aldığı ve bireyi destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Konu ile ilgili yapılan araştırma Kübizm ve Pop Art akımları arasında kolaj tekniğinin kullanılması açısından daha geniş kapsamlı olarak ele alınarak öğrencilere karşılaştırmalı uygulama çalışmaları yaptırılabilir.
2. Sanat eğitiminde bireye kolaj tekniğiyle yaptırılan uygulama çalışmalarından sonra bireyin yaptığı çalışmanın eser analizini yapması yorum yapma yeteneğini arttıracığından, hem kendi hem de başka bir çalışmayı yorumlaması istenebilir.
3. Kolaj tekniğine bireyin yaptığı diğer çalışmalar yanında uygulama da ağırlık verilebilir. Bireyin birkaç farklı tekniği bu şekilde birlikte pekiştirmesi sağlanabilir.
4. Bu konu ile yapılan araştırmaların ve kaynakların yetersizliği göz önünde bulundurularak bireyin ve eğitimcilerin faydalanabileceği kaynakların oluşumuna katkı sağlanabilir.



### Kaynakça

- Algan, E. (1999). *Fotoğraf okuma görüntü çözümlmelerine giriş*. Eskişehir: Çözüm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Batur, E. (2003). *Modernizmin serüveni* (6. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Buchholz, E., L., Bühler, G., Hille, K., Kaeppe, S. & Stotland, I. (2012). *Sanat*. (Çev. Özer, D. N.). İstanbul: NTV Yayınları.
- Crow, T. (1987). Saturday disasters: trace and reference in early Warhol, *Magazine-Art in America (may 1987)*, pp. 129-136.
- Cumming, R. (2008). *Görsel rehberler sanat*. (Çev. Işın Önel, A. ve Çetinkaya, A.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Çolak, B. (2009). Çağın Ruhü; Parçalı Yaşam, Parçalı Yapıt. Ankara: *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 3, 35-41.
- Doğanay, E. (Ed.). (2011). *Ölmeden önce görmeniz gereken 1001 resim*. Çin: Caretta Yayıncılık.
- Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi. (1997). *Richard Hamilton*, (Cilt. 2, s. 753). İstanbul: Yapı ve Endüstri Merkezi.
- Ergün, C. (2012). Temel Sanat Eğitiminde ve Çağdaş Sanatta Kolaj-Fotomontaj, *Marmara Üniversitesi Sanat-Tasarım Dergisi*, 3(1). 16-18.  
e-dergi.marmara.edu.tr/marustd/article/view/1012001774 adresinden elde edildi.
- Germaner, S. (1997). *1960 Sonrasında sanat*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Hollingsworth, M. (2009). *Dünya sanat tarihi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Kehnemuyi, Z. (2009). *Çocuğun görsel sanat eğitimi* (6. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kuspit, D. (2010). *Sanatın sonu* (3. Basım). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Lippard, L., R. (1985). *Pop Art*. London: Thames and Hudson Ltd.
- Lynton, N. (2004). *Modern sanatın öyküsü*. (Çev. Çapan, C. ve Öziş, S.). İstanbul: Remzi Kitabevi, 258.
- Oskay, A. (2003). Kübist Kolajlar. *İstanbul Kültür Üniversitesi Güncesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 51-56.  
<http://hdl.handle.net/11413/285> adresinden elde edildi.
- Osterwold, T. (2007). Pop Art, *English Translation: Lain Galbraith, Taschen Publishing, Los Angeles*, 48-60-212.
- Ögel, S. (1977). *Çevresel Sanat*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Öğüt, Ç. G. (2008). *Popüler kültürün toplumsal etkileri ve Pop Sanat*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 219453).
- Öztütüncü, Ş. (2015). Fotoğraf ve Kolaj Etkileşimine Robert Rauschenberg ve Richard Hamilton Yaklaşımı. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 87-102. Doi: 10.7816.
- Richard Hamilton, "Açık Pembe Peyzaj", 1971, Tuval Üzerine Yağlıboya, Ludwig Müzesi  
<http://www.tate.org.uk/art/artworks/hamilton-soft-pink-landscape-p07447> adresinden elde edildi.
- Sanat Atlası. (2013). *Kolaj, Richard Hamilton* (s. 28-542). İstanbul: Boyut Yayın Grubu.
- Sennett, R. (2002). *Kamusal İnsanın Çöküşü*. (Çev. Durak, S. ve Yılmaz, A.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (2005). *Sanat ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Toprak, A. (2014). *Fotomontaj ve Kolaj tekniğinin ideolojik ve sanatsal bağlamda kullanımı*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



## Plastik Sanatlarda İfadeci Yaklaşımda Beliren Yeni Algılama ve Figüratif Süreçler

Muteber BURUNSUZ<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 09.06.2015 Kabul Tarihi: 02.09.2015

### Öz

Günümüz sanatında plastik sanatlarda dışavurumculuğun ardından ortaya çıkan yeni algılama şekilleri, temel kavram olarak özneliği ele alır. Özellikle diğer üslupsal arayışların sorunu haline dönüşen biçimsel kaygıların daha geride bırakıldığını, öznel girişimlerin ön planda olduğunu görüyoruz. Dünya üzerindeki duruş, biçim ve rollerini sanatsal yaşamlarıyla ortaya koyan sanatçılar; kendi görüş ve düşünceleri doğrultusunda, içinde buldukları duygusal yoğunluğu diledikleri gibi dışavurarak, nesnenin araçsal edimiyle öznel deneyimin ve bireyselliğin oluşmasını sağlamışlardır. Modernizm ve modernizmin çalkalanmaları, zamanın değişen yüzüyle sanatçıların eser oluşturma sürecine yansımıştır. Bu araştırmada yeni dışavurumculuk sürecinin üslupsal özellikleri incelenerek, 1980'li yıllarda öne çıkan isimlerden; Georg Baselitz, A. R. Penck ve Markus Lüpertz'in sanatsal süreçlerinin incelenmesinin ardından, son dönem sanatçıları Sigmar Polke, Eric Fischl, David Salle, M. Basquiat'in algılama ve üslupsal özellikleri çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada (betimsel-survey) tarama yönteminden yararlanılmış ayrıca araştırma kapsamında ilgili literatür taranmıştır. Araştırmanın amacı, ifadeci yaklaşımlarda oluşan yeni algılamaları çağdaş sanatçıların eser örnekleri üzerinden incelemektir.

*Anahtar sözcükler:* Dışavurum, figüratif resim, biçimlendirme, mecaz.

<sup>1</sup> . Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Resim Ana Sanat Dalı, Sanatta Yeterlik mezunu, İzmir, muteberburunsuz@hotmail.com.



---

---

## **New Understandings and Figurative Processes at Plactic Arts From the Perspective of Expressionist Approach**

---

---

*Submitted by 09.06.2015 Accepted by 02.09.2015*

### **Abstract**

In today's art, new understanding methods, which emerge after expressionism, deal with subjectivity as a main conception at plastic arts. Especially, we see that formal anxieties, which turn into the problem of other stylish searches, were left behind and subjective enterprises are at front. Artists, who present their positions, shapes and roles at earth via their artistic lives, from the point of their sights and thoughts, send out emotional intensity in which they live as they feel, also they provide the emergence of instrumental acts, subjective experience and individualism. Modernism and the disturbances of modernism reflect to changing face of time and the process of work creation by artists. In this research, stylish facilities of new expressionism process was studied, after the inspection of 1980s upcoming artists like Georg Baselitz, A. R. Penck and Markus Lüpertz's artistic processes, modern era artists like Sigmar Polke, Eric Fischl, David Salle, M. Basquiat's perception and stylish facilities were analyzed. In this research, (descriptive survey) method was used, and also relevant literature was inspected at the scope of this research. The aim of this research is inspecting new perceptions which occur at expressionist approaches by studying modern artist's works.

*Keywords:* expressionism, figurative art, moulding and metaphor.

## Giriş

Her türlü coğrafi ve etnik mekânsal deneyim, içsel dürtüler, iktidar, estetik haz ve estetik deneyim sanatçının yaratma anına eşlik eder. Korku ve gerilimlerinden, hayatın belirsizliğinden, iç çelişkilerinden sıyrılan modern dünya insanı; daha çok duyu verilerinin dışlaştırılmasıyla, sanatsal deneyimi ile günlük hayatın içinde yer alır. Kimlik arayışına yönelen günümüz sanatçısı, anlık modernist deneyimlerle evrende bir yol edinir. Bu süreç içinde ifadeci yaklaşımlarla ruhsal dünyasının yorumsal diyalektiğinde ifadesel biçimlendirme tavrını ortaya koyar.

Yeni dışavurumcu sanatçılar; kavram ve içerik olarak belirli alanlarda yoğunlaşmışlardır; figürasyon, objektiflik, duyguların ortaya çıkarılması, otobiyografi, hafıza, psikoloji, sembolizm, cinsellik, edebiyat, anlatı bu kavramlar arasında sayılabilir. Yeni Dışavurumcu anlayışta minimal ve kavramsal sanatı, Alman dışavurumculuğu ile soyut dışavurumculuğu, dada ve pop sanatı bir arada izleriz. Bu yüzden yeni dışavurumculuğun, dışavurumculuktan büyük ölçüde etkilendiği düşünülmektedir. Ayrıca soyut dışavurumculuğun serbest fırça ve boya kullanımını, akıtmalarını ve dev boyutlarını, Art Brut'ün naif ve çocuksuluğunu, Cobra Sanatı'nın yoğun boya etkisi ile Dada ve Art Povera'ya yaklaşan malzeme kullanımıyla beraber, eklektik ve çoğulcu anlayışları da içinde barındırır (Burunsuz, 2014, s.23).

Ahu Antmen yeni dışavurumculuk sürecini şöyle tanımlar; Yeni dışavurumculuk, 1970'lerden itibaren Avrupa'da ve ABD'de gündeme gelen yeni resimsel yaklaşımların tümünü tanımlamak için kullanılmaya başlanan son derece genelleyici bir terim olarak nitelendirilebilir. Özünde 1960-1980 sürecine damgasını vuran kavramsal temelli yaklaşımlara bir tür tepki olarak değerlendirebileceğimiz bir anlayış vardır: Yeniden resim, yeniden boya, yeniden figür, yeniden anlatı, yeniden tarih gibi bir dizi "geri dönüş", hem modernist sanatın, hem kavramsal eğilimlerin dışladığı birçok geleneksel sanatsal unsurun yeniden sahiplenilmesine yol açmıştır (Antmen, 2008, s. 263).

Almanya'da Georg Baselitz, Anselm Kiefer, Markuz Lüpertz; İtalya'da Sandro Chia, Francesco Clemente, Enzo Cucchi, ABD'de Julian Schnabel, Eric Fischl, David Salle gibi ressam, yeni dışavurumculuk şemsiyesi altında farklı resimsel kaygıları yansıtmak bir yana, mensubu oldukları farklı ulusal kültürel kimliklerin de zaman zaman belirgin bir biçimde görünür hale geldiği bir sanatsal ifade benimsemişlerdir. Bu üslupla birlikte sanatçıların öznelliklerinin ön planda olduğu tarihi-kültürel, medya-tüketim, modernizm ve kent

kavramlarını içeren eserler üretilmiştir. Sanatçılar geçmiş sanatsal birikimleriyle özneliğin, bireysel olanın kavramlara yansıtıldığı ve minimallikten uzak bir boya resim tarzını ortaya koymuşlardır. Eserlerde izlenen genel tavır figüratif bir dilin benimsenmesidir. İmgesel yaratımda renk ve fırça sürüşleri, coşkulu anlatımla beraber geçmişle birlikte bir ironik anlatım söz konusudur.

### **1980’li Yıllarda Öznel Arayışlar**

Yeni dışavurumcu eğilimin figüratif temsilcilerinden Georg Baselitz, Alman yeni dışavurumculuğunun başlıca figürlerindendir. Sanatçının kökleri Art Brut’e ve zihinsel hastalıkları ele alan psikotik sanata dayanır. Georg Baselitz genellikle şiddet ve cinselliği ön plana aldığı eserlerinde, psikoloji ile bağlantılı ifadeci ve figüratif bir tavrı benimser.

Norbert Lynton Baselitz’in eserlerinin içeriğinden şöyle bahsediyor; resimlerdeki aceleyle yapılmışlık, biçimsizlik, baş aşağılık, kirli renkler, dağınık tuşların mesajı; temelde toplum yaşantısından yabancılaşma, mekanikleşme bağlamında duran bireysel farkındalıklardır. İmgelerin ‘doğru’ (başı yukarda) görünmesini bekleme alışkanlığına karşı meydan okuyarak, baş aşağı edilmiş imgeler çizmek ve resmetmek küçümsenemeyecek bir kendini yadsıma eylemiydi (Lynton, 1991, s.355).

G. Bazelitz için eser kavramı; görsel alışkanlıkların vazgeçildiği, sanatın ve sanatçının, izleyici tarafından sorgulandığı bir eylem resmine dönüşmüştür. Figüratif eğilimli eserlerinde farklı türden organizmalar, hayvanlar, erkek ve kadın suretleri izlenir. Otomatizmin sezgisellikle buluştuğu dışavurumcu eserlerde nesneye saldırı söz konusudur. Yerçekimine direnen baş aşağı duran eserleriyle Baselitz; nesnelere olağandışı göstererek, izleyicinin alışık olmadığı türden görüntüler sunar (Burunsuz, 2014, s.26).

Alman Yeni Dışavurumculuğunun Markuz Lüpertz, Rainer Fetting, A.R.Penck gibi diğer önde gelen sanatçıları, kendi özgün üslupsal yaklaşımları içinde yoğun, ham hatta şiddetli bir dışavurumculuk sergilemiş, figüre yönelik eserlerinde ilkel mecazlara yer vermişlerdir. Kurukafaların bolca yer aldığı Markus Lüpertz eserleri ölümcül olanı, tekinsiz olanı betimler. Biçimlerin bozularak farklı formlara dönüşümü ve başkalaşımı söz konusudur. Metamorfoza uğrayan figürler, çizgisel dille anlam katmanlarını çoğaltarak derin bir etki oluşturur. Böylece ön düzlemden ayrılan figürler başka bir boyutta izlenir.

Sanat tarihçisi Siegfried Gohr Markus Lüpertz ile ilgili şöyle belirtiyor; “Donald Duck” kafalarından hemen sonra keşfettiği ve “Ditrombik” olarak adlandırdığı, Dubuffet’den

oldukça etkilenmiş görünen, soyutlamaları geldi. Ditrombik, diyonizyak taşkınlığı ve esrimeyi ifade eden bir terimdi ve bu terimin altında toplanan resimlerin arkasında, sanat tarihçisi ve küratör Siegfried Gohr'un dediği gibi, Nietzsche'nin Diyonizos Ditrambosları (Şarkıları) adlı eseri vardı (Gohr, 2011, s.39).

Penck'in eserlerinde (Resim 1) görülen figür çarpıtma ve soyutlamalar mağara resimlerini anımsatır. Basit ve çabuk oluşturulmuş figürler, ayrıştırılmış sade bir dil aracılığıyla anlatılır. Maskeler, piktogramik biçimler, totemik formlar, arketip ve neo-primitivist anlayış, çocuk resmi yalınlığı, ayrıştırılan, tek seferde sürülen renkler, yardımcı ve ana geometrik formlar sanatçının eserlerinde hakimdir. Miro ve Klee'nin figürlerini anımsatan eserlerinde, figürler hareketlidir. Elleri farklı sembolize edilmiş araçları tutan figürler, savaşıyor anlatımsal bir dizin oluşturuyor.



Resim 1: A.R.Penck, Kâğıt üzerine karakalem ve suluboya, 16,5x23.2 cm.

A.R.Penck'in alımlama boyutunu Nazan İpşiroğlu şöyle anlatıyor; Penck'in resimleri yeni bir alımlama boyutuyla karşılaştırıyor bizi. Nedir bu yeni boyut ve nereden kaynaklanıyor? Bunlarda gördüğümüz soyutlama, indirgeme, işaret ve simge dili vb. ifade biçimlerini şimdiye değin ele aldığımız kimi sanatçının yapıtlarında da bulmuştuk. Örneğin Miro'nun kendi dünya görüşü doğrultusunda yıllarca çalışarak bir simge dili yarattığını gördük. Soyutlama ve indirgeme onun da sanatının temel taşlarından biri (İpşiroğlu, 2000, s. 70).

Ayrıca Schapiro modern ressamların, hazırlık ve deneme niteliğinde olan biçimlerden en azından bazılarını görünür halde bırakmış ve tasarımını nihai yüzeyi içerisinde

kaynaştırmış olduğunu belirtir. Bu, “eserin üretiminde, eseri yapanın ediminin” değerini anıştıran bir pratiktir ve bizi tarih öncesi mağara sanatının “güzel bir kolektif kalıntı” olarak görmeye götürür (Harris, 2013, s.185). Kargaşa, sınıflama, bireysellik, sosyalizm, bütünlük, işaret, simge, soyutlama ve eylem kavramları Penck resmini betimleyen, içeriğini yansıtan kavramlardır. Neo-primitivist ve totemik formlardan oluşmuş görüntüleri içeren Penck’in eserleri; işaret ve sembollerle, ton ilişkileri, grafiksel düzenlemeler, güçlü bir anlam katmanıyla görsel bir dile dönüşür.

Özellikle diğer üslupsal arayışların temel sorunu olan biçimsel kaygıların geçmişte bırakıldığı yeni dışavurumculuk süreci; geçmişten gelen tarihsellik, toplum ve ilişkiler bütünüyle birlikte günümüz sanatçılarıyla aynı noktada kesişmişlerdir. Otobiyografinin anlatıldığı, figürasyon ve duyguların açığa vurulduğu eserler birçok anlatıyı da anımsatır niteliktedir.

### **Dönüşen Eğilimler, Çağdaş Söylemler**

Sanatsal söyleminde kendi evrenini oluşturan günümüz sanatçısı; zamanın üreticisi olarak kendi dönemine ait sosyal ve kültürel süreçte, biçime ait olan farklılıkları, sorunları irdeleyerek ifadesel yaklaşımlarla bağlantılı; oluşturduğu biçimsel dil aracılığıyla sosyal bir misyon üstlenir. Gösterimlerin ve anlamların farklılaşmasına çoğalmasına katkı sağlayan günümüz eserleri; kültür, kitle pazarı ve tüketim kaynakları ile sürekliliği olan anlatı kaynakları sunar. Bu anlatı kaynaklarından yola çıkan anlam ve kavramlar bütünü politik, bilimsel ve kamusal olanları bütünsel düzlemde öteki alanlara taşıyarak tarihsel bellek ve duygu kalıntıları üst anlatılara dönüşür.

Amerikan Yeni Dışavurumcu sanatçılarının temel çıkış noktaları da kitle ve tüketim kültürüydü. Özellikle Sigmar Polke, Schnabel ve M. Basquiat eserleri pop art öğeleri, kolajlamalar, zaman zaman birimsel çoğaltmalar, çeşitli malzemelerle birlikte sentezlenen boyasal dokunuşlar ve soyut dışavurumcu arayışlarla beslenir. Alman yeni dışavurumcu ressam Sigmar Polke soyut dışavurumcu eserlerini Pop Art nitelikli kavramlarla aracılığıyla ifade eder. Genel kavramsal içerikli eserlerde gözlemlenen çoğaltılmış birimler, (Resim 2) kolaj mantığı içerisinde yürütülen boyasal dokunuşlar, çoğunlukla Pop Art’ı temsil eden fakat ifadeci yaklaşımları da barındıran eserlerdir. Çok katmanlı olan eserler örtük olarak anlatıya dönüşür.



Resim 2: Sigmar Polke, “Biz Küçük Burjuvalar Serisi 2”, 415x600 cm.  
Özel koleksiyon

Eric Fischl ise; Pop Sanat’ın renkli imgelerle yansıttığı Amerikan tüketim kültürünü gözler önüne serer. Gündelik yaşam dilini figüratif eserleriyle ele alan Eric Fischl; figürleri daha tiyatral bir içerikle anlatır (Resim 3). Bir filminden, fotoğraftan kesitler izleniyormuş hissi veren eserler de merceği farklı açılara çevirerek farklı film kareleri sunar. Eric Fischl eserleri fotoğraf karelerinde yaşanan ana tanıklık eden kesitler halindedir. Büyük sahil sahneleri, heykel görünümlü ve büyük figüratif formlar Fischl resminin birer temsilci bireyidir.



Resim 3: Eric Fischl, “Sal”, Keten üzerine yağlıboya, 2007

Roland Barthes’ın “Camera Lucida”sında bahsettiği gibi; “görüntünün özü, hiçbir içtenlik olmaksızın tümüyle dışarıda, ama yine de en içteki varlığın düşüncesinden daha ulaşılmaz ve gizemli olmaktır; göstergesiz, ama her olası anlamın derinliklerini çağırır biçimde; Deniz Peri’sinin çekiciliğini ve büyüsunü oluşturan o varlık olarak yokluğa sahip, örtülü ama yine de apaçık olan...(Barthes, 2000, s.127).



İngiliz Yeni Dışavurumcu David Salle resmi ise görüntülerden oluşur. Bu görüntüler geometrik formlarla ayrılarak; fakat birbiri üstünü örtmeyerek eklemelenmiş bir sürecin sonucudur. Jonathan Fineberg bu düşüncenin, bizi çıplak bir kadın imgesinin resimdeki diğer imgeler gibi, diğerlerinden farkı olmayan bir imge gibi ele alınması konusunda cesaretlendirmek istediğini yazmıştır (Giderer, 2003, s.167).

Amerikan dışavurumcu David Salle Post-modern duyarlılığı figüratif bir biçimde resimsel bir dile dönüştürür. Gerçekçi boya sürüşleri, soyut dışavurumcu lekesele ve çizgisel dönüşümlerle, kesintili mozaik bölümler ve kolâjlarla biçimlenir. İki ya da üç bölümlü eserlerinde ise tiyatrasal bir dil göze çarpar. Arafta kalanlar, klasizm, çıplaklık David Salle resminin başlıca kavramlarıdır. Çağrışımlı öyküsel kodlar gerçeküstücülere göndermeler, düşsel mekân, ayrıntıcı anlatım, pop art imgeleri, çıplaklık, dokusal bezemeler, karşılaştırmalar, ikilemler, klasik göndermelerle çağdaş biçimler bir arada kullanılmıştır. Birbirinin üzerine resmedilmiş gibi duran bu figürler, kolaj etkisi yaratmanın ötesinde, medyada fazla kullanılan günlük objelerin alaycı bir yer değiştirmesi işlevini de görüyor, erotizmi, kadın bedenini, bireyin varoluşunu yeniden yorumluyor ve sorguluyordu. Kompozisyonları genelde anlamayı zorlaştıracak biçimde kuruluyor, müstehzi ve alaycı anlamlar gizliyordu (Baraz, 2011, s.34).



Resim 4: David Salle, “Bigger Rack”(En Büyük Parmaklık), Tuval üzerine akrilik ve yağlıboya, 244x320 cm., 1997

Çağdaş resmin figüratif temsilcisi Salle, materyal olarak tüketim çağı kültüründen, porno dergilerden, tarihsel imgelerden faydalanmıştır. Birbirinin üzerine resmedilmiş gibi duran bu figürler (Resim 4), kolaj etkisi yaratmanın ötesinde, medyada fazla kullanılan günlük objelerin alaycı bir yer değiştirmesi işlevini de görmüş, erotizmi, kadın bedenini, bireyin varoluşunu yeniden yorumlamış ve sorgulamıştır. Yeniden var olma, yeniden resmi nitelendirir, yeniden kurgular ve çok anlamlılık sürecinin doğmasına yol açar. Diptik ya da triptik olan eserlerinde; yapı sökümlüğün oluşmasını sağlayan eklektik öğeler, çok katmanlı ifade dilinin var olmasını sağlar. Eric Fischl gibi birbiri üzerine bindirme tekniğini kullanır.

Amerikan dışavurumcu Jean Michel Basquiat ise Amerika’da yaşayan ve Afrika’yı anlatan bir diğer sanatçıdır. Özellikle duvar resimlerinde yoğunlaşan ve Grafiti sanatıyla uğraşarak temsiller oluşturan ve temsilleri dışavurumcu ifadeyle betimleyen Basquiat; Baudelaire’in “dandy” kavramını yaşatan modern bir bohemdir. Jean-Michel Basquiat; genç yaşta evini terk edip sokaklarda yaşamış birisidir. “Samo” takma adıyla bir süre sokaklarda grafiti yaptıktan sonra resim yapmaya başlamıştır. 1981 yılında resimlerini “New York/Yeni Dalga” adlı bir sergide gösterme fırsatını yakalamış ve bu sergide Andy Warhol’la tanışmıştır. Konuları tamamıyla çevresinde olan olaylar, gündelik hayatında karşılaştığı her şey, tüketim malları, medya, şöhret dünyası, edebi metinler, boyanmış objeler, işaretler gibi çok geniş bir açılım şeklindedir (Keküllüoğlu, 2010, s.73).

Basquiat, göç sonrası kuşağın sesini siyasal bir dil aracılığıyla iletir. Eserlerindeki desen dili isyankârdır ve vandalizmi (Resim 5) temsil eder. Grafiti sanatı eserlerin oluşumunda afiş niteliğine dönüşmekle birlikte, Afrikalı bedenler primitivizme gönderme yapar. Basquiat daha çok siyasal ve sosyal okumalar üzerine yoğunlaşmıştır. Toplumsal duruşu ekspresyonist bir tavırla post-modern bir duruş içinde yansıtmıştır.



Resim 5: Jean Michel Basquiat, "Kafatası", 333x433 cm, 1984

Basquiat'ın içinde yaşadığı toplumdaki itilmişlik duygusu, kimlik ve göç kavramlarını eser içeriklerine aktarır. Eserlerinin canlı ve parlak renk tercihi, vahşi görünüm ve ekspresif üsluba gönderme yapar. İçerik olarak kodlanan siyasal okumalar ve popüler kültür simgeleri; spontane karalamalar, ayıklanmış biçimsel arayışlar, şiddetli fon renkleri, dağınık yerleştirme kültürü, ilkel ve yücelmiş Afrika maskaları mit ve sembolü barındırır.

Sanatsal anlatımlarında sosyokültürel, politik, öznel açıdan günümüze kadar değişen süreci anlatıya dönüştüren yeni dışavurumcular; dönüşen toplumla, değişen yargıları duygusal benliklerinden geçirerek, tepkiselliklerini ortaya koymuşlardır.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

İfadeci yaklaşım içerisinde beliren yeni algılama şekilleri süreç içinde farklı üsluplarla zenginleşerek güncel ortamda yer edinmiştir. Kendine anlamlarla, ifadelerle dolu bir evren oluşturan günümüz sanatçıları yaşam içinde bir yol izleyerek çağdaş bir söylem dili ortaya koyarak; yaşadıkları coğrafyanın etkisiyle beraber sosyal-politik ortamı, din, ırk, modernite, bellek, cinsellik gibi kavramlar eşliğinde sanatsal sürecine yön vererek; deneysel üretimlerde bulunmuşlardır. İfadeci anlatıda teknikle beraber kurgulanan kavramsal söylem; kodlar aracılığıyla özgün anlatımlara dönüşür. Kolajlar, akıtmalar, figüratif biçimlendirme özellikle bu süreçte oldukça önemli bir rol oynuyor. Var olan temsillere karşı olan duruş yeniden biçimlendirme tavrıyla ayrı bir önem kazanıyor.

Kitle ve tüketim kültürünü yansıtan eserleriyle David Salle, Sigmar Polke ve Michel Basquiat farklı söylemleriyle birlikte ortak bir çıkış noktası yakalamıştır. Özellikle üst üste

gelen artarak çoğalan katmanlı ifade dili, hem güncel bir dil yakalayabilmiş, hem de sanatçıların üslup olarak sıyrılmasına neden olmuştur. “Yeni Dışavurumculuk” anlayışında yer alan tüm sanatçıların ortak noktası; dışavurumculuklarından da anlaşılabilceği üzere özellikle vurgulanan bireysellikleri ve öznelliklerinin dışında var olana karşı duruşlarıdır. Bireyselliğin ve egemenliğin karşı duruşu post modern bir anlayışla geri döner. Çoğulcu eklektik yapılar, çok anlamlı birimler girift bir yapıya bürünür.

Sanatçıların üsluplarında hızla çizilmiş imgeler, bilinçaltını ortaya çıkaran özgürleştirilen örnekler ve perspektifsiz mekanlarla karşılaşmak olasıdır. Post modern bir bakış açısıyla oluşturulmuş biçimler, üst üste biçimlendirmeler resmin bütün ve tek amacına hizmet eder. Sigmar Polke, David Salle ve M. Basquiat farklı içerik ve teknikleriyle toplumsal ve zamansal bir içerik oluştururlar. Modern zamanlar ve zamanlara ait ifadeler, kültürel oluşum ve kültürel ilişki, yaşam tarzı, insanın kendi ve çevresiyle kurduğu ilişki, mekân ve zamana göre çeşitlilik gösterir. Dolayısıyla süreçle ortaya çıkan söylemler sanatçının yaşadığı kültürel bellek eşliğinde şekillenir.

### Kaynakça

- Antmen, A. (2008). *Sanatçılardan yazılar ve açıklamalarla 20. yüzyıl Batı sanatında akımlar*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Baraz, Y. (2011, Haziran-Temmuz). *David Salle, Artist Modern Sanat Dergisi*.
- Barthes, R. (2000). *Camera Lucida*. İstanbul: Altıkırkbeş Yayınları.
- Burunsuz, M. (2014). *Günümüz sanatında ifadeci yaklaşımlar bağlamında belirginleşen desen olgusu*. (Yayınlanmış Sanatta Yeterlik Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü/Resim Ana Sanat Dalı, İzmir.
- Giderer, H.E. (2003). *Resmin sonu*, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Harris, J. (2013). *Yeni sanat tarihi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- İpşiroğlu, N. (2000). *Alımlama boyutları ve çeşitlemeleri*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Keküllüoğlu, K.H. (2010). *Resim sanatında dışavurum anlayışına tarihsel bir bakış ve tek renk hâkimiyetinin bir tavır olarak kullanımı*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Lynton, N. (1991). *Modern sanatın öyküsü*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Siegfried, G. (2011, Mayıs-Haziran). *A portrait of the Artist as a youngman: Marcus Lüpertz in 1965, Artist Actual Sanat Dergisi*.

### Resim Kaynakçası:

- Resim 1:** A.R.Penck, Kâğıt üzerine karakalem ve suluboya, 16,5x23.2 cm.,  
“[http://www.artnet.com/galleries/artists\\_detail.asp?gid](http://www.artnet.com/galleries/artists_detail.asp?gid)” adresinden elde edildi.
- Resim 2:** Sigmar Polke, “Biz Küçük Burjuvalar Serisi 2”, 415x600 cm. Özel koleksiyon,  
“<http://www.bizibozmaz.com/wp.content/uploads/2011>” adresinden elde edildi.
- Resim 3:** Eric Fischl, “Sal”, Keten üzerine yağlıboya, 2007,  
“<http://www.art.info.com.museum>” adresinden elde edildi.
- Resim 4:** David Salle, “Bigger Rack”(En Büyük Parmaklık), Tuval üzerine akrilik ve yağlıboya, 244x320 cm., 1997, “[http://www.all.art.org/art\\_20th\\_century/modern\\_art](http://www.all.art.org/art_20th_century/modern_art)” adresinden elde edildi.
- Resim 5:** Jean Michel Basquiat,“Kafatası”, 333x433 cm, 1984,  
“[http://www.en.wikipedia.org/wiki/Jean-Michel\\_Basquiat](http://www.en.wikipedia.org/wiki/Jean-Michel_Basquiat)” adresinden elde edildi.



## Ortaokul Öğrencilerinde Bilişim Etiği: Gerçek Yaşam Durumu Senaryolarıyla Bir Değerlendirme

Şahin Gökçearslan<sup>1</sup>, Mustafa Serkan Günbatar<sup>2</sup>, Burcu Berikan<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 06.08.2015 Kabul Tarihi: 07.10.2015

### Öz

İnternetin gelişimi ile kullanımı yaygınlaşan bilişim araçlarının, olumsuz etkilerinden biri de etik sorunlardır. Bilişim etiği, bilişim araçlarının kullanımı ile ilgili doğru ve yanlış davranışlar üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin bilişim etiği düzeyinin; sınıf, cinsiyet, aile öğrenim durumu, bilişim teknolojileri ve yazılım dersini alma süresi ile olan ilişkisi incelenmektedir. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada bilişim etiği düzeyini ölçmek için gerçek yaşam durumu senaryoları kullanılmıştır. Çalışma grubunu 5-6-7-8. sınıflarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin bilişim etiği düzeyi yüksek bulunmakla birlikte, bu düzey cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta, anne ve baba öğrenimi ve bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alma süresine göre farklılaşmamaktadır. Yapılan CHAID analizine göre cinsiyet, bilişim etiği davranışını etkileyen değişkenlerin sınıflandırılmasında en yüksek ilişki düzeyiyle ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada yer alan öğrenim görülen sınıf düzeyini cinsiyet değişkeni etkilemektedir. Çalışmanın, ortaokul öğrencileri dışındaki gruplarla ve daha geniş kapsamlı çalışma gruplarıyla tekrarlanması öneriler arasında yer almaktadır.

*Anahtar Kelime: Bilişim etiği; cinsiyet; sınıf; anne-baba öğrenim düzeyi; ortaokul öğrencileri*

<sup>1</sup> Okutman Dr., Gazi Üniversitesi Enformatik Bölümü, sahingokce@gmail.com,

<sup>2</sup> Araş. Gör. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi BÖTE Bölümü,

<sup>3</sup> Araş. Gör., Gazi Üniversitesi BÖTE Bölümü.



---

---

## Information Technologies Ethics in Secondary School Students: A Review with Real Life Case Scenarios

---

---

Submitted by 06.08.2015 Accepted by 07.10.2015

### Abstract

The widespread use of information tools with the development of internet causes some negative effects and one of these effects is ethical issue. Information technologies ethics focuses on correct and incorrect behaviors related to the use of ICT tools. In this study, the relationships between the level of secondary school students in information ethics and some variables like class, gender, parental education, the duration of attending information technology and software courses are examined. The model of study is survey research and real-life case scenarios are used to measure the level of information technologies ethics awareness. The study group was composed of 5-6-7-8<sup>th</sup> class secondary school students. According to the findings, the level of information technologies ethics of students is high. Moreover, this level is differentiated with gender and class level and it is not differentiated with parental education and the duration of attending information technology and software course. According to applied CHAID analysis, gender is in the lead with the highest correlation level in the classification of variables that affects the behavior of information technologies ethics ranks. Gender also affects the level of class which is ranked as second within variables. As to suggestions, the study should be repeated with more comprehensive study groups and the groups outside the group of secondary school students.

*Keywords:* Information technologies ethics, gender class parent education secondary school students.

## Giriş

Bilişim ve iletişim teknolojileri, tarih boyunca insan hayatına en çok etki sağlamış ve insan hayatında en çok yer etmiş büyük gelişmelerden biridir. Bu teknolojilerin kullanım sıklığı incelendiğinde, çarpıcı bir tablo ile karşılaşmaktadır. Sıklıkla kullanılan teknolojilerden bilgisayar ve akıllı telefon kullanımının yaygınlaşması ile 1999'da, ortalama teknoloji kullanım miktarı 6 saat iken, 2013'de ise bu oran 13 saat düzeyine ulaşmıştır (Raven, 2013). İnternet Dünya İstatistikleri incelendiğinde, 2014 yılı ile birlikte, Türkiye'de İnternet kullanan kişi sayısı 46.282.550 ile mevcut nüfusun %56,7'sine denk gelmektedir (Internet Users by Country, 2014). İnternet ve bilgisayarların bu oranda hayatımıza girmiş olması, bu teknolojilerin faydalarının yanı sıra zararları hususuna da dikkat çekmektedir. Bu zararlardan bir tanesi de kimi zaman bilişim suçu sınırına kadar ulaşan ciddi bir kavram olan etik sorunlardır. Özellikle İnternetin yaygın olarak kullanılmaya başlanmasının sonucunda, kişisel bilgilerin kötüye kullanılması, sözel şiddet, telif hakkı ihlali, sağlıksız bilgilerin dağıtımı, yetkisiz erişim, dolandırıcılık gibi etik olmayan davranışlar gündeme gelmiştir (Dedeoğlu, 2006). Bilişim suçlarındaki adı geçen davranışların artışı ile bilişim etiği kavramı, Walter Maner ile 1976'da ön plana çıkmıştır (Bynum, 2000). Genel anlamı ile etik, felsefenin bir alt dalı olarak toplumdaki yanlış ve doğru kavramları sistematikleştirmeye çalışmaktadır (Kalman ve Grillo, 1993). Pieper, Sezer ve Atayman'a (1999) göre, etik uygulamalı bir bilim olarak bilişim etiği, medya etiği ve mesleki etik gibi alt basamaklarda incelenmelidir. Bu sayede, bu özel alanlara ait insan davranışlarını incelemek ve o alana ait etik sorunlarının tartışılabilmesi için özel kriterler yaratmak daha sağlıklı bir yaklaşım olacaktır. Özetle, ahlak ilkeleri üzerinde duran etik alanı, bilişim etiği adı altında, İnternet ortamında doğru davranışı geliştirecek ilkeleri sıralamaktadır (Moor, 1985).

Bilişim etiği ile ilgili çalışan araştırmacıların başında gelen Floridi'nin 1999 yılında yaptığı araştırmaya göre, literatürde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımındaki etik değerlere yönelik çalışmalar yeterli sayıda değildir ve felsefi yönü olan bu konu, felsefi tartışmalar açısından henüz hak ettiği değere ulaşamamıştır. Benzer şekilde, Türkiye'de de bu alandaki çalışmaların yetersiz kaldığı görüşünün hâkim olduğu savunulmaktadır (Kuzu ve Mecit, 2008). Bu nedenle, bu alandaki, mevcut çalışmaların odağının doğru belirlenmesi sonucunda alandaki boşlukları doldurmak bilişim ve iletişim teknolojileri açısından önemli bir adım olacaktır. Bu görüşten yola çıkarak, İnternet etiği ile ilgili



akademik çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların üç ana başlık altında toplandığı görülmektedir.

İlk olarak İnternet etiği kavramının netleştirilmesi ve nedenlerinin araştırılması ile ilgili çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Karim, Zamzuri ve Nor (2009) çalışmalarında, etik olmayan davranışların nedenlerini, kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak belirlemeyi amaçlamıştır. Freestone ve Mitchell (2004) ise, uygunsuz İnternet davranışlarını beş kategoride toplayarak, etik ilkeler hazırlanmasına yarar sağlayacak bir çerçeve sunmuştur. Kavuk, Keser ve Teker (2011) çalışmalarında, orta öğretim seviyesindeki öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin etik olmayan İnternet davranışlarını belirlemiştir. Zeybek (2011), yine benzer şekilde ortaöğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri konusundaki etik olmayan davranışlarını incelemiştir. Yoon (2011) çalışmasında, etik kararları etkileyen beş ahlak felsefesini ele almış ve bunlardan hangilerinin etik kararları etkilediğine odaklanmıştır.

İnternet etiği alanındaki bir diğer boyutun ise İnternet etiği ile demografik özellikler arasındaki ilişkiler olduğu görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında etik yön cinsiyet açısından değerlendirilmiştir (Adam ve Ofori-Amanfo, 2000; Hainesve Leonard, 2007). Ayrıca Adam (2000) cinsiyetin, etik karar vermedeki önemini vurgulamıştır. Çalışmada, bilişim etiği kavramının içerisinde yer alan siber zorbalığa odaklanılmış ve öğrencilerin siber zorbalık yapma durumları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir (Çetinkaya, 2010; Yılmaz, 2010). Gattiker ve Kelley (1999) benzer şekilde İnternet etiğini yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum gibi değişkenleri göz önüne bulundurarak incelemiştir ve kadınların erkek öğrencilere göre İnternet ve teknoloji kullanımlarında daha doğru davrandıkları sonucu üzerinde durmuştur. Eğitim görülen üniversite, cinsiyet, yaş ve bilgisayar kullanım süresi değişkenleri ile etik farkındalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma ile karşılaşılmıştır (Masrom & Ismail, 2008). Torun (2007) tez çalışmasında, etik olmayan davranışları belirlemiş ve cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin, öğrencilerin İnternet etiği tutumlarına etkisi ortaya koyulmuştur.

İnternet etiği alanındaki çalışmaların son odağının ise, İnternet etiği eğitimi yer almaktadır. Herkert (2000) çalışmasında, bilgisayar mühendisliği eğitimini odak alarak, mezun olan mühendislerin %80'inin, hiç bir bilişim etiği dersi almadan mezun olduğunu göstermiş ve bunun sebep olabileceği tehlikeler üzerinde durmuştur. Rader (2001),

çalışmasında, İnternet etiği eğitimi için uygulanabilecek stratejiler üzerine çalışmıştır. Wong (1995) İnternet etiği eğitiminin olumlu sonuçlarına vurgu yapmıştır. Nivedhitha (2012) çalışmasında bilişim etiğinin, okul müfredatına dâhil etmesi hususunda aile ve öğretmenlerin olumlu görüşünü dile getirmiştir. Brey (2007) ise, üniversite ve lise müfredatında, bilgisayar etiği dersine yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Özer, Uğurlu ve Beycioğlu (2011) çalışmalarında bilişim etiği eğitiminin öğretmenlerin farkındalıklarını ve tutumlarını olumlu etkilediği belirtilmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, İnternet etiği ile ilgili yapılan çalışmaların İnternet etiğinin nedenleri, demografik özelliklerle olan ilişkisi ve internet etiği eğitimi üzerinde odaklandığı görülmektedir. Demografik özelliklerden sıklıkla üzerinde durulan değişkenler; yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum olmuştur (Adam, 2000; Adam ve Ofori-Amanfo, 2000; Gattiker ve Kelley, 1999; Haines ve Leonard, 2007; Masrom ve Ismail, 2008; Torun, 2007). Bilimsel çalışmaların yanı sıra, bazı ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar da İnternet etiği konusuna eğilmişlerdir. Ulusal kuruluşlardan biri olan Türkiye Bilişim Derneği (TBD), bilişim etiğinin temel konularını belirlemiştir (Dedeoğlu, 2001). Bilişim alanı ile ilgili uluslararası bir mesleki kuruluş olan ACM (Association for Computing Machinery), bilişim alanına yönelik ilk etik kuralları belirleyen kuruluştur (ACM, 1992). CEI adı verilen uluslararası kuruluşun doğrudan amacı, bilişim ve iletişim teknolojilerinin etik kullanımı üzerinedir (Computer Professionals For Social Responsibility, 2011).

Özetle, son yıllarda, bilişim etiği eğitimi adı altında yapılan akademik çalışmalar ve bu konuda çalışan kurumların desteği ile öğrencilere bilişim etiği ilkelerini tartışma ve davranış haline getirme fırsatı sağlanmıştır. Çelen ve Seferoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin etik olmayan davranışları yapmalarındaki sebepler bilişim etiği ve sosyal sorumlulukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları şeklinde özetlenmiştir. Bu bağlamda, bilişim etiği konusunda öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırmalarına olanak sağlanmalıdır. Özellikle, küçük yaşlardan itibaren bilişim etiği eğitiminin verilmesi, öğrenenlerin bu etik ilkelerini daha erken yaşta içselleştirmelerine ve bilişim suçlarından daha az zarar görmelerine yardımcı olmaktadır. Bu fikir doğrultusunda bazı ülkeler, ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programında bilişim etiğine yer vermiştir. Bilişim teknolojiler ve yazılım dersi bazı öğretim programlarında örnek olaylar (“Web 2. 0 teknolojilerinin etik kullanımı” ve “Bireysel bilgileri koruma

ve saygı duyma”) biçiminde yer almıştır (Halton ve Waterloo, 2009). Diğer yandan, Avustralya’da BİT kullanımında etik kural ve uygulamaların öğretim programının temel bileşenini oluşturduğu görülmektedir (Curriculum Corporation, 2006). Bilişim etiği konusu, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım* dersi öğretim programında “bilişim teknolojilerini kullanırken etik ve sosyal değerler” başlığı altında yer almaktadır.

Bilişim etiği kavramının öğretim programındaki yeri ve yapılan akademik araştırmaların sınırlı sayıda olması ve çalışma gruplarının özellikle lise ve üniversite öğrencilerini hedef alması dolayısıyla bu çalışmanın hedef kitlesini 5-8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (Floridi 1999; Kuzu ve Mecit, 2008). Bilişim etiği öğretiminin küçük yaşlarda başlaması olumlu bir süreç olarak görülmekle birlikte bu öğretimin etkililiğinin ve hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun araştırmalarla desteklenmemiş olması araştırmanın gerçekleştirilmesindeki temel odak noktayı oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı ortaöğretim düzeyindeki öğrenci grubunun bilişim etiğine yönelik algılarının belirlenmesidir. Bilişim etiği algısının ölçümü, nitel çalışmalar, doğrudan sorularla konuyu ölçen ölçme araçları ve senaryolar üzerinde algıların ortaya koyulması biçiminde çeşitli biçimlerde yapılmaktadır. Yoon’un (2011) geliştirdiği bilişim etiği ölçme aracıyla ahlak teorilerine dayandırılmış senaryolar ile katılımcıların görüşleri alınarak etik algıları hakkında yorum yapılmaktadır. Etik öğretiminde senaryo kullanımının son derece yararlı olduğu birçok araştırmacı tarafından savunulmaktadır (Quinn, 2006). Çalışmada ölçülecek bilişim etiği düzeyinin; sınıf, cinsiyet, aile öğrenim durumu, bilişim teknolojiler ve yazılım dersini alma süresi ile olan ilişkisi alt amaçları oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilişim araçlarını kullanımları ile ilgili doğru ve yanlış davranışlarını ortaya koyan, bilişim etiği kavramı ile ilgili durumlarının belirlenmesine yönelik veriler toplanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin sahip oldukları bilişim etiği düzeyleri olduğu gibi betimlendiği için araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

## Katılımcılar

Çalışma kapsamında veriler, Ankara (% 35,2), Bursa (% 11,9), Mersin (% 41,4) ve Ordu (% 11,5) illerinde öğrenim gören ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Öğrencilerden veriler 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Veriler toplam 261 öğrenciden elde edilmiştir. Katılımcıların 137'si (%52,5) kız; 124'ü (%47,5) erkektir. Katılımcıların 88'i (%33,7) 5. sınıf; 65'i (%24,9) 6. sınıf; 40'ı (%15,3) 7. sınıf; 68'i (%26,1) 8. sınıf öğrencisidir. Aşağıda yer alan Tablo 1' de çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin betimsel bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1.

*Katılımcı Öğrencilere İlişkin Betimsel Bilgiler*

		Sınıf				Toplam	
		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf		
Cinsiyet	Kız	N	55	32	17	33	137
		%	40,1	23,4	12,4	24,1	100
	Erkek	N	33	33	23	35	124
		%	26,6	26,6	18,5	28,2	100
Toplam	N	88	65	40	68	261	
	%	33,7	24,9	15,3	26,1	100	

## Verileri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında Yoon (2011) tarafından geliştirilen “Real Life Situation Scenario Information Technologies Scale” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali 7’li likert tipindedir. Ölçek, Arıkan ve Duymaz (2014) tarafından “Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Ölçeği (GYDSBE)” adıyla Türkçeye uyarlanmıştır ve 5’li likert şeklindedir.

GYDSBE ölçeğinde, katılımcıların senaryolarda verilen bir örnek olay hakkında verilen maddelere katılma durumlarını belirtmeleri beklenmektedir. Senaryolarda yer verilen olaylar günlük yaşamdan seçilen gerçekçi olaylardır. GYDSBE ölçeği adalet, görecelik, egoizm, görev bilgisi ve faydacılık olmak üzere beş ahlak felsefesi değişkeni temel alınarak oluşturulmuştur. GYDSBE Ölçeği’nde adalet ilkesi için iki madde, görecelik ilkesi için üç madde, egoizm ilkesi için iki madde, görev bilgisi ilkesi için dört madde, faydacılık ilkesi için

üç madde ve etik davranışsal niyetlerin etkisini belirlemek için iki madde yer almaktadır (Arıkan ve Duymaz, 2014).

GYDSBE, her birinde 17'şer madde bulunan dört senaryo sunmaktadır ve katılımcılar bu senaryolara göre toplam 68 maddeye yanıt vermektedirler. Arıkan ve Duymaz (2014), ölçeği Türkçeye uyarlarken 87 ortaokul öğrencisi ile dil geçerliliği çalışması; 362 ortaokul öğrencisi ile de geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapmışlardır. Dil geçerliliği çalışması sonucunda Türkçe ve İngilizce form uygulamaları arasındaki ilişki tüm senaryolar için anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.001$ ). Yapı geçerliliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, senaryolara göre ölçeğin KMO test değerleri 0.901 ile 0.968 arasında, Bartlett's test of sphericity değerleri ise tüm senaryolarda anlamlı ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Ölçek, 1-2 ve 3. senaryolar için iki faktörlü; 4. Senaryo için tek faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçeğin ayırt ediciliğini belirlemek için %27' lik alt ve %27'lik üst grupların madde ortalama puanları arasındaki fark ilişkisiz örneklemeler için t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. t testi sonuçlarına göre tüm senaryolar için anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur ( $p < 0.001$ ). Yapılan güvenirlik analizi sonucuna göre, Cronbach Alpha katsayısı 1. senaryo için 0.919, 2. senaryo için 0.815, 3. senaryo için 0.884 ve 4. senaryo için 0.965 olarak bulunmuştur.

Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler üzerinde güvenirlik analizi gerçekleştirildiğinde, Cronbach Alpha katsayısı 1. senaryo için 0.928, 2. senaryo için 0.950, 3. senaryo için 0.945 ve 4. senaryo için 0.976 olarak bulunmuştur. Bu değerler oldukça yüksektir.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcı öğrencilerin bilişim etiği puanlarının anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi alma süresine göre karşılaştırılması Kruskal Wallis H testi ile sınıanmıştır. Bilişim etiği puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin kendi içinde kararlı alt bölümlere ayrılıp ayrılmadığı ise CHAID analizi ile tespit edilmiştir.

### **BULGULAR**

Öğrencilerin bilişim etiği düzeylerine ilişkin betimleyici veriler ile çalışmanın alt amaçları paralelinde elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 2. *Bilişim Etiği Puanlarına İlişkin Betimleyici Veriler*

	N	Ranj	Minimu m	Maksimu m	X	Ss
Bilişim etiği puanı	26 1	217,00	123,00	340,00	271,5 6	47,07

Bilişim etiği ölçeği, dört senaryodan ve bu senaryolarla ilişkili 68 maddeden oluşan 5'li likert tipte bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 68, maksimum puan ise 340'dır. Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin en düşük puanlarının 123, en yüksek puanlarının ise 340 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların ortalaması ise 271,56'dır. Çalışma grubu öğrencilerinin ortalama puanlarına bakılarak bunların yüksek düzeyde bilişim etiği puanına sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Bilişim etiği ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucuna göre veriler normal dağılım göstermemektedir ( $p < 0,05$ ). Bu sonuçtan hareketle veriler üzerinden yapılacak analizlerde parametrik olmayan istatistik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen bulgular belirlenen altı araştırma sorusu kapsamında aşağıda sunulmuştur.

### 1. Anne öğrenim düzeyine göre bilişim etiği puanları arasında farklılık var mıdır?

Araştırmanın ilk sorusu ile ilgili analizler Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Bilişim Etiği Puanlarının Karşılaştırıldığı H Testi Sonuçları*

	Anne Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	p
Bilişim Etiği Puanı	Okuma-yazma bilmiyor	5	78,50	9,626	0,087
	İlkokul	5	113,79		
	Ortaokul	7	142,71		
		3			
	Lise	9	128,29		
		2			

Üniversite-Yüksek	2	141,29
Okul	6	
Yüksek Lisans-	1	164,60
Doktora	0	

\* $p < 0,05$

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin bilişim etiği puanlarının, anne öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülebilir ( $p > 0,05$ ).

## 2. Baba öğrenim düzeyine göre bilişim etiği puanları arasında farklılık var mıdır?

Araştırmanın ikinci sorusu ile ilgili analizler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Bilişim Etiği Puanlarının Karşılaştırıldığı H Testi Sonuçları

Baba öğrenim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	p
Okuma-yazma bilmiyor	2	110,75	4,116	0,533
İlkokul	3	120,94		
Ortaokul	6	127,28		
Lise	9	126,10		
Üniversite-Yüksek	6	145,70		
Okul	2	147,00		
Yüksek Lisans-	1	147,00		
Doktora	0			

\* $p < 0,05$

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde bilişim etiği puanlarının, baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

## 3. Cinsiyete göre bilişim etiği puanı arasında farklılık var mıdır?

Araştırmanın üçüncü soru ile ilgili analizler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Bilişim Etiği Puanlarının Karşılaştırıldığı U Testi Sonuçları.

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilişim Etiği Puanı	Kız	137	144,65	19816,50	6624,500	0,002*
	Erkek	124	115,92	14374,50		

\* $p < 0,05$

Öğrencilerin bilişim etiği puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığı U testi sonuçlarının sunulduğu Tablo 5 incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla istatistiksel olarak daha yüksek puanlara sahip oldukları görülür ( $p < 0,05$ ).

#### 4. Öğrenim görülen sınıfa göre bilişim etiği puanı arasında farklılık var mıdır?

Araştırmanın dördüncü sorusu ile ilgili analizler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Bilişim Etiği Puanlarının Karşılaştırıldığı H Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	p
Bilişim Etiği Puanı	5. sınıf	8	145,15	10,149	0,017*
		8			
	6. sınıf	6	127,13		
		5			
	7. sınıf	4	143,55		
		0			
	8. sınıf	6	109,01		
		8			

\* $p < 0,05$

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre bilişim etiği puanları karşılaştırıldığında bu puanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu test etmek için yapılan Mann Whitney U



ikili karşılaştırma testi sonucuna göre ise 5. sınıflar ile 8. sınıfların puanları arasında ve 7. sınıflar ile 8. sınıfların puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

### 5. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alma süresine göre bilişim etiği puanı arasında farklılık var mıdır?

Araştırmanın beşinci sorusu ile ilgili analizler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersini Alma Sürelerine Göre Bilişim Etiği Puanlarının Karşılaştırıldığı H Testi Sonuçları

	Ders yılı	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	p
Bilişim Etiği Puanı	1	116	142,74	6,402	0,094
	2	111	121,70		
	3	18	135,44		
	4	16	105,38		

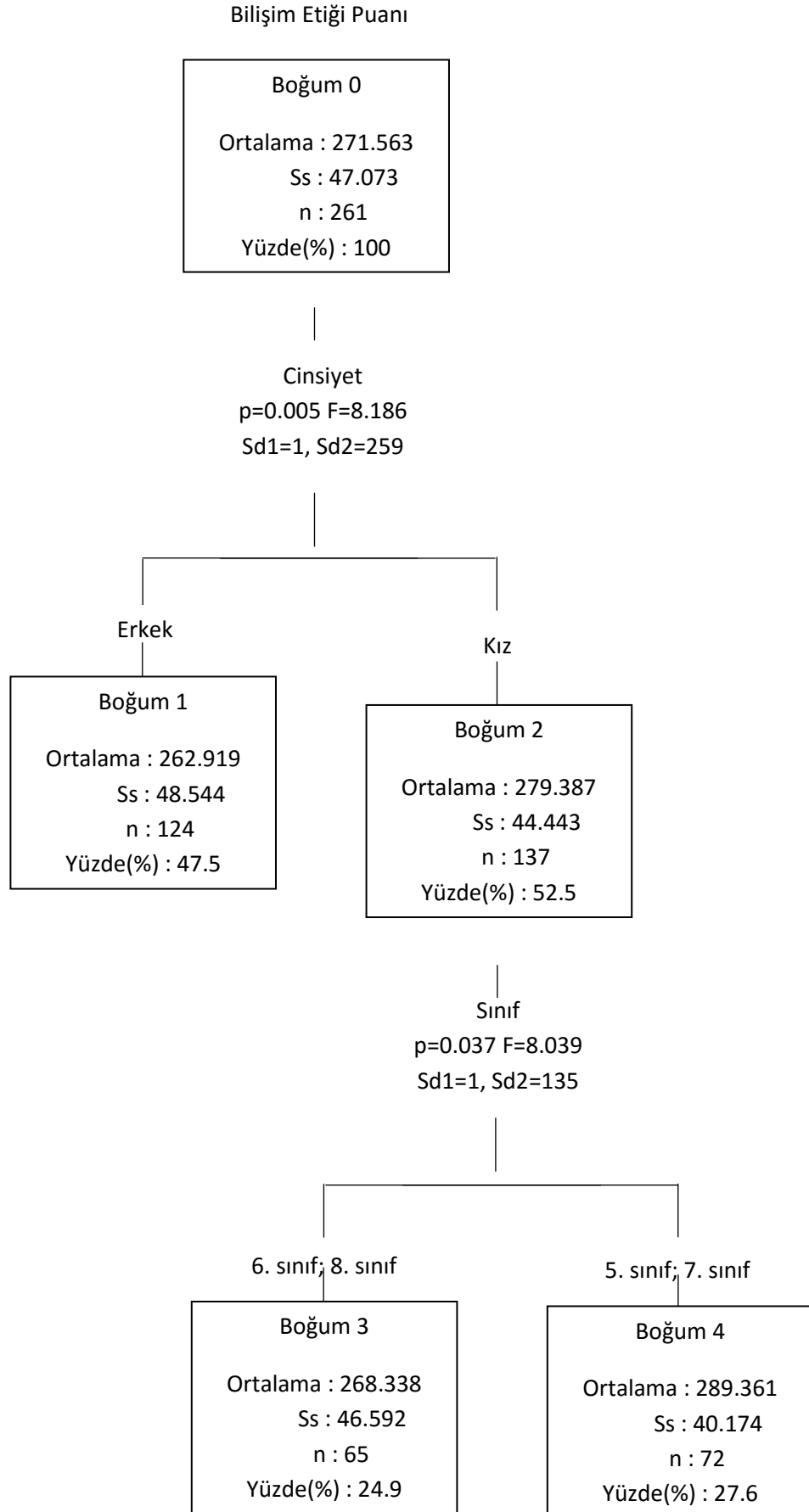
\* $p<0,05$

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin bilişim etiği puanlarının, Bilişim teknolojileri ve yazılım dersini alma sürelerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülebilir ( $p>0,05$ ).

### 6. Seçilen örneklem kendi içinde kararlı alt bölümlere ayrılmakta mıdır?

Bilimsel araştırmalar kapsamında seçilen örneklemelerin homojen bir yapı sergilemesi beklenemez, dolayısıyla eğitim bilimleri araştırmalarında elde edilen bulguların güvenilirliği açısından homojen alt sınıflara ayrılarak değerlendirilmesi yerinde olacaktır (Kayri ve Boysan, 2007). Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular toplu şekilde göz önünde bulundurulduğunda, bilişim etiği puanları cinsiyete ve öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmaktadır. Çalışmada seçilen örnekleme kararlı alt bölümlere ayırarak daha güvenilir sonuçlar elde edilmek için bu veriler üzerinde CHAID analizi de gerçekleştirilmiştir. Şekil 1’de uygulanan CHAID analizi ile elde edilen şema sunulmuştur.

Şekil 1. Bilişim Etiği Sonuçları İle Öğrencilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren CHAID Analizi Şeması.



Bilişim etiği sonuçlarının bağımlı değişken olarak alındığı Şekil 1'deki modelde; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve bilişim teknolojileri dersini alınma süresi durumları bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. CHAID analizinde bağımlı değişken üzerinde anlamlı etki düzeyine sahip bağımsız değişkenlerden en yüksek F değerine sahip değişken CHAID diyagramında ilk sırada yer almaktadır. Bu çalışmadaki verilere göre cinsiyet değişkeninin bilişim etiği puanları göz önünde bulundurulduğunda en önemli etkiye sahip değişken olduğu tespit edilmiştir ve diyagramda ilk sırada yer almıştır. Kız öğrencilerin bilişim etiği puanları erkek öğrencilere oranla daha yüksektir ( $F_{(259)}=8,186, p<0,05$ ). Kız öğrencilerin bilişim etiği puanlarındaki sınıflama analizi sonucunda 6. ve 8. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin puanı ( $\bar{X}=268,338$ ) ile bir kümede toplandıkları; 5. ve 7. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin puanı ile ( $\bar{X}=289,361$ ) diğer bir düğümü oluşturdıkları görülmüştür. Kız öğrenciler arasında da 6. ve 8. sınıfta öğrenim görenler, 5. ve 7. sınıfta öğrenim görenlere oranla istatistiksel olarak daha yüksek bilişim etiği puanına sahiptirler ( $F_{(135)}=8,039$ ).

Analizde hesaba katılan diğer demografik değişkenler (anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve bilişim teknolojileri dersinin alınma süresi) bilişim etiği puanları açısından ilişkili sonuçlar sunmadığı için modelde yer almamıştır.

Elde edilen bu bulgular ilk beş araştırma sorusu ile tutarlı sonuçlar sunmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermeyen birinci, ikinci ve beşinci araştırma soruları kapsamındaki değişkenlerin CHAID diyagramında kararlı alt düğümlerde toplanmadıkları ve diyagramda yer almadıkları görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü araştırma soruları kapsamında anlamlı farklılık sergileyen cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf değişkenleri ise CHAID diyagramında yer almışlardır. Tablo 4'te sunulan U testi sonucuna göre kız öğrenciler lehine olan bilişim etiği puanlarında gözlenen farklılaşma CHAID diyagramında da en yüksek F değerine sahip değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dördüncü araştırma sorusu kapsamında 8. sınıf öğrencileri ile farklılaşan 5. ve 7. sınıflara ait bilişim etiği puanları bir diğer düğüm olarak görülmektedir. 8. sınıf bilişim etiği puanları ile farklılık sergilemeyen 6. sınıf bilişim etiği puanları da 6. ve 8. sınıf puanları olarak bir diğer düğümü oluşturmaktadır.

Şekil 1' deki diyagrama bakıldığında, sınıf düzeyine göre oluşan düğümlerin kız öğrencilerin bilişim etiği puanları kapsamında olmasından hareketle dördüncü araştırma sorusu kapsamında oluşan farklılaşmanın kız öğrencilerden kaynaklandığı yorumu da yapılabilir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Çalışma grubu bilişim etiği ortama puanlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bilişim etiği konusu, “bilişim teknolojilerini kullanırken etik ve sosyal değerler” başlığıyla Bilişim teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında yer almakta ve dersin genel amaç, yeterlilik ve performans göstergelerinde konunun önemine vurgu yapılmaktadır. Uluslararası bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı becerileri 2013 çalışma raporuna göre ortaokul öğrencilerinin bilişim etiğini de kapsayan bilgi okuryazarlığı düzeyi için ülkemiz 14 ülke arasında son sırada yer almaktadır. Bununla birlikte raporda Türkiye Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BIT) gelişme düzeyi açısından en alt seviyelerdedir (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman ve Gebhardt, 2014). Teknolojiyle doğan çocukların bilişim araçlarına olan yatkınlıkları ve bilgi düzeylerinin artacağı söylenebilir. Bilgi okuryazarlığı ve BIT gelişme düzeyine rağmen ortaokul öğrencilerinin bilişim etiği düzeyinin yüksek seviyede çıkması oldukça olumlu bir sonuçtur. Ters durumda, öğrencilerin diğer kullanıcıları olumsuz yönde etkilemesi ve diğer kullanıcılardan olumsuz yönde etkilenmesi hatta çeşitli bilişim suçlarına maruz kalma/bilişim suçu yapmaya yönelik davranışları bu yaş ve sonrasında olumsuz yönde etkilenecektir.

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin bilişim etiği düzeyleri anne veya baba öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin en fazla etkileşimde bulunduğu ebeveynlerinin öğrenim düzeyi ne olursa olsun bilişim etiği düzeylerinin değişmediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, ebeveynlerin tüm öğrenim durumlarında bilişim teknolojileri konusunda eğitim almamaları ve bu yüzden eşit seviyede olduklarından kaynaklanıyor olabilir. Ebeveyn tutumunun internet etiği tutumu etkilediği belirtilmiştir. Ailenin korumacı tutumu etik konusunda etkili olurken, katı tutumu etkili olmamaktadır (Mitchell, Petrovici, Schlegelmilch ve Szöcs, 2015). Bilişim etiği düzeyi cinsiyet açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Cinsiyet ile ilgili bu sonuç ortaokul (Kavuk ve diğ., 2011; Lau, ve Yuen, 2014) ve üniversite düzeyinde paralellik göstermektedir (Akbulut, Uysal, Odabaşı, ve Kuzu, 2008; Beycioğlu, 2009; Söylemez ve Balaman, 2015). Bir başka çalışmaya göre bilişim etiği eğitiminde cinsiyet anlamlı fark yaratmamaktadır (Arıkan ve Duymaz, 2015). Bu durum, etik değerler konusunda kız öğrencilerin daha hassas tavır aldıkları biçiminde yorumlanabilir. Öğrenim görülen sınıflar arasında bilişim etiği düzeyleri açısından anlamlı fark elde edilmiştir. 8. sınıflar ile 5. sınıf ve 8. sınıflar ile 7. sınıflar arasında fark çıkmıştır. Bununla birlikte yaş ve bilgisayar etiği düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Masrom ve Ismail, 2008). Alınan bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin

sınıflar arasındaki bu anlamlı farklılığı doğurabileceği söylenebilir. Fakat araştırma sonucuna göre okulda kaç yıldır bilişim teknolojileri dersinin alındığı ve bilişim etiği düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmaması bu yorumu anlamsız hale getirmiştir. 2013 yılı ve öncesi dersin adı farklı olsa da “bilişim teknolojileri etiği” başlığıyla öğretim programında yer almaktadır. Öğrencilerin bilişim etiği düzeyleri bu örneklem grubunda yüksektir ve bu düzeyin alınan öğrenimden bağımsız geliştiği söylenebilir. Bilişim etiği konusunun ders ortamında etkili öğretiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu duruma paralel olarak “Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü mezunların sorunları ve çözüm önerileri” panel raporunda Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) pilot uygulama biçiminde planladığı “Medya ve Etik” dersinin yaygınlaştırılarak bilişim teknolojileri öğretmenleri tarafından yürütülmesi önerilmektedir (Karal ve Timuçin, 2010).

Veri analizini desteklemek ve hangi değişkenin daha fazla etkisi olduğunu belirlemek amacıyla yapılan kümeleme (CHAID) analizi sonuçları da yukarıdaki bulguları desteklemiştir. Bu analize göre cinsiyet en fazla etkiye sahip değişkendir. Bu değişkeni öğrenim görülen sınıf takip etmektedir. Sınıf düzeyine göre bilişim etiği düzeyindeki farklılaşma CHAID analizinde 5. ile 7. ve 6. ile 8. sınıflarda görülmüştür. Bu fark, kız öğrencilerin bilişim etiği puanlarından kaynaklanmıştır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma grubu dört ildeki birer okulu kapsamakta ve bu okullar ülke genelini temsil etmeyebilir. Çalışma kapsamında sunulan beş bilişim etiği senaryosu çoğunlukla İnternet temellidir. Bilişim alanı, İnternet dışındaki etkinlikleri de kapsamaktadır. Araştırmanın ülke genelini kapsayacak biçimde lise, üniversite ve yetişkin grupla tekrarlanmasında yarar vardır. Erkek öğrencilerin aleyhine gerçekleşen etik olmayan bilişim davranışları araştırılması gereken bir durumdur. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde işlenen bilişim etiği konusunun öğretimi ve kullanılan çeşitli yöntemlerin etkisi üzerinde çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Öğretmen, aile ve akranların bilişim etiği üzerine düşünce ve davranışları öğrencilerin bilişim etiği kavramına olan bakış açısını etkileyeceğinden kişi davranış ve düşüncelerinin ilerideki çalışmalarda incelenmesinde yarar vardır. Bilişim alanı sürekli gelişmekle birlikte ahlaki değerler de sürekli değişecektir. Toplumun tamamını etkileyecek bilişim etiği temalı etkinliklerin düzenlenmesi ve bu konuda olumlu ortak kültürün gelişimi açısından önemlidir. Özellikle bilişim öğretmenlerinin bu konudaki görüş ve davranışları öğrenci davranışlarında belirleyici olmaktadır. Bu çalışmada öğrenci algıları gerçek yaşam durumu senaryoları ile ölçülmüştür. İlerideki çalışmalarda

gözlem gibi farklı veri toplama biçimleriyle öğrencilerin bilişim konusundaki etik davranışları saptanabilir. Ayrıca nitel çalışmalarla etik olmayan davranışların değerlendirilmesi yapılabilir.

## Kaynakça

- Adam, A. (2000). Gender and computer ethics. *ACM SIGCAS Computers and Society*, 30(4), 17-24.
- Adam, A., & Ofori-Amanfo, J. (2000). Does gender matter in computer ethics? *Ethics and Information Technology*, 2(1), 37-47.
- Akbulut, Y., Uysal, Ö., Odabasi, H. F., & Kuzu, A. (2008). Influence of gender, program of study and PC experience on unethical computer using behaviors of Turkish undergraduate students. *Computers & Education*, 51(2), 485-492.
- Arıkan, Y. D., & Duymaz, S. H. (2015). Practice of information technology ethics education. *Elementary Education Online*, 14(1), 188-199.
- Arıkan, Y.D., & Duymaz, S.H. (2014). Gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 318-337.
- Association for Computing Machinery. (1992). Code of ethics: ACM code of ethics and professional conduct. Erişim tarihi: 17.06.2015, <https://www.acm.org/about/code-of-ethics>
- Beycioğlu, K. (2009). A cyberphilosophical issue in education: Unethical computer using behavior—the case of prospective teachers. *Computers & Education*, 53(2), 201-208.
- Brey, P. (2007). *Computer ethics in (Higher) education*, (Ed. G. Dodig-Crnkovic and S. Stuart) Computation Information Cognition: Cambridge Scholars.
- Bynum, T. W. (2000). The foundation of computer ethics. *ACM SIGCAS Computers and Society*, 30(2), 6-13.
- Computer Professionals For Social Responsibility (2011). The ten commandments of computer ethics. Erişim tarihi: 17.06.2015, <http://cpsr.org/issues/ethics/cei/>
- Curriculum Corporation (2006). Statements of learning for information and communication Technologies. Erişim tarihi: 18.06.2015, [www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/SOL06\\_ICT.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/SOL06_ICT.pdf) adresinden elde edildi.
- Çelen, F. K., & Seferoğlu, S. S. (2013). Investigation of elementary school students' opinions related to unethical behavior in the use of information and communication technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 417-421.
- Çetinkaya, B. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde siber zorbalığın yaygınlığı*. (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dedeoğlu, G. (2001). *Etik ve bilişim*. Ankara: Türkiye Bilişim Derneği Yayınları.
- Dedeoğlu, G. (2006). *Bilişim toplumu ve etik sorunlar*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Floridi, L. (1999). Information ethics: On the philosophical foundation of computer ethics. *Ethics and Information Technology*, 1(1), 33-52.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Gebhardt, E. (2014). Preparing for life in a digital age: The IEA international computer and information literacy study international report. ICILS. Erişim tarihi: 19.06.2015, [http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=ict\\_literacy](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=ict_literacy)
- Freestone, O., & Mitchell, V. (2004). Generation Y attitudes towards e-ethics and internet-related misbehaviours. *Journal of Business Ethics*, 54(2), 121-128
- Gattiker, U. E., & Kelley, H. (1999). Morality and computers: Attitudes and differences in moral judgments. *Information Systems Research*, 10(3), 233-254
- Haines, R., & Leonard, L. N. (2007). Situational influences on ethical decision-making in an IT context. *Information & Management*, 44(3), 313-320.
- Halton, R.D.A., & Waterloo, M. R. (2009). Ethical and responsible use of information and communication technology: A guideline for all stakeholders in catholic education.

- Erişim tarihi: 17.05.2015,  
<http://www.catholiccurriculumcorp.org/Units/EthicalResponsibleICTDec.pdf>
- Herkert, J. R. (2000). Engineering ethics education in the USA: Content, pedagogy and In *ACM SIGCSE Bulletin*, 38(1), 520-524
- Internet Users by Country (2014). Internet live stats. Erişim tarihi: 17.07.2015,  
<http://www.internetlivestats.com/internet-users-by-country/>
- Kalman, E. A., & Grillo, J. P. (1996). *Ethical decision making and information technology*. New York: McGraw-Hill.
- Karal, H., & Timuçin, E. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümleri mezunların sorunları ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-299.
- Karim, N. S. A., Zamzuri, N. H. A., & Nor, Y. M. (2009). Exploring the relationship between Internet ethics in university students and the big five model of personality. *Computers & Education*, 53(1), 86-93.
- Karim, N. S. A., Zamzuri, N. H. A., & Nor, Y. M. (2009). Exploring the relationship between internet ethics in university students and the big five model of personality. *Computers & Education*, 53(1), 86-93.
- Kavuk, M., Keser, H., & Teker, N. (2011). Reviewing unethical behaviors of primary education students' internet usage. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 1043-1052.
- Kayri, M., & Boysan, M. (2007). Araştırmalarda CHAID analizinin kullanımı ve baş etme stratejileri ile ilgili bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 133-149.
- Kuzu, E., & Mecit, G. (2008, Mayıs). *Bilgisayar etiği bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi programlarında kendine ne kadar yer buluyor?* Sözel bildiri, 8th International Educational Technology Conference-IETC, Eskişehir, Türkiye.
- Lau, W. W., & Yuen, A. H. (2014). Internet ethics of adolescents: Understanding demographic differences. *Computers & Education*, 72, 378-385.
- Masrom, M., & Ismail, Z. (2008, AY). Computer ethics awareness among undergraduate students in Malaysian higher education institutions. *ACIS 2008 Proceedings*, 41. Christchurch, Australia.
- Mitchell, V., Petrovici, D., Schlegelmilch, B. B., & Szócs, I. (2015). The influence of parents versus peers on Generation Y Internet ethical attitudes. *Electronic Commerce Research and Applications*, 14(2), 95-103.
- Moor, J. H. (1985). What is computer ethics? *Journal of Metaphilosophy*, 16(4), 266-275.
- Nivedhitha, D. (2012). Cyber ethics infusion in school curriculum. *New Media and Mass Communication*, 5, 8-14.
- Özer, N., Uğurlu, C. T., & Beycioğlu, K. (2011). Computer teachers' attitudes toward ethical use of computers in elementary schools (Ed. Beycioğlu, K.). USA: IGI Global.
- Pieper, A., Sezer, G., & Atayman, V. (1999). *Etiğe giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Quinn, M. J. (2006, March). Case-based analysis: A practical tool for teaching computer ethics. *In ACM SIGCSE Bulletin*, 38(1), 520-524.
- Rader, M. H. (2001). Strategies for teaching internet ethics. *Delta Pi Epsilon Journal*, 44(2), 73-79.
- Raven, M. (2013, May 20). Our Rapidly Increasing Consumption of Technology and Data. Erişim tarihi: 16.06.2015, <https://medium.com/@micrv/our-rapidly-increasing-consumption-of-technology-and-data-ab363ed71b23>
- Söylemez, M., & Balaman, F. (2015). Bilişimin etik olarak kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 115-128.



- Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı. (2010). *Bilişim teknolojileri dersi 1-8. sınıflar öğretim programı*. Erişim tarihi: 17.06.2015, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=21>
- Torun, Ö. (2007). *Resmî ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin İnternet etiğine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wong, E. Y. (1995). How should we teach computer ethics? A short study done in Hong Kong. *Computers & Education*, 25(4), 179-191.
- Yılmaz, H. (2010, Eylül). 7. sınıf öğrencileri arasında siber zorbalık. Sözel bildiri, 4. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Konya, Türkiye
- Yoon, C. (2011). Ethical decision-making in the internet context: Development and test of an initial model based on moral philosophy. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2401-2409.
- Zeybek, G. (2011). *Bilgisayar meslek dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin bilişim teknolojilerini kullanımlarının etik açıdan değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.



## Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Değer Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Melike ÖZYURT<sup>2</sup> Servet DEMİR<sup>3</sup> Erdal BAY<sup>4</sup>

Geliş Tarihi: 07.08.2015 Kabul Tarihi: 14.09.2015

### Öz

Bu araştırmada okul temelli yaklaşımla ilkökul öğrencilerine yönelik geliştirilen değer eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma modelinin uygulandığı araştırma, örnek olay incelemesi niteliğindedir. Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te eğitim vermekte olan özel bir ilkökulun, üçüncü dördüncü sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenleridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci değerlendirme formu, öğrenci öz değerlendirme formu ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenci değerlendirme ve öz değerlendirme formlarının ön test ve son test uygulamalarından elde edilen veriler non parametrik testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve velilere göre geliştirilen değer programı üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinde azimli olma değerini kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler ile yapılan odak grup görüşmelerin elde edilen bulgular, değer eğitim programının başarılı olmasında programın okul temelli yaklaşımla hazırlanmasının ve programa aile desteğinin sağlanabilmesinin etkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul temelli program geliştirme yaklaşımı, azimli olmak, ilkökul değer eğitim programı, program değerlendirme

<sup>1</sup> Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Servet DEMİR danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Gaziantep Üniversitesi, melike.ozyurt@yahoo.com

<sup>3</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, demirservet@gmail.com

<sup>4</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, erdalbay@hotmail.com



---

## **The Assessment of Effectiveness of Value Education Curriculum Developed with School- Based Approach**

---

*Submitted by 07.08.2015 Accepted by 14.09.2015*

### **Abstract**

The main goal of this research is to assess the effectiveness of school-based value education curriculum which is developed for primary school students. In this research mixed research model was used and the research designed as a case study. The research group was comprised of the third and fourth grade students, parents and teachers of a private primary school which located in Gaziantep during 2014-2015 academic year. Student evaluation form, student self-evaluation form and teacher interview form were used as data collection tools of the research. The data collected with pre- and post-tests of student evaluation and student self-evaluation was analyzed by the Wilcoxon Signed Ranks Test, the data from the interviews analyzed by descriptive analysis technique. The findings of the research indicated that the school-based approach on developing value education curriculum is effective in gaining value of being determined by the third and fourth grade students. The findings of focus group discussions conducted with teachers indicated that effectiveness of value education curriculum is based on the parent involvement and development school based curriculum

**Keywords:** School-Based Curriculum Development, To Be Determined, Primary School Value Education Curriculum, Curriculum Evaluation

## Giriş

Bu araştırmada okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının etkililiği değerlendirildiği için öncelikle, ülkemizde okul temelli program geliştirme çalışmalarının ne noktada olduğu ve değer eğitim çalışmalarının nasıl yapıldığını incelemekte fayda vardır.

Ülkemizde program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi olarak yürütülmektedir. Hazırlanan programlar MEB Talim Terbiye Kurulu'nun onayı sonrasında ülke genelindeki tüm okullarda uygulanmaktadır. Ülkemizde bölgesel farklılıklar olması nedeni ile bu bölgelerde ihtiyaç duyulan eğitim içerikleri de farklıdır. Ancak merkezi programlar sosyal, kültürel, ekonomik, bölgesel özellik ve farklılardan kaynaklanan farklı eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek için yeterince esnek değildir. Merkezi programların tecrübeli ve uzman kişiler tarafından geliştirilmesine rağmen, yerel düzeylerdeki öğretim koşullarını yeterince dikkate alamaması, bu programların beklenen düzeyde etkili olmamasına neden olmaktadır (MEB EARGED, 1997; Sabar,1985, akt: Yüksel, 1998). Çünkü öğrenci, veli, okul, çevre, toplum şartları ve ihtiyaçları dikkate alınmadan geliştirilen programların uygulanması, programlardan beklenen verimi sağlayamamaktadır (Yüksel, 1998).

Merkezi anlayışla geliştirilen programların uygulanması, öğretmenlerin ya da okulun, seçme hakkı, sorumluluk alma, eleştirel düşünme ve kendi öğretim stratejilerini geliştirmeleri gibi girişimlerine yeterince fırsat tanınamaktadır (Karakaya, 2004). Bu nedenlerden dolayı birçok ülkede merkezi program geliştirme anlayışından uzaklaşıp, okul temelli program geliştirme anlayışının öne çıktığı görülmektedir (Collwill ve Gallagher, 2007; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012). Okul temelli program geliştirme yaklaşımı, öğrencilerin içerisinde bulunduğu eğitim kurumlarında öğrenci ihtiyaç ve seviyesine göre öğrenme programlarının planlanması, düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Skilbeck, akt: Marsh, 2009). İlk uygulamalarının Amerika' da görüldüğü bu program geliştirme yaklaşımı, İsrail' de ve 1990'lı yılların ortalarından itibaren ise Asya ve Uzak Doğu'da yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Bümen, 2006). Ülkemizde okul temelli program geliştirme çalışmaları yapılmamaktadır ancak Türk Milli Eğitim Bakanlığının son yıllarda program geliştirme çalışmalarını il düzeyine indirmeyi amaçlayan bazı girişimleri olmuştur. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı' nın 1995 yılında program geliştirme çalışmalarının il düzeyinde yapılmasına ilişkin hazırladığı yönerge (MEB, 1995) ile 18.MEB Şura kararları sonrasında uygulamaya alınan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılının sonuna kadar sürdürülen Değerler Eğitimi Projesi bu girişime birer örnektir (Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi, 2012).

Değerler eğitimi okullarımızda bazı öğretim programları içerisinde ve okulun örtük programı çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar değer eğitiminin diğer disiplinlerin öğretim programları içerisinde verilmesinin veya öğretmen inisiyatifinde gerçekleşen örtük programlarla kazandırılmaya çalışılmasının, değer eğitiminde yeterince etkili olmadığını göstermektedir (Erkuş, 2012; Uygun, 2013; Yeşilyurt ve Kurt, 2012). Değerlerin öğrencilere etkili biçimde öğretilmesi, bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasının rastlantıya bırakılmaması için okullarda etkili ve planlı değer eğitimi gerçekleştirilmelidir (Threlkeld 2011; Devenci ve Ay, 2009). Etkili bir değer eğitim programı ise, okulun ve öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerini temele alan, öğretmen idareci, personel olmak üzere tüm okul çalışanlarının, öğrencilerin, ailelerin dahil edildiği bir çalışma ile gerçekleştirilebilir (Albayrak, 2015; Bulach, 2002; Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Özen, Özen ve Güteryüz, 2012; Yaşar ve Çengelci, 2012).

Bacanlı (2002), ülkemizde farklı disiplinlerin öğretimi için uygulanan, mevcut öğretim programlarında duyuşsal hedeflerin genellikle ihmal edildiğini belirtmiş ve bu durum için çeşitli nedenler sunmuştur. Bu nedenler duyuşsal hedeflerin;

- öğretiminin uzun sürmesi (hedeflenen davranışın bireye kazandırılmasının zaman alması),
- öğretiminin alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim pratikleri ile kazandırılmasının zor olması,
- değerlendirilmesinin zor ve esnek olması,
- değerlendirilmesinin alışılmış “başarı” anlayışının dışında olmasıdır.

Bu nedenler bağımsız bir değer eğitim programının geliştirilmesini zorlaştırabilir ancak değer eğitimine ilişkin merkezi ve diğer disiplinlerden bağımsız bir öğretim programı olsa bile, farklı coğrafyaların farklı kültürlerinde büyüyen, farklı sosyo-ekonomik şartlara sahip öğrencilerin değer eğitimine ilişkin ihtiyaçları birbirinden farklı olacağı için, bu programın etkililiği ayrıca sorgulanabilecek bir durumdur.

Uysal (2008) karakter/ değer eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesinde, öğrencilere uygulanan ön test ve son test sonuçlarından, idareci ve öğretmenlerin gözlemlerinden, öğretmen, idareci veli ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden, velilerden gelen geri dönütlerden, ilerleme raporlarından ve disiplin olaylarına ilişkin kayıtlardan faydalanılabileceğini ifade etmektedir. Berkowitz ve Bier (2005) ise değer/ karakter eğitim programlarının değerlendirilmesinde iyi tasarlanmış ölçeklerin kullanılmasının önemine dikkat çekmiş ve hedeflenen değişkenlerin etkilerinin ancak bu şekilde doğru olarak tespit

edilebileceğini ifade etmiştir.

Değer eğitim programlarının etkililiğine ilişkin araştırmalarda, programın etkililiğinin değerlendirilmesinde ön test son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinin incelendiği dikkati çekmektedir (Chandler, 2005; Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi, 2007; Gökçek, 2007). Ayrıca bu değerlendirmenin öğretmen, veli veya idarecilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ile yapıldığı araştırmalara da rastlanmıştır (Erkuş, 2012; Finck, Hansen and Jensen, 2003; Gökçek 2007; Headen, 2006; Robinson-Lee, 2008).

Bu bağlamda araştırma sorusu;

Öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine göre, okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programı a) Üçüncü sınıf, b) Dördüncü sınıf öğrencilerinde azimli olma değerini kazandırmada etkili midir? c) Programın okul temelli yaklaşımla hazırlanmasının programın amacına ulaşma durumuna etkisi nedir? olarak belirlenmiştir.

### **Yöntem**

Çalışma örnek olay incelemesi niteliğindedir. Karma araştırma modeli tercih edilen çalışmada; nicel verilerin analizinde ön test- son test araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise değer eğitim programını uygulayan öğretmenlerle programın etkililiğine ve programın okul temelli yaklaşımla hazırlanmasının bu duruma etkisini belirlemeye ilişkin odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Şehitkamil ilçesine bağlı özel bir ilkokulda öğrenim gören 107 üçüncü sınıf ve 95 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere okulun 202 öğrencisi, bu öğrencilerin velileri, okulun 11 öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu olarak üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, öğrencilerin araştırma kapsamında yaptıkları öz değerlendirmelere ait ön test ve son test uygulamalarının, bu yaş grubunda sağlıklı gerçekleştirilebileceğine ilişkin öğretmen görüşleridir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci değerlendirme formu, öğrenci öz değerlendirme formu ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır.

### **Öğrenci değerlendirme formu**

İhtiyaç analizi sonucunda belirlenen ve programda yer verilen azimli olmak değerine ilişkin altı kazanıma, uygulanan program neticesinde erişme durumunu tespit amacı ile kullanılmıştır. Form altı maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler programın azimli olmak

değerine ilişkin kazanımlardır. Formda her bir kazanımın öğrencilerde gözlemlenme durumunu ölçmek amacı ile *Çok İyi* (3), *İyi* (2) ve *Geliştirilmeli* (1) olarak tanımlanan üçlü likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Öğrenci değerlendirme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formun geçerlik çalışması kapsamında form, öncelikle okulda görev alan sınıf öğretmenlerine ve rehber öğretmenlerine sunulmuş onlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra Gaziantep Üniversitesinde görev yapmakta olan iki uzmanın görüşüne sunulan form uzman görüşü doğrultusunda değişiklikler yapıldıktan sonra uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Form azimli olmak değerine ilişkin programın uygulanma sürecinde ön-test ve son-test olarak veli ve öğretmenlere uygulanmıştır.

### **Öğrenci öz değerlendirme formu**

Bu form azimli olmak değeri için belirlenmiş olan altı kazanıma erişilme durumunun öğrencilere öz değerlendirme yaptırılarak ölçülmesi amacı ile araştırmacı tarafından oluşturulmuş, formun geçerlik çalışması için öğrenci değerlendirme formunda izlenen yol takip edilmiştir. 12 maddeden oluşan formda, programda yer alan her bir kazanım için iki madde yer almaktadır. Formda yer alan her bir maddenin ölçümlenmesinde *Evet* (3), *Bazen* (2), *Hayır* (1) olarak tanımlanan üçlü likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Form öğrencilere azimli olmak değerine ilişkin programın işlenişi öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır.

### **Odak grup görüşmesi**

Bu görüşme öğretmenlerin programın amacına ulaşma durumunu ve programın okul temelli yaklaşımla geliştirilmesinin programın amacına ulaşma durumuna etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Görüşmede öğretmenlere açık uçlu iki soru iletilmiştir. Bu sorular;

1. Sizce program amacına ulaştı mı? Bu görüşünüzün nedenini açıklar mısınız?
2. Programın okul temelli program geliştirme yaklaşımı ile geliştirilmesinin programın amacına ulaşma durumuna etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

olarak belirlenmiştir. Sorular hazırlanırken okul temelli yaklaşımla değer eğitim programını geliştiren program geliştirme komitesinin ve Gaziantep Üniversitesinde görev yapmakta olan iki uzmanın görüşlerine baş vurulmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Okul temelli yaklaşımla geliştirilen programda yer alan azimli olmak değerinin öğretimsel değerlendirmesine ilişkin veri toplama süreci aşağıda açıklanmaktadır. Araştırmada azimli olmak değerinin incelenmesinin nedeni, bu değer programın ihtiyaç analizi sonucunda programda çalışılacak değerlerden biri olarak belirlenmiş olması ve programın öğretimsel

değerlendirmesine ilişkin verilerden elde edilen verilerin bu değer için yeterli sayıda toplanabilmiş olmasıdır. Program geliştirme sürecinin aşamaları bu araştırmanın kapsamında yer almamaktadır. Veri toplama sürecinin aşamaları;

1. Öğrenci değerlendirme ve öğrenci öz değerlendirme formlarının ön test olarak uygulanması
2. Programın uygulanması  
İki ay süresince haftada bir rehberlik derslerinde sınıf öğretmeni veya rehber öğretmen tarafından azimli olmak değerine ilişkin program üçüncü ve dördüncü sınıflarda uygulanmıştır. Programın uygulanması aşamasında azimli olmak değerine ilişkin belirlenen altı kazanım için on etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliklerinin kazanımlara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.
3. Öğrenci değerlendirme ve öğrenci öz değerlendirme formlarının son test olarak uygulanması
4. Öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılarak programın etkililiğinin ve programın okul temelli yaklaşımla yapılmasının programın sonucuna etkisinin değerlendirilmesi

### Verilerin Analizi

Öğrenci değerlendirme formlarının ve öz değerlendirme formlarının ön test ve son test uygulamalarından elde edilen verilere öncelikle normalite testi yapılmıştır. Verilerin dağılımı normal dağılımdan farklı olduğu için non parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Tablo 1. Azimli Olmak Değeri Kazanım- Etkinlik Dağılımı Tablosu

KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER										
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9A	E9B	E10
HK1: Azimli olmayı tanımlar.	X		X								
HK2: Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir.		X	X	X	X	X		X		X	
HK3: Bir işe/göreve başlama azmi gösterir.		X				X			X		
HK4:Kişilerarası iletişimde yaşadığı sorunları çözmek için azim gösterir.							X	X	X	X	
HK5: Sorumluluklarını tamamlama konusunda azim gösterir.		X				X	X		X		
HK6: Azimli olma konusunda kendini sorgular ve değerlendirir.			X	X	X	X	X		X	X	X



kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Öğretmenler ile görüşme formu kullanılarak yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Azimli olmak değerinin öğretimsel değerlendirmesine ilişkin bulgular, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri için veli, öğretmen ve öğrenciye uygulanan formlardan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre ayrı ayrı incelenmiş, uygulanan programın üçüncü sınıflar ve dördüncü sınıflar üzerindeki etkililik düzeyi her grup için yorumlanmıştır.

Üçüncü sınıf öğrencilerine ilişkin; öğretmenler tarafından her bir öğrenci için ayrı ayrı doldurulan öğrenci değerlendirme formlarından elde edilen bulgular Tablo 2' de, velilerin kendi öğrencisi için doldurulan öğrenci değerlendirme formlarından elde edilen bulgular Tablo 3' te ve öğrencilerin kendi öz değerlendirmelerini yaptıkları öğrenci öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular ise Tablo 4 'te sunulmaktadır.

Tablo 2. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerine Ait Ön Test Son Test Uygulamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>k1 son - k1 ön</b>	Negatif Sıra	4	21,5	86	-5,89	0.00
	Pozitif Sıra	48	26,92	1292		
	Eşit	54				
	Toplam	106				
<b>k2 son - k2 ön</b>	Negatif Sıra	8	21	168	-5,24	0.00
	Pozitif Sıra	46	28,63	1317		
	Eşit	52				
	Toplam	106				
<b>k3 son - k3 ön</b>	Negatif Sıra	9	20,67	186	-3,50	0.00
	Pozitif Sıra	33	21,73	717		
	Eşit	64				
	Toplam	106				
<b>k4 son - k4 ön</b>	Negatif Sıra	11	28,73	316	-4,78	0.00
	Pozitif Sıra	49	30,9	1514		
	Eşit	46				

	Toplam	106				
<b>k5 son - k5 ön</b>	Negatif Sıra	9	22,67	204		
	Pozitif Sıra	33	21,18	699		
	Eşit	64			-3,34	0,001
	Toplam	106				
<b>k6 son - k6 ön</b>	Negatif Sıra	13	26,04	338,5		
	Pozitif Sıra	46	31,12	1431,5		
	Eşit	47			-4,33	0.00
	Toplam	106				

\*k1 , k2 ,k3, k4, k5 ve k6 kazanım numaraları

\*\* son: son test

\*\*\* ön: ön test

Üçüncü sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası gelişimleri arasında oluşan fark tüm kazanımlar için istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Yani üçüncü sınıf öğretmenlerine göre uygulanan eğitim öğrencilere azimli olma değerini kazandırma konusunda başarılı olmuştur.

Tablo 3. Üçüncü Sınıf Velilerine Ait Ön Test Son Test Uygulamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>k1 son - k1 ön</b>	Negatif Sıra	2	14,5	29		
	Pozitif Sıra	32	17,69	566		
	Eşit	47			-4,94	0.00
	Toplam	81				
<b>k2 son - k2 ön</b>	Negatif Sıra	3	18	54		
	Pozitif Sıra	44	24,41	1074		
	Eşit	33			-5,70	0.00
	Toplam	80				
<b>k3 son - k3 ön</b>	Negatif Sıra	7	16	112		
	Pozitif Sıra	25	16,64	416		
	Eşit	48			-3,21	0,00
	Toplam	80				
<b>k4 son - k4 ön</b>	Negatif Sıra	9	17	153		
	Pozitif Sıra	26	18,35	477		

	Eşit	46				
	Toplam	81				
<b>k5 son - k5 ön</b>	Negatif Sıra	5	13,5	67,5		
	Pozitif Sıra	21	13,5	283,5		
	Eşit	55			-3,14	0,00
	Toplam	81				
<b>k6 son - k6 ön</b>	Negatif Sıra	6	17,5	105		
	Pozitif Sıra	31	19,29	598		
	Eşit	44			-4,12	0,00
	Toplam	81				

Tablo 3' te görüldüğü üzere, üçüncü sınıf velilerine göre öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası gelişimleri arasında oluşan fark tüm kazanımlar için istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Bu durum üçüncü sınıf velilerine göre de uygulanan eğitimin, öğrencilere azimli olma değerini kazandırma konusunda başarılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Ait Ön Test Son Test Uygulamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>k1 son - k1 ön</b>	Negatif Sıra	12	11,92	143		
	Pozitif Sıra	10	11	110		
	Eşit	75			-0,60	0,55
	Toplam	97				
<b>k2 son - k2 ön</b>	Negatif Sıra	12	11,38	136,5		
	Pozitif Sıra	9	10,5	94,5		
	Eşit	76			-0,82	0,41
	Toplam	97				
<b>k3 son - k3 ön</b>	Negatif Sıra	16	19,63	314		
	Pozitif Sıra	21	18,52	389		
	Eşit	60			-,60	0,55
	Toplam	97				
<b>k4 son - k4 ön</b>	Negatif Sıra	9	24,94	224,5		
	Pozitif Sıra	42 <sup>k</sup>	26,23	1101,5		
	Eşit	46			-4,38	0,00

	Toplam	97				
<b>k5 son - k5 ön</b>	Negatif Sıra	14	15,5	217		
	Pozitif Sıra	14	13,5	189	-0,35	0,72
	Eşit	69				
	Toplam	97				
<b>k6 son - k6 ön</b>	Negatif Sıra	9	15	135		
	Pozitif Sıra	25	18,4	460	-3,01	0,00
	Eşit	63				
	Toplam	97				
<b>k7 son - k7 ön</b>	Negatif Sıra	18	16,08	289,5		
	Pozitif Sıra	22	24,11	530,5	-1,70	0,09
	Eşit	57				
	Toplam	97				
<b>k8 son - k8 ön</b>	Negatif Sıra	21	17,83	374,5		
	Pozitif Sıra	14	18,25	255,5	-1,09	0,28
	Eşit	62				
	Toplam	97				
<b>k9 son - k9 ön</b>	Negatif Sıra	9	16	144		
	Pozitif Sıra	26	18,69	486	-3,07	0,00
	Eşit	62				
	Toplam	97				
<b>k10 son - k10 ön</b>	Negatif Sıra	24	25,92	622		
	Pozitif Sıra	29	27,9	809	-0,88	0,38
	Eşit	44				
	Toplam	97				
<b>k11 son - k11 ön</b>	Negatif Sıra	16	15,69	251		
	Pozitif Sıra	22	22,27	490	-1,83	0,07
	Eşit	59				
	Toplam	97				
<b>k12 son - k12 ön</b>	Negatif Sıra	8	10,38	83		
	Pozitif Sıra	22	17,36	382	-3,17	0,00
	Eşit	67				
	Toplam	97				

Üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan öz değerlendirme formundan elde edilen bulgulara göre, uygulanan eğitim ile formun sadece dört, altı, dokuz ve on ikinci maddeleri ile ölçülen kazanımlarında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir.

Öz değerlendirme formunda yer alan dördüncü ve on ikinci maddeler programın “HK1: Azimli olmayı tanımlar.” kazanımını ölçmektedir. Bu kazanıma ilişkin öz değerlendirme formunda yer alan iki madde için de olumlu yönde anlamlı fark oluşması, üçüncü sınıf öğrencilerine göre programın bu kazanımına erişildiğini göstermektedir. Formun altıncı maddesi programın “HK2: Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir.” kazanımını ölçmektedir. Bu kazanım öz değerlendirme formunun onuncu maddesi ile de ölçülmektedir. Bu kazanıma ilişkin formda yer alan iki maddeden sadece biri için uygulanan eğitim ile oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde olması, uygulanan eğitimle programın bu kazanımına kısmen ulaşıldığı şeklinde yorumlanmıştır. Aynı durum “HK4: Kişilerarası iletişimde yaşadığı sorunları çözmek için azim gösterir.” kazanımı içinde söz konusudur. Bu kazanımı ölçen dokuzuncu ve beşinci maddelerden, dokuzuncu madde için olumlu yönde anlamlı fark tespit edilirken, beşinci madde için oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Bu durum da benzer şekilde üçüncü sınıf öğrencilerine göre programın dördüncü kazanımına kısmen ulaşıldığı şeklinde yorumlanmıştır. Özetle, üçüncü sınıf öğrencilerine göre uygulanan eğitim, programın birinci kazanımı için başarılı, ikinci ve dördüncü kazanımları için kısmen başarılı olmuştur. Uygulamalar, diğer kazanımlar için ise istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı için başarılı olmamıştır.

Dördüncü sınıf öğrencilerine ilişkin; öğretmenler tarafından her bir öğrenci için ayrı ayrı doldurulan öğrenci değerlendirme formlarından elde edilen bulgular Tablo 5' te sunulmaktadır.

Tablo 5. Azimli Olmak Değerine İlişkin Uygulanma Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>k1 son - k1 ön</b>	Negatif Sıra	0	0	0	-6,29	0.00
	Pozitif Sıra	42	21,5	903		
	Eşit	52				
	Toplam	94				
<b>k2 son - k2 ön</b>	Negatif Sıra	0	0	0	-5,97	0.00
	Pozitif Sıra	41	21	861		
	Eşit	53				
	Toplam	94				
<b>k3 son - k3 ön</b>	Negatif Sıra	8	19,5	156	-3,83	0.00
	Pozitif Sıra	32	20,75	664		
	Eşit	54				
	Toplam	94				
<b>k4 son - k4 ön</b>	Negatif Sıra	3	21,5	64,5	-5,65	0.00
	Pozitif Sıra	41	22,57	925,5		
	Eşit	50				
	Toplam	94				
<b>k5 son - k5 ön</b>	Negatif Sıra	8	19,5	156	-3,96	0.00
	Pozitif Sıra	33	21,36	705		
	Eşit	53				
	Toplam	94				
<b>k6 son - k6 ön</b>	Negatif Sıra	5	24	120	-5,79	0.00
	Pozitif Sıra	48	27,31	1311		
	Eşit	41				
	Toplam	94				

Tablo 5 'te görüldüğü üzere dördüncü sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası gelişimleri arasında oluşan fark tüm kazanımlar için istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Bu bulgular, dördüncü sınıf öğretmenlerine göre uygulanan eğitimin öğrencilere azimli olma değerini kazandırma konusunda başarılı olduğunu göstermektedir. Velilere uygulanan öğrenci değerlendirme formlarından elde edilen bulgular ise Tablo 6 'da yer almaktadır.

Tablo 6. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerine Ait Ön Test Son Test Uygulamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>k1 son - k1 ön</b>	Negatif Sıra	1	8	8	-3,44	0,00
	Pozitif Sıra	15	8,53	128		
	Eşit	22				
	Toplam	38				
<b>k2 son - k2 ön</b>	Negatif Sıra	0	0	0	-3,77	0,00
	Pozitif Sıra	15	8	120		
	Eşit	23				
	Toplam	38				
<b>k3 son - k3 ön</b>	Negatif Sıra	3	8	24	-2,32	0,02
	Pozitif Sıra	12	8	96		
	Eşit	23				
	Toplam	38				
<b>k4 son - k4 ön</b>	Negatif Sıra	3	7,5	22,5	-2,36	0,02
	Pozitif Sıra	12	8,13	97,5		
	Eşit	23				
	Toplam	38				
<b>k5 son - k5 ön</b>	Negatif Sıra	2	6,5	13	-2,31	0,02
	Pozitif Sıra	10	6,5	65		
	Eşit	26				
	Toplam	38				
<b>k6 son - k6 ön</b>	Negatif Sıra	2	9	18	-3,15	0,00
	Pozitif Sıra	15	9	135		
	Eşit	21				
	Toplam	38				

Dördüncü sınıf velilerine uygulanan öğrenci değerlendirme formu ön test- son test sonuçlarına göre azimli olmak değerinin tüm kazanımları için öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası gelişimleri arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Bu bulgu velilere göre dördüncü sınıf öğrencileri için programın tüm kazanımlarına erişildiğini göstermektedir. Yani velilere göre uygulanan eğitim dördüncü sınıf öğrencilerine azimli olma değerini kazandırma konusunda başarılı olmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular ise Tablo 7' de sunulmaktadır.

Tablo 7. Dördüncü Sınıf Velilerine Ait Ön Test Son Test Uygulamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>k1 son - k1 ön</b>	Negatif Sıra	17	16	272	-0,54	0,59
	Pozitif Sıra	14	16	224		
	Eşit	49				
	Toplam	80				
<b>k2 son - k2 ön</b>	Negatif Sıra	8	9	72	-0,66	0,51
	Pozitif Sıra	10	9,9	99		
	Eşit	62				
	Toplam	80				
<b>k3 son - k3 ön</b>	Negatif Sıra	15	19,47	292	-0,97	0,32
	Pozitif Sıra	22	18,68	411		
	Eşit	43				
	Toplam	80				
<b>k4 son - k4 ön</b>	Negatif Sıra	9	11,33	102	-1,49	0,14
	Pozitif Sıra	15	13,2	198		
	Eşit	56				
	Toplam	80				
<b>k5 son - k5 ön</b>	Negatif Sıra	5	7,5	37,5	-1,07	0,29
	Pozitif Sıra	9	7,5	67,5		
	Eşit	66				
	Toplam	80				
<b>k6 son - k6 ön</b>	Negatif Sıra	7	13	91	-2,61	0,01
	Pozitif Sıra	20	14,35	287		
	Eşit	52				
	Toplam	79				
<b>k7 son - k7 ön</b>	Negatif Sıra	10	10	100	-0,23	0,82
	Pozitif Sıra	9	10	90		
	Eşit	61				
	Toplam	80				
<b>k8 son - k8 ön</b>	Negatif Sıra	16	15	240	-0,56	0,58
	Pozitif Sıra	13	15	195		
	Eşit	51				
	Toplam	80				



	Negatif Sıra	14	14,46	202,5		
<b>k9 son - k9 ön</b>	Pozitif Sıra	13	13,5	175,5	-0,37	0,72
	Eşit	53				
	Toplam	80				
	Negatif Sıra	11	16,45	181		
<b>k10 son - k10 ön</b>	Pozitif Sıra	18	14,11	254	-0,85	0,40
	Eşit	50				
	Toplam	79				
	Negatif Sıra	20	16,3	326		
<b>k11 son - k11 ön</b>	Pozitif Sıra	12	16,83	202	-1,29	0,20
	Eşit	48				
	Toplam	80				
	Negatif Sıra	3	7,5	22,5		
<b>k12 son - k12 ön</b>	Pozitif Sıra	12	8,13	97,5	-2,3	0,02
	Eşit	65				
	Toplam	80				

Dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan öz değerlendirme formu ön test- son test sonuçları, uygulanan eğitimle öğrencilerde meydana gelen gelişimin formun sadece altıncı ve on ikinci maddeleri için istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Öz değerlendirme formunun altıncı maddesi " HK2: Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir." kazanımını ölçerken 12. madde "HK1: Azimli olmayı tanımlar." kazanımını ölçmektedir. HK1 aynı zamanda formun dördüncü maddesi, HK 2 ise onuncu maddesi ile ölçülmektedir ancak bu maddeler için ön test son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir. Belirtilen kazanımları ölçen iki maddeden sadece birinde olumlu yönde anlamlı fark tespit edilmesi dördüncü sınıf öğrencilerine göre programın birinci ve ikinci kazanımlarına kısmen ulaşıldığını şeklinde yorumlanmıştır.

Bulgularda "*HK1: Azimli olmayı tanımlar.*" kazanımı için oluşturulmuş olan maddelerden sadece *Azim bir işteki engelleri yenme kararlılığının gösterilmesidir* olarak tanımlanan on ikinci maddede olumlu yönde anlamlı fark tespit edilmesi, öğrencilerin azimli olmak değerinin tanımını sözlük anlamı karşılığı olarak kavradıkları ancak tanımı yorumlayarak farklı çıkarımlar yapacak düzeyde kavrayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü aynı kazanımı ölçmek amacı ile formda yer alan madde dört, *Görevlerini canı isterse yapan kişi azimlidir*, tanıma ilişkin yorum içermektedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerine göre *HK2: Azim gösterilen durumlara kendi hayatından ve çevresinden örnekler verir* kazanımını ölçen maddelerden sadece *Azimli olduğum konulara kendi hayatımdan örnekler verebilirim* maddesinde olumlu yönde anlamlı fark bulunması ise şu şekilde yorumlanabilir. Uygulanan program ile öğrencilerin azim değeri ile ilgili olarak kendini sorgulama ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler yapılması öğrencilerin kendileri ile ilgili farkındalık geliştirmelerini sağlamış ve öğrencilerin kendi hayatlarından azimli davrandıkları durumlara örnekler sunabilmelerini kolaylaştırmıştır.

### **Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular**

Öğretmenler programın amacına ulaşma durumunun görüşüldüğü odak grup görüşmesinde ilk soruya " Sizce program amacına ulaştı mı? Bu görüşünüzün nedenini açıklar mısınız?" ilişkin görüşlerini şu cümleler ile ifade etmişlerdir. A öğretmeni: "*Bu programla her sınıfta 3-5 öğrencide kalıcı davranış değişikliği gözlemleyecek kadar ulaştığımızı inanıyorum. Büyük çoğunluk çalıştığımız değerleri, bu değerlerin önemini anladı ama hayatına geçirdi mi? sorgulanır.*" B Öğretmeni: "*Ben ailelerin bunu desteleyecek ortamı oluşturmadan kalıcı davranış değişiklikleri sağlayabileceğinden emin değilim. Bu anlamda da programın eksik kalan bir yönü olduğunu düşünmüyorum. Okul şartlarında yapılabilecek her şeyin yapıldığına inanıyorum.*", E Öğretmeni: "*Program hazırlanırken de uygulanırken de çok büyük bir ciddiyetle çalışıldı. Bu çerçevede programın amacına ulaştığını gönül rahatlığı ile söyleyebiliriz.*" C Öğretmeni: "*Azimli olmak çok ciddi şekilde okul gündemine yerleşti, öğrenciler sürekli azimli davranarak başardıkları şeylerden bahsediyorlar, program uzun vadede kalıcı olur mu bilmem ama şu an tüm çocuklar azimli olmanın ne demek olduğunu ve kendilerine neler kazandıracağını öğrendiler. Ben programın amacına ulaştığını düşünüyorum. aile katılımını sağlamanın, ailenin çalışmaların içine çekilmesinin programın amacına ulaşmasını desteklediğine inanıyorum.*" H Öğretmeni: "*Eğitimde hızlı sonuç alabilmek için okulda yapılanlar ile evde ailenin tutumu örtüşmesi gerekir. Okul ve aile ortak dil sergilemeli ki öğrenci istenen noktaya gelebilsin. Biz bu çalışma için bunu başarabildik. Programın amacına ulaşmasında bu durumun etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum.*" Öğretmenler yukarıda belirtilen açıklamaların tamamı için görüş birliğinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlere göre programın öğrencilerde azimli olmak değerine ilişkin farkındalık yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmanın nicel bulguları gibi nitel bulgularının da okul temelli yaklaşımla hazırlanan değer eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir. Bu görüşmelerden elde edilen bir diğer önemli bulgu da öğretmenlerin, programın başarılı olmasında aile desteğinin önemine yaptıkları vurgudur.

Öğretmenler yapılan odak grup görüşmesinde, programın okul temelli yaklaşımla geliştirilmesinin programın amacına ulaşmasına etkisine yanıt arandığı ikinci soruya "Programın okul temelli program geliştirme yaklaşımı ile geliştirilmesinin programın amacına ulaşma durumuna etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?" ilişkin görüşlerini ise şu şekilde açıklamışlardır. C Öğretmeni: "*Programın okul temelli yapılması, kendi ihtiyaç ve beklentilerimize göre oluşturulması bu çalışmanın başarıya ulaşmasındaki en önemli faktördü, herhangi bir değer eğitimi çalışmasından çok daha faydalı oldu.*", D Öğretmeni: "*Okul temelli program geliştirme yaklaşımının etkili bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu sayede okulun tüm paydaşlarının beklentileri, okul vizyon, misyon, ilke ve değerleri ile örtüşen bir değer eğitim programı geliştirildi.*", A Öğretmeni: "*Program hedeflerinin, içeriğinin, değerlendirme araçlarının merkezi olmayan yani okulu temsil eden ve öğrencinin ihtiyaçlarını, öğretmenin, velinin beklentilerini birebir bilen okuldan bir ekip ile oluşturulması, programa hepimizin inanmasına, böylelikle programın hepimiz tarafından benimsenmesine neden oldu. Bu durum programın tüm öğretmenler tarafından hassasiyetle uygulanmasına büyük katkı sağladı.*", F Öğretmeni: "*İlk uygulamalardan gelen geri bildirimler doğrultusunda içerikte ve eğitim durumlarında düzenlemeler yapılarak programın henüz uygulama aşamasında revize edilmesinin süreç sonunda daha etkin bir program oluşturulmasına katkı sağladı.*" G Öğretmeni: "*Bu tür programların merkezi olarak hazırlanmasının etkili olacağına inanmıyorum. Her okulun yapısı, öğrenci profili farklı sonuç olarak da okulun, öğrencinin ihtiyaçları farklı, merkezdeki bir okulla, kenar semtteki bir okulda yaşanan problemler, öğrenci davranışları farklı, program öğrenciye fayda sağlasın istiyorsak öğrencide gördüğümüz eksikliği düzeltecek değer eğitimi vermeliyiz. Böyle bir eğitim genel için olmamalı, okulun ve öğrencinin ihtiyacına göre olmalı. Uyguladığımız program başarılı oldu çünkü bu yaklaşımla hazırlandı.*" ifadeleri ile açıklamışlardır. Görüşmede bulunan diğer öğretmenler de bu görüşlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı değer eğitim programının okul temelli yaklaşımla hazırlanmasının programın başarılı olmasına katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgular azimli olmak değerine ilişkin değer eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli yaklaşım kullanılmasının etkili olduğunu göstermektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Programın öğretimsel değerlendirilmesinden elde edilen bulgular, okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının azimli olmak değeri için veli ve öğretmenlere göre hem üçüncü, hem de dördüncü sınıflar düzeyinde etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde de değer/ karakter eğitim programlarının etkili olduğuna ilişkin araştırmalara yer almaktadır

(Berkowitz ve Bier, 2005; Finck, Hansen ve Jensen, 2003; Fixler, 2000; Harms ve Fritz, 2001; Headen, 2006; Lunenburg ve Bulach, 2005; Uysal, 2008). Berkowitz ve Bier (2005) değer/karakter eğitimi programları ile ilgili birçok değerlendirme çalışmasını incelemiş ve otuz dokuz karakter eğitimi programının değerlendirme sonuçlarına göre, bu programlardan otuz üç tanesinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Uysal (2008) da okullarda uygulanan karakter/ değer eğitim programlarının etkililiğini değerlendirilmesi amacıyla literatür tarama yolu ile yaptığı araştırmada; değer eğitimi alanında yapılan araştırmaların çok büyük bir çoğunluğunda, karakter/ değer eğitim programlarının, öğrenciler üzerinde, istatistiksel olarak anlamlı farklar meydana getirdiği sonucuna varmıştır.

Program öğrencilere göre ise kısmen etkili olmuştur. Programı uygulayan sınıf öğretmenleri, veli ve öğretmenlere göre programın tüm kazanımlarına ulaşılmasına rağmen öğrencilere göre bazı kazanımlarına ulaşılmasını, uygulanan programın öğrencilerde azimli olmak değerine ilişkin belirgin bir farkındalık yaratmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin ön testlerde bu değeri tam olarak tanımadan kendi öz değerlendirmelerini yaptıklarına, programa ilişkin uygulamaların tamamlanmasından sonra uygulanan öz değerlendirme formlarını ise daha bilinçli yanıtladıklarına dikkati çekmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, programın başarıya ulaşmasında, programın öğrenci ve okulun ihtiyaçlarını temele alan okul temelli yaklaşımla hazırlanmış olmasının ve ailelerin sürece dahil edilmesinin önemli birer etken olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlere göre programın okul temelli yaklaşımla hazırlanması, program geliştirme sürecinde öğretmenin aktif rol alması nedeni ile programın öğretmenler tarafından benimsenmesini ve hassasiyetle uygulanmasını sağlamıştır. Ayrıca programın okul temelli yaklaşımla geliştirilmesi, süreçte tespit edilen aksaklıklar doğrultusunda programın hızlıca revize edilebilmesine imkan sağlamıştır. Bu çerçevede öğretmenlere göre; değer eğitimi programının okul temelli yaklaşımla geliştirilmesinin programın amacına yani başarıya ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Bulach (2002) yaptığı araştırmada, etkili bir değer eğitimi programının tüm okul çalışanlarının, ailelerin ve toplumun bir araya gelmesiyle oluşturulabileceğini ifade etmiştir. Amerika' da ve 1990' lı yılların sonunda uzak doğuda uygulanan okul temelli program geliştirme projelerine ilişkin yapılan araştırmalarda; okul temelli program geliştirme yaklaşımı ile oluşturulan öğretim programlarının okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olduğu için öğrencilerde ilgiyi ve öğrenme motivasyonunu arttırdığı (Law, 2001), okulun öğretmenleri tarafından hazırlandığı için öğretmenler tarafından sahiplenildiği ve başarılı olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır (Hou ve Law, 2011; Wile

ve Bondi, 1979, s. 197, akt: Yüksel, 1998). Yine birçok araştırmada değer eğitiminin etkili olabilmesi için bu çalışmaların okul, öğrenci ve aile işbirliği çerçevesinde yapılması gerektiği belirtilmiştir (Akbaş, 2004; Albayrak, 2015; Çengelci ve diğ., 2013; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Kılcan, 2009; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Özen ve diğ., 2012; Yalar, 2010; Yaşar ve Çengelci, 2012). Baydar (2009); Çengelci (2010) ve Fidan (2013) okul ve aile arasında işbirliği sağlanamadığı durumlarda değer eğitim çalışmalarından etkili bir sonuç alınamadığına dikkat çekmişlerdir.

Bu araştırmada okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının azimli olmak değeri için etkili olduğu ve bu sonucun elde edilmesine programın okul temelli yaklaşımla hazırlanmasının olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Farklı çalışmalarda okul temelli yaklaşımın diğer değerlere ilişkin değer eğitim programı geliştirilmesindeki etkililiği ve bu değer eğitim programlarının öğrenci üzerindeki etkisinin kalıcılığına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

### Kaynaklar

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II.kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albayrak, F. (2015). *İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılan Değerlerle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Berkowitz, M.W. ve Bier, M.C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. Washington, DC. [http://www.fresnostate.edu/kremen/bonnercenter/documents/What\\_Works.pdf](http://www.fresnostate.edu/kremen/bonnercenter/documents/What_Works.pdf) adresinden elde edildi.
- Bulach, C.R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *A Journal of Educational Strategies*, 76(2), 79-83.
- Bümen, N. T. (2006). Üç büyük ildeki özel okullarda program geliştirme servislerinin etkililiği ve karşılaşılan problemler. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 6(3), 615-667.
- Chandler, M.K. (2005). The effects of a character education program on elementary students' prosocial competence. (Unpublished Dissertation). Lynn University, Florida, USA.
- Collwill, J. ve Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: the experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37, 411-425.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deveci, H. ve Ay, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167- 181.
- Dılmaç, B., Kulaksızoğlu, A. ve Ekşi, H. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. *Educational Sciences: Theory ve Practice /Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1221-1261.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Fidan, N.K. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3), 361-388.
- Finck, C., Hansen, C. and Jensen, J. (2003). *Improving student achievement through character education*. (Master Thesis). Saint Xavier University, Illinois, USA.
- Fixler, B. (2000). *A caring and sharing environment helps teach values in kindergarten students*. (Master Thesis). Saint Xavier University, Illinois, USA.
- Gaziantep Değerler Eğitimi Projesi. (2012). [http://gaziantep.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_10/31095809\\_degerler.pdf](http://gaziantep.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/31095809_degerler.pdf) adresinden elde edildi.
- Gökçek, B.S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gömlüksüz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Hau, E. ve Law, F. (2011). School-based curriculum innovations: A case study in mainland China. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(2), 156-166.
- Harms, K. ve Fritz, S. (2001). Internalization of character traits by those who teach character counts! *Journal of Extension*, 39(6). <http://www.joe.org/joe/2001december/a4.html> adresinden elde edildi.
- Headen, O.M. (2006). *A description and critical examination of the character education program offerings within an urban elementary school*. (Dissertation of Doctor). Chicago, Illinois, USA.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitim Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kaya, E., Çetin, P. S. ve Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 103-113.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Kılcan, B. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri (Kırşehir İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Law, E.(2001). Impacts of a school based curriculum project on teachers and students: Hong Kong case study [http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001\\_impacts\\_of\\_a\\_school\\_based\\_curric.pdf](http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001_impacts_of_a_school_based_curric.pdf)
- Lunenburg, F.C. ve Bulach, C.R. (2005). *A process for creating high performing schools*. Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration, Washington, DC. USA.
- Marsh, J. (2009). How School-based curriculum development (SBCD) can facilitate curriculum differentiation. <https://www.ied.edu.hk/primaryed/eeproceedings/ffullpaper/RN334.pdf> adresinden elde edildi.
- MEB. (2015). *Talim Terbiye Kurulu Onaylı Öğretim Programları*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden elde edildi.
- MEB EARGED. (1997). *Milli Eğitim Bakanlığında Program Çalışmaları*, Ankara: EARGED Yayınları.
- MEB. (1995). Milli Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2428.
- Özen, Y., Özen, H. ve Güler, K.(2012). İlköğretim 1-3 sınıf ve 4-5 sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 277-286.
- Robinson-Lee, W. (2008). *A framework for understanding character education in middle schools*. (Dissertation of Doctor). Walden University, USA.
- Threlkeld, A.L. (2001). Character education and the school. *Journal of Educational Sociology*, 4(4), 218-224.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarılarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3 (2), 263-277.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (9):1-23.
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 3253-3272.
- Yüksel, S. (1998). Okul temelli program geliştirme, [dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/download/.../5000048171](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/download/.../5000048171) adresinden elde edildi.





## Üniversite Öğrencilerinde Yaşamda Anlam, Bilinçli Farkındalık, Algılanan Sosyoekonomik Düzey ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler

Murat YIKILMAZ<sup>1</sup>, Meryem DEMİR GÜDÜL<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 23.07.2015 Kabul Tarihi: 19.10.2015

### Öz

Bu araştırmanın birinci amacı üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeylere göre yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın ikinci amacı ise yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık düzeylerinin yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında, araştırmanın verileri Anadolu Üniversitesi eğitim fakültesine devam eden 509 lisans öğrencisinden Yaşamın Anlamı Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, algılanan sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin sadece yaşam doyumu ve yaşamda anlamın varlığı düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyini düşük düzeyde algılayanların yaşam doyumu puanları sosyoekonomik düzeyini hem orta hem de yüksek düzeyde olarak algılayanlara göre anlamlı düzeyde düşüktür. Yaşamda anlam varlığı puanları bakımından ise sadece kendilerini düşük sosyoekonomik düzeyde algılayanların anlamın varlığı puanlarının kendilerini orta sosyoekonomik düzeyde algılayanlara göre anlamlı düzeyde düşüktür. Bulgular ayrıca yaşamda anlamın varlığı ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını, anlam arayışının ise yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, yaşamı anlamlı bulma ve bilinçli farkındalık düzeyi yüksekliği yaşamdan yüksek düzeyde doyum elde etmede etkili olan faktörlerdendir.

*Anahtar Kelimeler:* Yaşam doyumu; yaşamda anlam; bilinçli farkındalık.

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi, Eskişehir, muratyikilmaz@anadolu.edu.tr

<sup>2</sup> İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, mgudul@iku.edu.tr



---

---

## **Relationships Between Meaning in Life Mindfulness, Perceived Socioeconomic Level and Life Satisfaction Among University Students**

---

---

*Submitted by 23.07.2015 Accepted by 19.10.2015*

### **Abstract**

The first purpose of this study was to examine whether university students' life satisfaction, meaning in life and mindfulness level differ in regard to their perceived socioeconomic status or not. The second purpose of the study was to examine if the students' level of meaning in life and mindfulness predict their life satisfaction significantly. Within this aim, the data was collected from 509 university students at Anadolu University faculty of education. Meaning in Life Questionnaire, Satisfaction with Life Scale, Mindfulness Scale and personal information form were used to collect data. Findings of the study revealed that according to perceived socioeconomic status, only life satisfaction and presence of meaning in life levels differed significantly. Participants who perceive themselves in low socioeconomic level had significantly low scores of life satisfaction in comparison with participants who perceive themselves in both medium and high socioeconomic level. Regarding to presence of meaning scores, only participants who perceive themselves in low socioeconomic level had significantly low scores in comparison with participants who perceive themselves in medium socioeconomic level. Findings also revealed that mindfulness and presence of meaning in life predict life satisfaction significantly but search for meaning does not. As a result, finding meaning in life and having high level of mindfulness were associated with high level of life satisfaction.

*Key Words:* Life satisfaction; meaning in life; mindfulness

## Giriş

Bireylerin mutluluklarının ve yaşam kalitelerinin artırılması son birkaç on yılda giderek daha fazla araştırmacıların giderek ilgilerini daha fazla yönelttikleri çalışma alanlarından biri olmaya başlamıştır. Bu yönelim pozitif psikolojinin gelişimine hız kazandırmıştır. Mutluluk, olumlu duygulanım ve yaşamdan memnuniyet gibi kavramları içine alan pozitif psikolojinin temel kavramlarından birisi de öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluş bireyin kendi yaşamını değerlendirmesi ve öznel bir yargıya ulaşması anlamına gelmektedir (Myers ve Diener, 1995). Yaşama ilişkin bu kişisel yargı, olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu olmak üzere üç boyutu içermektedir. (Andrews ve Whitney, 1976; Diener, 1984). Olumlu duygulanım neşe, eğlence gibi duyguları içerirken olumsuz duygulanım acı, öfke ve keder gibi duyguları içermektedir. Yaşam doyumu ise bireyin yaşam alanlarına ilişkin değerlendirmelerini yansıtır (Myers ve Diener, 1995). Bireyin, yaşamını kendi kriterlerine göre değerlendirmesinin sonucunda bireyin yaşamından doyum elde etmesi, olumlu duygulanımı daha çok olumsuz duygulanımı daha az yaşaması öznel iyi oluşun yüksek olduğunu gösterir. Öznel iyi oluşun duyuşsal boyutunu olumlu ve olumsuz duygulanım, bilişsel boyutunu ise yaşam doyumu boyutu oluşturmaktadır (Diener, 2009).

Son yıllarda hem farklı kültürlerde hem de ülkemizde yaşam doyumunu inceleyen araştırmaların hızla arttığı gözlenmektedir. Bu araştırmaların özellikle üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Üniversite öğrencilerinin içinde bulunduğu dönem ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş sürecini kapsayan bir dönemdir. Arnett (2000) üniversite yıllarını da kapsayan 18-25 yaşları arasını kapsayan dönemin, bireyin, ergenlik ve çocukluğun bağımlı yapısından ayrıldığı ancak yetişkin yaşamının sorumluluklarını henüz tam olarak üstlenmediği farklı bir dönem olduğunu vurgulamış ve “beliren yetişkinlik” adıyla ayrı bir dönem olarak ele alınması gerektiğini öne sürmüştür. Bu dönem, geleceğe dair pek çok kararın henüz kesinleşmediği, sevgi, çalışma ve dünyaya ilişkin görüşlerin henüz netleşmediği ergenlik ve yetişkinlik arasında “arada kalmışlık” duygusunun yaşandığı ve aynı zamanda bu dönemdeki bireylerin gelecekle ilgili büyük umut ve beklentilere sahip olduğu bir dönem olarak tanımlanmıştır. Böyle bir dönemde üniversite öğrencilerinin yaşamlarından doyum elde etmelerinde belirleyici olan faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Bu amaca yönelik gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları üniversite

öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin (Chow, 2005; Diener ve Biswas-Diener, 2002; Tuzgöl Dost, 2007; Tuzgöl Dost, 2010), kişilik özelliklerinin (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010; Lounsbury, Saudargas, Gibson ve Leong, 2005; Kashdan ve Steger, 2007; Sarıcaoğlu ve Arslan, 2013; Şimşek, 2011), benlik saygılarının (Tagay, 2015), stresle baş etmede kullandıkları yolların (Odacı ve Çıkrıkçı, 2012) çevresiyle kurduğu ilişkilerin (Bailey ve Miller, 1998; Chow, 2007; Çeçen, 2007; Fife, Adegoke, Mccoy ve Brewer, 2011; Sarıcaoğlu ve Arslan, 2013; Tuzgöl Dost, 2007), ayrıca akademik özelliklerinin (Chow, 2005; Powers, 2008; Tuzgöl Dost, 2007) yaşam doyumları ile ilişkili değişkenler olduğunu göstermiştir. Ayrıca içinde yaşanılan kültür (Dorahy ve diğ., 2000; Tuzgöl Dost, 2010) ve sahip olunan dini inancın (Fife ve diğ., 2011; Tuzgöl Dost, 2007) da yaşam doyumu ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Özetle, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları üzerinde, yaşadıkları kültür ve sosyoekonomik düzey gibi sosyal faktörlerin yanında kişilik özellikleri ve sahip oldukları beceriler gibi kişisel özelliklerinin etkili olduğu göze çarpmaktadır. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerini belirlemede yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık da önemli değişkenler olabilir.

### **Yaşamda Anlam ve Yaşam Doyumu**

Frankl'a (1998b) göre insanlar sürekli olarak yaşamlarında bir anlam aramaktadırlar. Genel olarak yaşamın yaşamaya değer olup olmadığı sorunu acı veren felsefi bir sorundur (Camus, 2013). Özellikle yirminci yüzyılın modern toplumlarında anlamsızlık duygusu çok yaygın şekilde yaşanmaktadır (Frankl, 1998b; Geçtan, 1990; Sezer, 2012; Eagleton, 2012). Her birey yaşamını kozmik, dinsel ya da dindışı inançlar ya da davranışlar (Yalom, 2001), diğer insanların yararı için bir şeyler yapmak (Adler, 2014) ya da sevmek, çalışmak ve acıya karşı koymak (Frankl, 1998a) gibi eylemler yolu ile anlamlı hissedebilir. Bütün bu eylemler yaşamın en genel anlamda anlamsız olduğu gerçeğinin bireyler üzerindeki baskısını kırmakta ve kişisel anlam genel anlamsızlığa direnmektedir.

Yaşamın anlamsızlığı sorunu genel olarak her bireyle derinden ilişkili bir sorudur (Yalom, 2001). Frankl (1998a) yaşamın anlamını, insandaki temel güdüleyici güç, yaşamını anlamlı kılma veya bir anlam bulma çabası olarak tanımlamıştır. Yaşamın anlamı her bireyin ancak kendisi tarafından bulunabilir oluşuyla son derece özel bir

girişimdir. Araştırma bulguları yaşamda anlam bulma ile iyi olma (Zika ve Chamberlain, 1992) ve yaşam doyumu (Ang ve Jiaqing, 2012; Halama ve Dědová, 2007; Ho, Cheung ve Cheung, 2010; Kim 2001) arasında pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Bir Amerikan üniversitesinde intihar girişiminde bulunan 60 öğrencinin %85'i yaşamlarına son vermeyi istemelerinin yaşamlarını anlamsız bulmalarıyla ilgili olduğunu belirtilmiştir (Frankl, 1998a). Bu anlamda yaşamın anlamsız görünmesi ölümcül bir sorundur. İnsanların, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren “boşunalık” duyguları ile psikolojik yardım talebinde bulunma oranları gittikçe artmaktadır (Frankl, 1998a). Frankl (1998b) yaşamın, nihai anlamda karşımıza çıkan sorunlara çözümler bulmak ve yaşamın her alanında kesintisiz her bireyin karşısına çıkan görevleri yerine getirme sorumluluğunu üstlenmek anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Anlam duygusunun yitiren bir bireyin doyum yaşamaktan uzaklaşması oldukça olasıdır.

### **Bilinçli Farkındalık ve Yaşam Doyumu**

Yaşam doyumu ile ilişkili bir diğer kavram ise bilinçli farkındalıktır. Kökeni Budizme dayanan bilinçli farkındalık yargılama yapmadan, sadece şuan ne olduğuna odaklanma olarak tanımlanmaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Bu kavram dikkati ve farkında olmayı içerir. Bu dikkat yaşanan ana ilişkin yalın bir dikkattir, değerlendirme ve yargılamayı içermez. Bilinçli farkındalık anında birey çevreden duyu organlarına gelen uyarıcıları fark eder ve böylece gerçeklik ile bağlantı kurar (Brown ve Ryan, 2003). Bu bağlantı ise bireyin anı yaşamasını olanaklı kılar (Brown, Ryan ve Creswell, 2007).

İyi oluştta bilinçli farkındalığın rolünü araştıran çalışmalarda (Brown ve Kasser, 2005; Brown ve Ryan, 2003; Howell, Digdon, Buro ve Sheptycki, 2008; Kong, Wang ve Zhao, 2014; Schutte ve Malouff; Wang ve Kong, 2014) farkındalığın yaşam doyumu ile pozitif ilişki gösterdiği, bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin yaşamdan daha yüksek doyum elde ettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca son yıllarda bilinçli farkındalığı geliştirmeye yönelik psikolojik danışma müdahalelerinin arttığı görülmektedir. Bu müdahalelerin (Demir, 2015; Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010; Özyeşil ve Ögel, 2014) danışanların psikolojik sağlıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Örneğin bilinçli farkındalık temelli terapilerin depresyon ve kaygı üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalar üzerinde gerçekleştirilen bir meta analiz çalışmasında (Hofmann,

Sawyer, Witt ve Oh, 2010) elde edilen bulgular bu terapilerin kaygı ve duygu durum sorunlarında umut verici olduğu göstermiştir.

Sonuç olarak yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık düzeylerinin üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını açıklamada önemli değişkenler olduğu ancak literatürde bu değişkenler arasındaki ilişkinin yeterince incelenmediği göze çarpmaktadır. Çok boyutlu bir yapı olan yaşam doyumunu yüksek düzeyde etkileyen faktörleri bilmek bu yapıyı daha iyi anlamayı olanaklı hale getirecektir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yaşamlarından doyum elde etmelerinde yaşamda anlam duygusuna sahip olma ve bilinçli farkındalığın rolünün ortaya konması bu yönde gerçekleştirilecek olan psikolojik danışma müdahaleleri için yol gösterici olabilecektir.

Bu araştırmada yaşamda anlam ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu ile ilişkisinin ortaya konması, ayrıca yaşamda anlam, farkındalık ve yaşam doyumunun algılanan sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin;

1. Yaşam doyumunu, yaşamda anlam varlığı, yaşamda anlam arayışı ve bilinçli farkındalık düzeyleri algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Yaşamda anlam varlığı, yaşamda anlam arayışı ve bilinçli farkındalık düzeyleri yaşam doyumlarını anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Model

Bu araştırmada yaşam doyumunun sosyoekonomik düzey, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık ile ilişkisi ilişkisel tarama modeli ile incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarına (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği) devam eden 509 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 180'i erkek (%36), 329'i kadın (%64) olup, 182'si birinci sınıf (%36), 89'u ikinci sınıf (%17), 148'i üçüncü sınıf (%29) ve 90'ı da

dördüncü sınıfa (%18) devam etmektedir. Çalışma grubu elverişli örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Yaşam Doyumu Ölçeği, Yaşamın Anlamı Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### **Yaşam Doyumu Ölçeği**

Özgün adı “The Satisfaction with Life Scale (SWLS)” olan “Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)” Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından bireylerin genel yaşam doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. YDÖ, 5 maddeden oluşan, tek faktörlü ve likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, hiç uygun değil (1) ve tamamen uygun (7) arasındaki derecelere işaretlenerek cevaplandırılmaktadır. Öleekten alınan düşük puanlar (en düşük 5) düşük yaşam doyumuna, yüksek puanlar ise (en yüksek 35) yüksek yaşam doyumuna işaret etmektedir.

Öleegin Türkçe uyarlaması Köker (1991) ve Yetim (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Köker (1991) tarafından uyarlanan form kullanılmıştır. Köker’in uyarlama çalışmasında sadece yüzeysel geçerlik çalışmasının yapıldığı rapor edilmiş, Yetim (1991) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise YDÖ’nün testi yarılama korelasyon katsayısı .75 olarak bulunduğu rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise iç tutarlık kat sayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

### **Yaşamın Anlamı Ölçeği**

Özgün adı “Meaning in Life Questionnaire-MLQ” olan “Yaşamın Anlamı Ölçeği YAÖ” bireylerin yaşamlarında anlam duygusunun varlığı ve anlam arayışlarını ölçmek amacıyla Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından geliştirilen 10 maddelik 7’li likert tipi bir öleektir. YAÖ, 5’er maddeden oluşan, anlamın varlığı ve anlam arayışı alt öleeklerinden oluşmaktadır. Öleegin yanıtlanması, “kesinlikle doğru değil (1)” ve “kesinlikle doğru (7)” arasında yer alan seçeneklerden birinin işaretlenmesiyle gerçekleştirilmektedir. Ölçek, toplam puan vermemekte ve alt öleekler kendi içerisinde değerlendirilmektedir. Her bir alt öleekten alınabilecek puanlar 7 ile 35 puan arasında değişmektedir. Anlam arayışı alt öleeginden alınan puanların yükselmesi anlam

arayışının arttığına, anlamın varlığı alt ölçeğinden alınan puanların yükselmesi yaşamda anlamın duygusunun arttığına işaret etmektedir (Steger ve diğ., 2006).

Bu araştırmada kullanılan YAÖ' nün Türkçe formu Demirbaş ve Keklik (2011) tarafından uyarlanmış olup, uyarlama çalışmasının sonucunda ölçek madde sayısı ve yapı bakımından özgün formunun Türkçe Formda da korunduğu rapor edilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları sonucunda YAÖ anlamın varlığı alt ölçeği ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği arasında  $r = .24$  ( $p < .01$ ), Yaşam Doyumu Ölçeği arasında  $r = .36$  ( $p < .01$ ) düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin yaşamda anlamın varlığı alt boyutu için iç tutarlılığı .87, yaşamda anlamın aranması alt boyutunun iç tutarlılığı .88 olarak saptanmıştır. Test tekrar test güvenirliliği korelasyon katsayıları YAÖ'nün tamamı için .81 düzeyinde (Demirbaş ve Keklik, 2011) anlamın varlığı alt ölçeği için .84 anlam arayışı alt ölçeği için .81 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise alt ölçeklere ilişkin iç tutarlık kat sayısı yaşamda anlamın varlığı alt ölçeği için .87, yaşamda anlam arayışı alt ölçeği için .90 olarak hesaplanmıştır.

### **Bilinçli Farkındalık Ölçeği**

Özgün adı "Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS)" olan "Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ)" Brown ve Ryan (2003) tarafından bilinçli farkındalığı ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. BFÖ, 15 maddeden oluşan, tek faktörlü ve likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, hemen hemen hiç bir zaman (1) ve hemen hemen her zaman (6) arasındaki derecelere puan verilmek suretiyle cevaplandırılmaktadır. Ölçekten alınan düşük puanlar (en düşük 15) düşük bilinçli farkındalığa, yüksek puanlar ise (en yüksek 90) yüksek bilinçli farkındalığa işaret etmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasının sonucunda ölçek madde sayısı ve yapı bakımından özgün formunun Türkçe Formda da korunduğu rapor edilmiştir. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon .86 olduğu rapor edilmiştir. Bu araştırmada da ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .83 olarak hesaplanmıştır.



### **Kişisel Bilgi Formu**

Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen program ve algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine ilişkin veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Algılanan sosyoekonomik düzeye ilişkin veriler katılımcının kendisini hangi (düşük-orta-yüksek) düzeyde gördüğüne yönelik bir soru yoluyla elde edilmiştir.

### **İşlem ve Verilerin Analizi**

Veriler, araştırmacılar tarafından 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin lisans programlarına devam eden gönüllü 511 öğrencilerden gerekli izinlerin alınmasının ardından ders saatlerinde araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Elde edilen verilerin analizi için tek yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlere geçilmeden önce analizlerin ön koşulları kapsamında veriler incelenmiş, uç değer olduğu belirlenen iki kişiye ait veri analiz dışı tutulmuş ve analizler 509 katılımcıya ait veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **Bulgular**

Öğrencilerin yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık düzeylerinin algılanan sosyoekonomik düzeye göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Analize geçilmeden önce ön koşullar kapsamında verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiş ve algılanan sosyoekonomik düzeyin her düzeyi için basıklık ve çarpıklık katsayılarının normal değerler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca histogram grafikleri incelenmiş ve sonuç olarak her sosyoekonomik düzeyde ölçek puanlarının normal dağıldığına karar verilmiştir. Bir diğer ön koşul içinse varyansların homojen olup olmadığı Levene F testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular (YDÖ için  $F=.53$ ,  $p=.59$ ; YAÖ-AV için  $F=2.3$ ,  $p=.10$ ; YAÖ-AA için  $F=.40$ ,  $p=.67$ ; BFÖ için  $F=.59$ ,  $p=.55$ ) varyansların homojen olduğunu göstermiştir.

Varsayımların karşılanması ardından verilerin analizine geçilmiştir. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre yaşam doyumları, yaşamda anlamın varlığı, anlam arayışı ve bilinçli farkındalık düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları ile katılımcıların algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve katılımcı sayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Yaşam Doyumu, Anlamın Varlığı, Anlam Arayışı ve Bilinçli Farkındalık Puan Ortalamaları ve ANOVA Sonuçları

	Algılanan Sosyoekonomik Düzey									F	η <sup>2</sup>
	Düşük			Orta			Yüksek				
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS		
Yaşam Doyumu	58	16.86	6.41	424	22.08	6.34	27	24.70	7.29	20.23	.000*
Anlamın Varlığı	58	23.38	7.46	424	25.94	6.42	27	26.88	6.86	4.33	.014*
Anlam Arayışı	58	19.64	8.95	424	20.15	8.00	27	19.95	7.87	.10	.901
Bilinçli Farkındalık	58	57.83	11.05	424	58.51	12.59	27	60.22	12.94	.34	.712

\*p<.01, \*\*p<.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalamaları ve anlam arayışı puan ortalamaları algılanan sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Algılanan sosyoekonomik düzey bakımından yaşam doyumu ve yaşamda anlamın varlığı düzeylerinde ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak için ikili karşılaştırma testleri kapsamında Tukey testi gerçekleştirilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyini düşük düzeyde olarak algılayanların yaşam doyumu puanlarının ( $\bar{X}$ =16.86) sosyoekonomik düzeyini hem orta düzeyde ( $\bar{X}$ =22.08) hem de yüksek düzeyde ( $\bar{X}$ =24.70) olarak algılayanlara göre önemli biçimde daha düşük ( $F(2, 508)=20.232, p<.01$ ), yaşamda anlam varlığı puanları bakımından ise sadece kendilerini düşük sosyoekonomik düzeyde algılayanların anlamın varlığı puanlarının

( $\bar{X}$ =23.38) kendilerini orta sosyoekonomik düzeyde algılayanlara göre ( $\bar{X}$ =25.94) düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $F(2, 508)=4.334, p<.01$ ). Bilinçli farkındalık ve yaşamda anlam arayışı düzeyi algılanan sosyoekonomik düzey grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yaşamda anlam ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için öncelikle verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği dağılım ve saçılma grafiklerinin değerlendirilmesi yoluyla incelenmiştir. Ayrıca, çok değişkenli normallik varsayımını incelemek için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri ölçüt değerlerinin [ $X^2(3)=13.81, p=.001$ 'e göre] üzerinde olan iki veri olduğu görülmüştür. Bu katılımcılara ait veriler veri setinden çıkarılmış ve analizler 509 katılımcının verileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu bulgulardan çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanısıra yordayıcı değişkenler arasına çoklu doğrusal bağlantı olup olmadığı bağımsız değişkenlerin korelasyon katsayıları incelemek yoluyla araştırılmıştır. Araştırmadaki yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki korelasyon değerleri ayrıca ortalama ve standart sapma Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Yaşam Doyumu, Anlamın Varlığı, Anlam Arayışı ve Bilinçli Farkındalık Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	$\bar{X}$	SS
1. Yaşam Doyumu	-				21.64	6.63
2. Anlamın Varlığı	.59*	-			25.69	6.65
3. Anlam Arayışı	-.22*	-.34*	-		8.10	4.16
4. Bilinçli Farkındalık	.30*	.21*	-.15*	-	58.48	12.55

\* $p<.01$

Tablo 2 incelendiğinde yaşam doyumunun anlamın varlığı ile orta düzeyde pozitif, bilinçli farkındalık ile düşük düzeyde pozitif ve anlam arayışı ile düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca anlam arayışının diğer yordayıcı değişkenler olan anlamın varlığı ve bilinçli farkındalıkla negatif yönde

anlamli ilişkilere sahip olduğu, anlamın varlığı ve bilinçli farkındalık arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamli ilişkiler olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayılarının düzeyi yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağıntı ilişkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirmek için yordayıcı değişkenler olan anlamın varlığı, anlam arayışı ve bilinçli farkındalık değişkenleri sırasıyla modele dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Doğrusal Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model Değişken	Standart				Standart				
	B	Hata B	$\beta$	t	Kısmi r	R	$\Delta R^2$	Hata R	F
1 Sabit	6.4	.96		6.72		.59	.35	5.37	269.85
Anlamın Varlığı	.59	.037	.59	16.47	.59				
2 Sabit	1.6	1.31		1.23		.62	.38	5.23	155.94
Anlamın Varlığı	.55	.037	.55	15.22	.56				
Bilinçli Farkındalık	.10	.20	.19	5.27	.23				

$R^2 = .38$ ;  $F_{(3,508)} = 103.769$ ,  $p < .001$

Tablo 3 incelendiğinde anlamın varlığı değişkeninin yaşam doyumu değişkeninin varyansındaki değişimin %35'ini açıkladığı; anlamın varlığı ve bilinçli farkındalığın birlikte yaşam doyumu değişkeninin varyansındaki değişimin %38'ini açıkladığı görülmektedir. Diğer yordayıcı değişken olan anlam arayışının ( $\beta=0.05$ ,  $p > .05$ ) açıklama gücünün hiçbir modelde anlamli olmadığı için tabloda yer almadığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) değerlendirildiğinde yaşam doyumu için en önemli yordayıcı değişkenin anlamın varlığı ( $\beta=.55$ ) daha sonra ise bilinçli farkındalık ( $\beta=.19$ ) olduğu görülmektedir.

### Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre yaşam doyumunun algılanan sosyoekonomik düzeye göre anlamli biçimde değiştiği görülmüştür. Bu değişimin sadece düşük düzey olanlar ile orta ve yüksek düzey olanlar arasında olması, orta düzey ve yüksek düzey arasında anlamli

bir farkın olmaması gelir düzeyi düşük olan gruplarda gelirin yaşam doyumuna etkisi daha yüksekken, yüksek gelir düzeyi olan gruplarda etkisinin az olduğu görüşünü desteklemektedir (Diener ve Biswas-Diener, 2002).

Yaşamda anlam varlığının ise sadece algılanan sosyoekonomik düzeyin düşük ve orta düzeyde olmasına göre farklılık gösterdiği, anlam arayışı puanlarının ise sosyoekonomik düzeylere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Sosyoekonomik düzeyini düşük olarak algılayan öğrencilerin anlamın varlığı puanları sadece sosyoekonomik düzeyini orta olarak algılayan gruba göre anlamlı düzeyde düşüktür. Frankl (1998a), ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında bireylerin sosyoekonomik durumları iyileşmeden, yaşamda anlam arama gibi daha üst bir ihtiyacın ortaya çıkmayacağı yönünde bir beklenti olduğunu ancak bu görüşe katılmadığını belirtmektedir. Ona göre anlam arayışı ne diğer ihtiyaçlara indirgenebilir ne de onlardan çıkarılabilir. Dolayısı ile her üç grubun da anlam arayışı puanları arasında anlamlı farklılık olmaması bu görüşü desteklemektedir. Alt sosyoekonomik gruptaki bireylerin anlamın varlığı puanlarının sadece orta gruba göre düşük olması da aynı çerçevede değerlendirilebilir. Yoksunluk ve alt ihtiyaçların karşılanmasının engellenmesi gibi aşırı düzeyde karşılanması anlam duygusunun azalmasına ya da artmasına yol açabilir. Ayrıca bu çalışmada algılanan sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri de anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu bilinçli farkındalıkta sosyaekonomik faktörlerden çok kişisel faktörlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bilinçli farkındalıkta sosyoekonomik faktörlerin rolünün başka araştırmalarla daha detaylı biçimde incelenmesine ihtiyaç vardır.

Bu araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri de anlam arayışının diğer üç değişkeni ile negatif ilişkiler göstermesidir. Steger, Kashdan, Sullivan ve Lorents'e (2008) göre insanlar kendilerini (örn. kendini kabul), çevrelerini daha iyi anladıklarında ve ona uyum sağladıklarında daha yüksek düzeyde anlam duygusuna sahip olduklarını belirtmektedir. Steger ve diğerlerine (2008) göre, yaşamda anlam arayışı pozitif sağlığın bir göstergesidir. Buna karşın (Baumeister, 1991; Klinger 1998) anlam arayışının işlevsizliğin bir semptomu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yaşamda anlam arayışı pozitif bakış açısına göre insanların yeni fırsatlar ve mücadeleler bulması yönünde insanı iten, yaşantılarını anlama ve organize etme arzularını arttıran doğal bir özelliktir. Negatif bakış açısına göre ise anlam arama ihtiyaçlarının karşılanması engellenen bireyler

arasında yaygındır. Üçüncü bir bakış açısına göre ise (Reker, 2000) yaşamda anlam arayışının sağlıklı ve sağlıklı olmayan motivasyonel kökleri vardır. Son olarak Steger ve diğerleri (2008) yaşamda anlam arayışının daha önce araştırılmamış bir hipoteze dayanabileceğini ileri sürmüşlerdir: yaşamda anlam arayış her insanda farklı motivasyonel kaynaklardan beslenir ve bu kaynaklardan her biri ile farklı korelasyonlara sahiptir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da anlamın varlığı ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin birlikte yaşam doyumu düzeyindeki değişimin %38'ini açıkladığı yönündedir. Bu açıklayıcı gücünün büyük bölümünü anlamın varlığı oluşturmaktadır. Bu bulgu anlamın varlığının gerek yaşamdan doyum sağlama gerekse diğer ruh sağlığı değişkenleri ile kuvvetli ve destekleyici ilişkisine yönelik literatür ve araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Halama ve Dėdovă, 2007; Ho, ve diğ., 2010; Kim 2001; Ang ve Jiaqing, 2012). Ayrıca bu araştırma ile elde edilen yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısının da bilinçli farkındalık olduğu bulgusu diğer araştırma sonuçları (Brown ve Kasser, 2005; Brown ve Ryan, 2003; Howell ve diğ., 2008; Kong, ve diğ., 2014; Schutte ve Malouff, 2011; Wang ve Kong, 2014) ile tutarlılık göstermektedir. Bu bulgu Ryan ve Deci'nin (2000) bilinçli farkındalık ile bireylerin otomatik düşüncelerinin, zararlı alışkanlıklardan uzak durulup iyi oluşu arttıran davranışsal düzenlemelere katkı sağlayabileceğini görüşünü desteklediği söylenebilir. Bilinçli farkındalık sayesinde bireyler yaşamlarında ne olup bittiğini daha iyi fark edip, istedikleri yönde düzenliyor ve sonucunda yaşamlarından daha çok doyum elde ediyor olabilirler.

Yaşamda anlam bulmanın yaşam doyumunun önemli yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede, yardım hizmetleri sunan profesyonellerin, yardım alan bireylerin temel şikayetlerinin yaşamdan doyum elde etmemek olduğu zamanlarda danışanın yaşamını anlamlı bulup bulmadığını araştırması ve anlamsızlık duygusu ile doyum elde edememe ve diğer semptomlar arasındaki ilişkiyi danışanlarına göstermesi yardım ilişkisinin etkisini arttırmaya yardımcı olacaktır.

Bu araştırma bazı sınırlılıkları içermektedir. Bu sınırlılıkların başında bu araştırmanın sadece Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiş olması gelmektedir. Ayrıca, çalışma grubu, eğitim fakültesi öğrencilerinin içinden seçkisiz biçimde belirlenen öğrencilerden oluşturulmuştur. Bu

araştırma farklı üniversitelerin farklı fakültelerine devam eden öğrencilerle tekrarlanabilir. Bu araştırma sadece nicel araştırma yöntemleri ve kendini ifade etmeye dayanan ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık düzeyleri ile ilişkileri hakkında daha detaylı bilgi verecek nitel yöntemlerden yararlanılabilir. Bu çalışmada öznel iyi oluşun göstergesi olarak sadece yaşam doyumu değişkeni incelenmiştir. İleride gerçekleştirilecek çalışmada olumlu ve olumsuz duygulanım değişkenleri de iyi oluşun göstergeleri olarak ele alınıp, incelenebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada algılanan sosyoekonomik düzeyin yaşam doyumu ve yaşamda anlamın varlığı ile bazı gruplar bakımından anlamlı ilişkilere sahip olduğu; yaşamda anlamın varlığı ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunun yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar öznel iyi oluşun bilişsel yanını oluşturan yaşam doyumunu artırmada farkındalığı ve yaşamda anlam varlığını düzeyini arttırmayı hedefleyen çalışmaların gerçekleştirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

### Kaynakça

- Adler, A. (2014). *Yaşamın anlam ve amacı*. (Çev. Şipal, K). İstanbul: Say Yayınları. (Özgün çalışma basım tarihi 1985).
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum.
- Ang, R. P., & Jiaqing, O. (2012). Association between caregiving, meaning in life, and life satisfaction beyond 50 in an Asian sample: Age as a moderator. *Social indicators research*, 108(3), 525-534.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480
- Bailey, R. C. & Miller, C. (1998). Life satisfaction and life demands in college students. *Social Behaviour and Personality*, 26(1), 51-56.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford Press.
- Brown, K. W. & Kasser, T. (2005) Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*. 74, 349-368.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Addressing fundamental questions about mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18(4), 272-281.
- Camus, A. (2013). *Sisifos söyleni*. (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Can.
- Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Çeçen, A. R. (2007). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve yaşam doyumu düzeylerine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 180-190.
- Demir, V. (2015). Bilinçli farkındalık temelli kognitif terapi programının bireylerin depresif belirti düzeyleri üzerine etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi* 35(1), 15-26.
- Demirbaş, N., & Keklik, İ. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşamda anlam düzeyleri ve yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişki. *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 3-5 Ekim, İzmir.
- Diener, E. D. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. D. (Ed.). (2009). *Culture and well-being: The collected works of Ed Diener* (Vol. 38). Springer Science & Business Media.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E. D. , & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? *Social Indicators Research*, 57(2), 119-169.
- Dorahy, M. J., Lewis, C. A., Schumaker, J. F., Akuamoah-Boateng, R., Duze, M.C., & Sibiya, T.E. (2000). Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(4), 569-580.
- Eagleton, T. (2012). *Hayatın anlamı*. (K. Tunca, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Özgün çalışma basım tarihi, 2007).



- Eryılmaz, A., & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). 189-203.
- Fife, J., Adegoke, A., McCoy, J., & Brewer, T. (2011) Religious commitment, social support and life satisfaction among college students. *College Student Journal*, 45 (2).
- Frankl, V. E. (1998a) *Duyulmayan anlam çılgılığı*. (S. Budak, Çev.). İstanbul: Öteki Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi, 1977).
- Frankl, V. E. (1998b). *İnsanın anlam arayışı*. (S. Budak, Çev.). İstanbul: Öteki Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi, 1946).
- Geçtan, E. (1990). *Varoluş ve Psikiatri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Halama, P., & Dėdovă, M. (2007). Meaning in life and hope as predictors of positive mental health: do they explain residual variance not predicted by personality traits? *Studia Psychologica*, 49(3), 191- 200.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M. ve Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 658-663.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A. & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169-183.
- Howell, A. J., Digdon, N. L., Buro, K., & Sheptycki, A. R. (2008). Relations among mindfulness, wellbeing and sleep. *Personality and Individual Differences*, 45, 773-777.
- Kashdan, T. B., & Steger, M. F. (2007). Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors. *Motivation and Emotion*, 31(3), 159-173.
- Kim, M. (2001). *Exploring sources of life meaning among Koreans*. Trinity Western University. Graduated Counseling Psychology Program. Dissertação de Mestardo. <https://www2.twu.ca/cpsy/theses/kimmira.pdf> adresinden 05.04.2014 tarihinde elde edilmiştir.
- Klinger, E. (1998). The search for meaning in evolutionary perspective and its clinical implications. İçinde Wong, Paul T. P., Fry, Prem S. (Ed), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. (pp. 27-50). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kong, F., Wang, X. & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 56,165-169.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., Gibson, L. W., & Leong, F. T. (2005). An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research in Higher Education*, 46(6), 707-729.
- Myers D., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, (1), 10-19.
- Odacı, H.& Çıkrıkçı, Ö. (2012). University students' ways of coping with stress, life satisfaction and subjective well-being. *The Online Journal of Counselling and Education* 1(3), 117-130.

- Özyeşil, Z. & Ögel, K. (2014). A preliminary study on mindfulness: A mindfulness and acceptance based program on university students. *Psikolojik Danışmanlık ve Eğitim Dergisi* 1(1), 1-15.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, S., & Deniz, M. (2011). Adaptation of the mindful attention awareness scale into Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Powers, C.L. (2008). Academic achievement and social involvement as predictors of life satisfaction among college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 13(3), 128-135.
- Reker, G. T. (1999). Exploring existential meaning: Optimizing human development across the life span. In Reker, G. T., & Chamberlain, K. (Edt.). *Theoretical perspective, dimensions, and measurement of existential meaning*. London: Sage Publications.
- Sarıcaoğlu, H. & Arslan, Ç. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2097-2104.
- Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Sezer, S. (2012). A view to the subject of the meaning of life in terms of theoretical and psychometric studies. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 209-227.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228.
- Şimşek, E. (2011). Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir*.
- Tagay, Ö. (2015). Contact disturbances, self-esteem and life satisfaction of university students: A structural equation modelling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 113-132.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Tuzgöl Dost, M. (2010). An examination of subjective well-being and life satisfaction of students attending to universities in South Africa and Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 75-89
- Yalom, I. D. (2001). *Varoluşçu psikoterapi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumunu*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Wang, Y. & Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research* 116 (3), 843-852.

Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83(1), 133-145.



## Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Laboratuvar Etkinliklerinin Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi<sup>1</sup>

Cüneyt ULU<sup>2</sup> Hale BAYRAM<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 19.03.2015 Kabul Tarihi: 19.11.2015

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Fen ve Teknoloji dersinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımını temel alan laboratuvar uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisini araştırmaktır. ATBÖ yaklaşımı Keys, Hand, Prain ve Collins (1999) tarafından geliştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı bir yaklaşımdır. Araştırmanın modeli ön ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Fen ve Teknoloji dersi laboratuvar uygulamaları, deney grubunda ATBÖ yaklaşımını temel alan aktivitelerin kullanıldığı öğretim yöntemi ile kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımı temel alan aktivitelerin kullanıldığı öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Yalova ilinde bir devlet ilköğretim okulunda 2010–2011 eğitim-öğretim yılında yedinci sınıfta iki ayrı şubede öğrenim gören toplam 65 öğrenci oluşturmuştur. Bu şubelerden deney grubu (N=33) ve kontrol grubu (N=32) rastgele belirlenmiştir. Çalışmada 30 sorudan oluşan akademik başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uygulamanın ardından deney grubu ile kontrol grubu arasında, akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Araştırma-Sorgulama, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı, Akademik Başarı

<sup>1</sup> Bu çalışma danışmanlığını Prof.Dr. Hale BAYRAM'nın yaptığı Cüneyt ULU tarafından yazılan ve 2011 yılında onaylanan doktora tezine dayanmaktadır

<sup>2</sup> Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, cuneytulu1978@yahoo.com

<sup>3</sup> Prof.Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, haleb@marmara.edu.tr



---

---

## **Effects of Laboratory Activities through the Argumentation Based Inquiry Approach on Students' Achievement**

---

---

*Submitted by 19.03.2015 Accepted by 19.11.2015*

### **Abstract**

The purpose of this study is to explore the effects of laboratory activities through the Argumentation Based Inquiry (ABI) approach (adopted from the Science Writing Heuristic - SWH approach) on achievement. ABI approach which is an inquiry based approach was constructed Keys, Hand, Prain and Collins (1999). In the study, quasi experimental design with pretest and posttest control group was used. The experimental group performed laboratory activities through ABI approach, the control group performed laboratory activities through traditional approach. The sampling of our study was comprised of the students from a primary public school in Yalova. The students were 7<sup>th</sup> graders in the academic year 2010-2011. A total of 65 students participated in our study. The experimental group (N=33) and the control group (N=32) were determined randomly. Achievement test with 30 items was used in this study as the instrument. After the implementation there was a significant difference between the experimental and the control groups in favor of the experimental group in terms of achievement.

*Keywords:* Inquiry, Science Writing Heuristic, Academic Achievement

## Giriş

Fen eğitiminde günümüzde yaşanan reform hareketleri bilimsel okuryazarlığı fen eğitiminin en önemli amacı olarak ortaya koymaktadır (National Research Council, 1996). Yine bu reform hareketleri araştırma-sorgulamayı bilimsel okuryazarlığın merkezine oturtmaktadır (Barrow, 2006). Araştırma-sorgulama, öğrencilerin bilim insanlarının gerçek yaşamda nasıl çalıştıklarını anladıkları, bilimsel düşünce ile ilgili anlayışları ve bilgileri geliştirdikleri bir dizi öğrenci aktiviteleridir. Aynı zamanda araştırma-sorgulama anlamlı sorular sormak, çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanarak bilgileri gözden geçirmek, araştırmalar tasarlamak, gözlem yapmak, veri toplama araçlarını kullanmak, elde edilen verileri analiz etmek ve yorumlamak, yapılan deneylerde elde edilen deliller doğrultusunda sahip olunan bilgileri gözden geçirmek ve yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçları çeşitli şekillerde sunmak ve bunları savunmak gibi süreçleri içermektedir (NRC, 1996). Ayrıca varsayımda bulunma, eleştirel ve mantıksal düşünme becerilerini kullanma, alternatif açıklamalar getirme gibi bir dizi etkinlikleri içerir (NRC, 1996). Bu aktiviteler ise basit doğrulama deneylerinden oldukça farklıdır. Choi, Notebaert, Diaz ve Hand'e (2010) göre öğrenciler araştırma-sorgulamaya dayalı fen sınıflarında sadece el aktivitelerine dayalı laboratuvar uygulamalarına katılmazlar. Aynı zamanda gerçek bilimsel süreçler içerisinde yer alan okuma, yazma ve sözel olarak bilimsel içerikli fikir tartışmalarına da katılmalıdırlar. Bu bağlamda gerçek yaşama ilişkin araştırma-sorgulamaya dayalı aktiviteler gerçekleştiren öğrenciler bilim insanlarının gerçek yaşamda karşılaştıkları problemleri çözerken takip ettikleri bilişsel süreçler içerisine girerler (Chin ve Chia, 2006). Laboratuvarlar öğrencilere araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme deneyimleri yaşayabilecekleri imkanlar sunması açısından önemlidir. Son zamanlarda bilim insanlarının gerçek yaşama ilişkin karşılaştığı bir problemin çözümünde kullandığı bilimsel araştırma-sorgulamayı, öğrencilerin öğrenme ortamları içerisinde yaşayabilmelerini amaçlayan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri de yazılı ve sözlü argümantasyona dayalı bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak Keys ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımıdır. Orijinal adı "Science Writing Heuristic" olan Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımın, ülkemizde Erol (2010), Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap (2010) gibi araştırmacılar tarafından "Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme Metodu", Ulu (2011) tarafından "Bilim Yazma Aracı" olarak da isimlendirildiği görülmektedir. Ancak bu yaklaşımın gerek yurt içinde (Demirbağ ve Günel, 2014; Günel, Kınır ve Geban, 2012; Kabataş-Memiş, 2014; Kınır, 2011; Kınır, Geban ve Günel, 2011; Yesildağ-Hasançebi ve Kınır, 2012; Yeşildağ-Hasançebi

ve Günel, 2013), gerek yurt dışında yapılan çalışmalarda da (Akkuş, Günel ve Hand, 2007; Choi, 2008; Choi, ve diğ., 2010; Grimberg ve Hand, 2009; Hand, 2008; Hand ve Choi, 2010; Hand, Norton-Meier, Staker ve Bintz, 2009; Martin ve Hand, 2009; Nam, Choi ve Hand, 2011; Norton-Meier, Hand, Hockenberry ve Wise, 2008) argümantasyon tabanlı bir yaklaşım olduğu geniş bir şekilde kabul gördüğünden dolayı bu yaklaşım bu çalışmada Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı olarak isimlendirilmiştir.

ATBÖ yaklaşımı öğrencilere rehberlik etmesi amacıyla geliştirilen bir boyut ve öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla geliştirilen başka bir diğer boyut olmak üzere birbirinden farklı iki ayrı boyuttan oluşmaktadır (Keys ve diğerleri, 1999). Öğretmenlere rehberlik eden boyutu ATBÖ yaklaşımının pedagojik boyutunu, öğrencilere rehberlik eden boyutu ise öğrenme boyutunu yansıtmaktadır (Günel, Omar ve Hand, 2003). ATBÖ yaklaşımının öğrencilere rehberlik eden boyutu yedi aşamadan oluşmaktadır. Aynı zamanda bu aşamalar, süreci daha anlaşılır hale getiren bir veya iki soru cümlesi içermektedir (Poock, 2005). Öğrenciler araştırma sorularına, oluşturdukları araştırma sorularına yanıt teşkil eden iddialarına ve iddialarını desteklemek amacıyla sundukları kanıtlara odaklanan bu aşamalardaki soruları yazılı olarak yanıtlarlar (Hand, Prain ve Wallace, 2002). Bu aşamalar ve bu aşamaları anlaşılır hale getiren sorular aynı zamanda öğrencilerin laboratuvarında icra edeceği araştırma-sorgulamaya dayalı aktivitelerin yansıtılabildiği bir deney laboratuvar raporunun işlem basamaklarıdır (Poock, 2005). Öğrencilere yönelik olarak geliştirilen şablon Tablo 1’de verilmiştir (Keys ve diğerleri, 1999). Öğrencilere yönelik olarak geliştirilen bu şablondaki soruların amacı, laboratuvar 1 öğrencilerin sahip oldukları bilgileri göstermek için takip ettikleri bir dizi prosedürden ibaret aktiviteler olmaktan çıkıp, öğrencilerin epistemik olarak daha aktif bir şekilde rol aldıkları aktiviteler bütünü olmasını sağlamaktır (Yore, Bisanz ve Hand, 2003).

Tablo 1. ATBÖ Yaklaşımında Öğrencilere Rehberlik Eden Aşamalar

Aşama	Aşama İle İlgili Sorular
Başlangıç Fikirleri	Sorularım nedir?
Test Etme	Ne yaptım?
Gözlemler	Gözlemlerim nedir?
İddialar	İddialarım nedir?
Kanıtlar	Bunu nasıl biliyorum? Bu iddialarda bulunma sebebim nedir?
Okuma	Düşüncelerimi başkalarının düşünceleri ile nasıl karşılaştırabilirim?
Yansıtıcı Düşünme	Düşüncelerimdeki değişim nasıl gerçekleşti?

Öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla geliştirilen boyutu, öğretmenlere bir dizi öneri niteliğindeki aktiviteleri içermekte olup bu aktiviteler öğrencilerin laboratuvarda gerçekleştirecekleri uygulamalar sırasında onların anlamlı düşünebilmelerine, yazabilmelerine ve okuyabilmelerine imkan vermektedir (Williams, 2007). Öğretmenlerin bu basamaklarda işlenen konunun içeriğine ve öğrencilerin doğasına uygun etkinlikler tasarlaması gerekmektedir (Keys ve diğerleri, 1999). ATBÖ yaklaşımının öğretmenlere yönelik geliştirilen boyutu sekiz aşamadan oluşmaktadır. Öğrencilerin laboratuvar da gerçekleştirdikleri araştırma-sorgulamaya dayalı aktivitelerden edindikleri kavramlar ve anlamlar hakkında daha derinlemesine bir anlayış geliştirebilmelerini sağlamak için, öğretmenlere yönelik hazırlanan şablon Tablo 2’de verilmiştir (Keys ve diğerleri, 1999).

Tablo 2. ATBÖ Yaklaşımında Öğretmenlere Rehberlik Eden İşlem Basamakları

<i>İşlem Basamakları</i>
1.) Öğrencilerin sahip oldukları anlamaların kavram haritaları yardımıyla belirlenmesi
2.) Farklı formlarda yazılan yazılar, gözlem, soru sormak, beyin fırtınası gibi araştırma öncesi çeşitli aktiviteler gerçekleştirilmesi
3.) Laboratuvar uygulamalarına katılmak.
4.) Müzakere-Fikir Tartışması Aşaması I: Gerçekleştirilen laboratuvar aktivitelerine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları bireysel anlamaların yazılması.
5.) Müzakere-Fikir Tartışması Aşaması II: Gerçekleştirilen laboratuvar uygulaması sonucu öğrencilerin elde ettikleri verilerden oluşturdukları bireysel anlamların, küçük gruplar arasında paylaşılması ve karşılaştırılması.
6.) Müzakere-Fikir Tartışması Aşaması III: Oluşturulan bilimsel düşüncelerin yazılı kaynaklara başvurulmak suretiyle karşılaştırılması.
7.) Müzakere-Fikir Tartışması Aşaması IV: Oluşturulan bireysel anlamları yansıtma ve yazma.
8.) Öğretim sonrası öğrencilerin sahip oldukları anlamaların kavram haritaları yardımıyla belirlenmesi

Bu araştırmanın amacını, Fen ve Teknoloji dersi laboratuvar uygulamalarında ATBÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler ile geleneksel yaklaşımının uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında akademik başarı açısından bir farklılığın var olup olmadığının belirlenmesi oluşturmaktadır. Fen derslerinde ATBÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda araştırmacı tarafından araştırılmıştır (Akkuş ve diğ., 2007; Erkol, Kışoğlu ve Büyükkasap, 2010; Erol, 2010; Günel ve diğ., 2003; Günel, 2006; Günel ve diğ., 2010; Hand ve diğ., 2002; Hand, Wallace ve Yang, 2004; Hohenshell ve Hand, 2006; Nam ve



diğ., 2011; Poock, 2005; Poock, Burke, Greenbowe ve Hand, 2007). Fakat bu çalışmayı diğer araştırmacıların yaptığı araştırmalardan farklı kılan bu araştırmanın yöntemidir.

ATBÖ dinamik bir süreç olup öğrenciler gerektiğinde ATBÖ yaklaşımının bazı aşamalarına geri dönebilmekte ve araştırmalarına döndükleri bu aşamalardan tekrar devam edebilmektedirler (Günel, 2006). Örneğin ATBÖ yaklaşımının “Okuma” basamağında gerçekleştirilen tartışmalar sonucu öğrenciler araştırma sorularını yanlış belirlediklerinin farkına varabilirler. Bu durumda öğrenciler “Başlangıç Fikirleri” aşamasına dönüp araştırmalarına esas teşkil edecek sorularını bir kez daha yeniden oluşturmak durumunda kalabilirler. Yine “Okuma” aşamasında gerçekleştirilen tartışmalar sonucunda, doğru ve test edilebilir bir araştırma sorusu oluşturduklarını, bu soruya yanıt aramak için doğru bir yöntem takip ettiklerini, doğru ölçme araçlarını kullanıp doğru veriler elde etmiş olduklarını ancak bu verileri yanlış yorumladıkları için yanlış bilgi iddialarında bulduklarını anlayabilirler. Bu durumda öğrenciler ATBÖ yaklaşımının “İddialar” basamağına dönüp elde ettikleri verileri yeniden yorumlamak ve verilere dayalı olarak yeniden bilgi iddialarında bulunmak durumunda kalabilirler. Ancak bu çalışmada öğretmen tarafından yapılan yönlendirmeler neticesinde öğrenciler, “Okuma” aşamasında gerçekleştirdikleri fikir tartışmaları sonucunda “Başlangıç Fikirleri” veya “Test Etme” basamaklarına dönememiştir. Çünkü öğretmen tarafından yapılan yönlendirmeler ve gerçekleştirilen büyük grup tartışmaları neticesinde, deney grubundaki bütün öğrenciler için aynı araştırma soruları belirlenmiş ve bu sorulara aynı test etme yöntemi ile cevap aranmıştır. Öğretmen tarafından yapılan yönlendirmelerden bir bölümü Ek-A’da verilmiştir. Yukarıda bahsedilen araştırmacıların ise araştırmalarında ATBÖ yaklaşımına ilişkin buna benzer bir kısıtlamada bulunmadıkları görülmüştür. Bu çalışmanın alan yazınına bu açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırmanın modeli ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Çalışmada bağımlı değişken akademik başarı, bağımsız değişken ise kullanılan öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Çalışmada iki işlem grubu bulunmaktadır. Bunlar laboratuvar uygulamalarında ATBÖ yaklaşımının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubudur.

## **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Yalova ilinde bir devlet ilköğretim okulunun yedinci sınıfında iki ayrı kısımda öğrenim gören toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır. Bu şubelerden kontrol ve deney grupları rastgele belirlenmiştir. Kontrol grubu 15 kız 17 erkek olmak üzere toplam 32 öğrenciden, deney grubu ise 18 kız 15 erkek olmak üzere toplam 33 öğrenciden oluşmaktadır.

## **Veri Toplama Aracı**

Öğrencilerin “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesiyle ilgili öğrenme düzeylerinde bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ünite başında ve sonunda bir madde kökünden, üçü çeldirici biri doğru cevap olmak üzere dört seçenekten oluşan çoktan seçmeli Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Akademik başarı testi ilköğretim yedinci sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin amaçları ve öğrenci kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Başarı Testinin geliştirilme aşamasında ilk olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen soruların yanında konu ile ilgili geçmiş yıllarda yapılan Seviye Belirleme Sınavı, Özel Okullar Sınavı, Türk Silahlı Kuvvetleri Askeri Liseler ile Bando Astsubay Hazırlama Okulunda Öğrenim Görecek Öğrencileri Seçme Sınavı, Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı, Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı soruları incelenerek belirlenen sorular, soru havuzunda toplanmıştır. Testin Geçerliliği, kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşü olarak, devlet üniversitelerinin fen bilgisi öğretmenliği ile fizik öğretmenliği bölümlerinde görev yapan dört öğretim üyesinin ve mesleki deneyimleri on ila onbeş yıl arasında değişen dört Fen ve Teknoloji dersi öğretmenin görüşleri alınmıştır. Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Akademik Başarı Testi, öğrencilerin seviyesine uygun olabilecek şekilde görüşler doğrultusunda düzeltildikten sonra 40 sorudan oluşan bir akademik başarı testi elde edilmiştir. Test madde analizlerinin yapılabilmesi amacıyla 118 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında test sorularının güçlük indeksleri ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan başarı testi sonuçları, soru sayısı üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrenciler verdikleri doğru cevap sayısına göre puan almışlardır. Başarı testinde, öğrenci sorunun cevabını boş bırakmışsa sıfır puan, soruyu yanlış yanıtlamışsa sıfır puan, soruyu doğru yanıtlamışsa bir puan almıştır. Üç yanlış bir doğruyu götürmeden her bir öğrenci için toplam puan hesaplanmıştır. Soruların güçlük indeksleri ile ayırt edicilik indeksleri

belirlenirken öncelikle üst grup ve alt grup tayinine gidilmiştir. Bunun için öğrencilerin kırk sorudan oluşan Başarı Testi sorularına verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğrenciler kendi aralarında en çok doğru yanıt veren öğrenciden başlayarak en az doğru yanıt veren öğrenciye doğru sıralanmışlardır. Daha sonra uygulamaya katılan öğrenci sayısının %27'si hesaplanmış ve bu sayı 32 olarak bulunmuştur. Test için en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanan öğrencilerden en üstteki 32 ve en alttaki 32 öğrenci tespit edilmiş böylelikle üst grup ile alt grup belirlenmiştir. İlgili test maddesini üst grupta doğru yanıtlayan öğrencilerin yüzdesi ( $P_{\text{Ü}}$ ) ve ilgili test maddesini alt grupta doğru yanıtlayan öğrencilerin yüzdesi ( $P_{\text{A}}$ ) olmak üzere;

$$\text{Soruların güçlük indeksi ( } P_G \text{ ),} \quad P_G = \frac{(P_{\text{Ü}} + P_{\text{A}})}{2}$$

$$\text{Soruların ayırt edicilik indeksi ( } R \text{ ),} \quad R = P_{\text{Ü}} - P_{\text{A}}$$

formülleri kullanılarak hesaplanmıştır. Madde seçiminde, ayırt edicilik için kesin bir sınır belirtilmemekle birlikte, ayırt edicilik indeksi 0,20'ye kadar olanların kullanılamaz, 0,20–0,40 arasındakilerin kabul edilebilir ve 0,40'tan yüksek olanların kullanılabilir nitelikte olduğu genel olarak kabul görmekte olan bir görüştür (Tekin, 1996). Bu noktadan hareketle ayırt edicilik indeksleri 0,20'nin altındaki sorular testten çıkarılmış ve 30 soruluk akademik başarı testi geliştirilmiştir. Testteki her bir maddenin güçlük indeksleri ile ayırt edicilik indeksleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Akademik Başarı Testi Sorularının Güçlük İndeksleri ile Ayırt Edicilik İndeksleri

Soru Numarası	Güçlük İndeksi	Ayırt Edicilik İndeksi
1	.66	.38
2	.75	.44
3	.64	.41
4	.63	.44
5	.77	.34
6	.80	.34
7	.75	.31
8	.69	.38
9	.77	.34
10	.56	.31
11	.67	.34
12	.47	.56
13	.63	.44
14	.78	.38
15	.59	.44

16	.72	.38
17	.69	.31
18	.59	.44
19	.70	.41
20	.66	.38
21	.78	.38
22	.72	.56
23	.70	.53
24	.63	.38
25	.75	.44
26	.72	.50
27	.69	.38
28	.67	.34
29	.67	.34
30	.59	.44

### Uygulama

Çalışma 2010–2011 eğitim - öğretim yılının birinci yarısında toplam 10 haftada gerçekleştirilmiştir. ATBÖ öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen araştırma-sorgulamaya dayalı bir yaklaşımdır. Öğrencilerin kendileri için yeni olan böylesi bir uygulamayı öğrenmelerinin zaman alacağı düşünüldüğünden Kuvvet ve Hareket Ünitesi öğrencilerin bu yaklaşımı öğrenebilmeleri için ön çalışmanın yapıldığı bir ünite olmuştur. Deney grubundaki öğrenciler, Kuvvet ve Hareket Ünitesinde laboratuvar etkinliklerinin ATBÖ yaklaşımını esas alan uygulamalar şeklinde nasıl gerçekleştirebileceklerini öğrenmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise Kuvvet ve Hareket Ünitesinde laboratuvar uygulamalarını kendilerine verilen bir dizi direktifi yerine getirdikleri geleneksel yaklaşımın uygulandığı etkinlikler şeklinde gerçekleştirmişlerdir. Bu nedenle Kuvvet ve Hareket Ünitesinde öğrencilere ön test - son test olarak akademik başarı testi uygulanmamıştır. Araştırmanın deseni Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Araştırmanın Deseni*

Deney Grubu (ATBÖ Yaklaşımı)	Kontrol Grubu (Geleneksel Yöntem)
Kuvvet ve Hareket Ünitesi	Kuvvet ve Hareket Ünitesi
Ön test: Akademik Başarı Testi	Ön test: Akademik Başarı Testi
Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi	Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi
Son test: Akademik Başarı Testi	Son test: Akademik Başarı Testi

Deney ve kontrol grubunda tüm dersler, yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmen kitabındaki “Ön Bilgileri Yoklama ve Merak Uyandırma”, “Keşif”, “Açıklama”, “Genişletme” ve “Değerlendirme” aşamaları içerisinde yer alan öneriler doğrultusunda

işlenmiştir. Yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmen kitabındaki bu aşamalar içerisinde yer alan ve laboratuvar aktivitelerini oluşturan “Etkinlikler” deney grubunda ATBÖ yaklaşımını, kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımı temel alan aktiviteler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yani deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen uygulamada sadece laboratuvar etkinlikleri farklılık göstermektedir. Çalışma boyunca toplam 20 etkinlik icra edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında dersler aynı ders öğretmeni tarafından verilmiştir. Ders öğretmeni ATBÖ yaklaşımının doğası ve uygulanması konusunda bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar tarafından bilgilendirilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, çalışmanın gerçekleştirildiği 10 eğitim-öğretim haftası boyunca tüm derslere gözlemci olarak katılmışlar ve süreci bizzat yönetmişlerdir.

### **Deney Grubunda Gerçekleşen Uygulama**

Dersler yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmen kitabındaki öneriler doğrultusunda işlenmiştir. Ancak yedinci sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabı ile çalışma kitabında gerçekleştirilmesi öngörülen ve laboratuvar uygulamalarına esas teşkil eden “Etkinlikler” ATBÖ yaklaşımı kullanılarak icra edilmiştir. Ayrıca öğrenciler gerçekleştirdikleri laboratuvar uygulamalarını içeren bir deney raporu hazırlamışlardır. Deney grubu öğrencileri tarafından hazırlanan deney raporlarından biri örnek teşkil etmesi açısından Ek-B’de verilmiştir.

ATBÖ yaklaşımını öğretmen rehberliğinde gerçekleşen rehberlikli araştırma-sorgulamaya (guided inquiry) dayalı bir yöntemdir (Poock, 2005). Burada öğretmenin rolü azaldıkça süreç açık araştırma-sorgulamaya (open inquiry) dayalı bir yönetime doğru kayabilir. Öğrenciler açık araştırma-sorgulama aktivitelerini gerçekleştirirken, rehberlikli araştırma-sorgulama aktivitelerine göre daha çok zamana ihtiyaç duyarlar. Ancak Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında hem “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin hem de “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin işlenmesi için öngörülen süre 16 ders saatidir. Bu sebeple deney grubundaki öğrencilerin gerçekleştirecekleri uygulamaların açık araştırma-sorgulama etkinliklerinden ziyade 32 ders saatinde bitirilebilecek rehberlikli araştırma-sorgulama etkinlikleri olması gerekmektedir. Ayrıca çalışmada hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin, aynı araştırma sorularına aynı deney araç ve gereçlerini kullanarak aynı test etme yöntemiyle cevap aramaları gerekmektedir. Çünkü çalışmada uygulanan öğrenme ve öğretme yaklaşımının dışında tüm değişkenlerin sabit tutulması gerekmektedir (Örneğin deney grubu ile kontrol grubu arasında oluşabilecek başarı seviyeleri farkının, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin farklı soruların yanıtını aramalarından kaynaklanma ihtimali). Bu nedenle deney grubundaki öğrencilerin çalışma için belirlenen

soruların dışında başka sorular üretmeleri ya da farklı test etme yöntemleri ile sorularına yanıt aramalarının önüne geçmek için öğretmen tarafından bazı yönlendirmeler yapılmıştır. Öğretmen tarafından yapılan yönlendirmelerden bir bölümü Ek-A'da verilmiştir. Yapılan bu yönlendirmeler doğrultusunda sınıfta gerçekleştirilen büyük grup tartışmaları ile deney grubundaki öğrenciler araştırma sorularını ve bu sorulara yanıt ararken takip edecekleri yöntemleri birlikte belirlemişlerdir. Bu sebeple deney grubundaki bir öğrenci, ATBÖ yaklaşımının öğrenci boyutunda yer alan “Okuma” aşamasında gerçekleştirdikleri tartışmalar sonucunda “Başlangıç Fikirleri” veya “Test Etme” aşamalarına dönememiştir. Çünkü deney grubundaki tüm öğrencilerin, araştırma soruları ve araştırma sorularına yanıt aramak için takip ettikleri test etme yöntemleri aynıdır. Ancak öğrenciler elde ettikleri verileri yanlış yorumlamış ve bu sebeple yanlış bilgi iddialarında bulunmuş olabilirler. Bu durumda “İddialar” aşamasına geri dönüp elde ettikleri verileri doğru yorumlamak ve doğru iddialarda bulunmak durumunda kalabilirler. Öğrenciler doğru iddialarda bulunmuş ancak eksik veya yanlış deliller öne sürmüş olabilir. Bu durumda öğrenciler “Kanıtlar” aşamasına geri dönüp doğru deliller öne sürmüşlerdir. Yani öğrenciler ATBÖ yaklaşımının öğrenci boyutunda yer alan “Okuma” aşamasında gerçekleştirdikleri tartışmalar sonucunda “İddialar” veya “Kanıtlar” aşamalarına dönebilmişler ve araştırmalarına bu aşamalardan devam edebilmişlerdir. Deney grubu tarafından icra edilen uygulamalar kısaca şöyle gerçekleştirilmiştir.

**1. Başlangıç Fikirleri:** Öğretmen tarafından yapılan yönlendirmeler doğrultusunda tüm öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen fikir tartışması sonucu öğrenciler, değiştirecekleri ve sabit tutacakları değişkenlere karar vermişler ve araştırmalarına esas teşkil eden sorularını oluşturmuşlardır. Böylelikle tüm araştırma grupları için aynı araştırma soruları belirlenmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen diyalogların bir bölümü Ek-A'da verilmiştir.

**2. Test Etme:** Yine öğretmen tarafından yapılan yönlendirmeler doğrultusunda tüm öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen büyük grup tartışmaları neticesinde öğrenciler, kendilerine verilen deney araç ve gereçlerini kullanarak oluşturdukları araştırma sorularına hangi yöntemle cevap arayacaklarına sınıfça birlikte karar vermişlerdir. Böylelikle tüm öğrenci grupları için aynı test etme yöntemi belirlenmiştir. Daha sonra öğrenciler, grup içerisinde belirledikleri iş bölümü doğrultusunda deney yapmışlardır.

**3. Gözlemler:** Öğrenciler deneyi icra ederken yaptıkları gözlemleri, ölçümleri ve elde ettikleri verileri laboratuvar deney raporunun ilgili bölümüne not etmişlerdir. Bu aşamada öğrenciler, elde ettikleri verilerin ne anlama geldiğiyle ilgili düşünme imkanına sahiptirler. Öğrenciler elde ettikleri verileri bir bilgi iddiasında bulunmak için nasıl kullanabileceklerini düşünerek analiz etmişlerdir.

**4. İddialar:** Öğrenciler gerçekleştirdikleri laboratuvar uygulaması sonucu elde ettikleri verilerden yararlanarak, araştırma sorularına cevap niteliği taşıyacak bir bilgi iddiasında bulunabilmek için gruplarındaki arkadaşlarıyla fikir tartışmalarında bulunmuşlardır. Bu aşamada her öğrenci grubu çeşitli iddialarda bulunmuşlardır.

**5. Kanıtlar:** Öğrenciler bu aşamada grup üyeleri ile müzakereler gerçekleştirmek suretiyle iddialarını desteklemek için kanıtlar öne sürmüşlerdir.

**6. Okuma:** Bu aşamada her öğrenci grubu araştırma sorularına yanıt niteliği taşıyan iddialarını, iddialarını desteklemek için sundukları delilleri, zihinlerinde oluşturdukları bilimsel açıklamaları, aynı araştırmaları yapan sınıftaki diğer öğrencilerle tartışarak ve ders kitaplarını gözden geçirerek karşılaştırmışlardır. Öğretmen rehberliğinde büyük grup tartışması şeklinde gerçekleşen bu etkinlikte öğrenciler iddialarının, iddialarını desteklemek için öne sürdükleri kanıtların ve oluşturdukları bilimsel açıklamaların doğruluğunu savunmuşlar ve bu konuda diğer arkadaşlarını ikna etmeye çalışmıştır.

**7. Yansıtıcı Düşünme:** Öğrenciler konuyla ilgili başlangıçtaki fikirlerini, gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda fikirlerinde meydana gelen değişimi ve bu değişime sebep olan süreci laboratuvar deney raporunda ilgili bölüme not etmişlerdir.

### **Kontrol Grubunda Gerçekleşen Uygulama**

Dersler yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmen kitabındaki öneriler doğrultusunda işlenmiştir. Ancak yedinci sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabı ile çalışma kitabında gerçekleştirilmesi öngörülen ve laboratuvar uygulamalarına esas teşkil eden “Etkinlikler” öğrencilerin kendilerinden istenilen ölçümleri, gözlemleri ve hesaplamaları yaptığı, eşitlikleri doldurduğu yani kendilerine verilen direktifleri yerine getirdiği, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı etkinlikler şeklinde icra edilmiştir. Ayrıca öğrenciler gerçekleştirdikleri

laboratuvar uygulamalarını içeren bir deney raporu hazırlamışlardır. Kontrol grubu öğrencileri tarafından hazırlanan deney raporlarından biri örnek teşkil etmesi açısından Ek-C’de verilmiştir.

### Bulgular

Öncelikle verilerin nasıl analiz edileceğine karar verebilmek için (parametrik ya da parametrik olmayan analiz tekniklerinin kullanılması) çeşitli önermelerin yerine getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Bu önermelerden biri test puanlarının dağılımının normal veya normale yakın olması gerekliliğidir. Verilerin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla (normal dağılım gösterip göstermediği) Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Akademik Başarı Ön Test- Son Testine Ait

#### Kolmogorov-Smirnov Test Bulguları

		Kolmogorov-Smirnov Z	P (Önemlilik seviyesi)
Ön test	Kontrol	.913	.375
	Deney	.964	.311
Son test	Kontrol	.518	.951
	Deney	.603	.860

Tablo 5 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının, ön test - son test toplam puanların normal dağılım gösterdiği ( $p>.05$ ) görülmektedir. Deney ve kontrol grupları için anlamlılık seviyelerinin ( $p$ ), istatistiksel olarak anlamlı kabul edilen “.05” değerinden büyük çıkması, araştırmadan elde edilen verilerin parametrik testler kullanılarak analiz edilebileceğini göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının ünite öncesinde ve sonrasında öğrenme düzeylerinde bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak akademik başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için bağımsız grup t testi kullanılmış ve bu durum Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmiştir.



Tablo 6. *Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Bağımsız**Grup T Testiyle Karşılaştırılması*

TEST	GRUP	N	X	s.s.	t	P
Ön Test	Kontrol Grubu	32	2.81	1.18	-.68	.50
	Deney Grubu	33	2.61	1.27		

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = -.68, p > .05$ ). Bu durum “Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinin başında kontrol ve deney gruplarının üniteyle ilgili akademik başarı seviyeleri birbirine eşittir” şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 7. *Kontrol ve Deney Gruplarının Akademik Başarı Son Test Puanlarının Bağımsız**Grup T Testiyle Karşılaştırılması*

TEST	GRUP	N	X	s.s.	t	P
Son Test	Kontrol Grubu	32	18.78	4.86	2.72	.00*
	Deney Grubu	33	22.09	4.94		

\*Ortalama farkı .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7 incelendiğinde grupların akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t = 2.72, p < .05$ ). Bu durum, “Laboratuvar etkinliklerinin ATBÖ yaklaşımını esas alan aktivitelerle yapılması, laboratuvar etkinliklerinin geleneksel yaklaşımı esas alan aktivitelerle yapılmasına göre öğrencilerin akademik başarılarını daha çok arttırmıştır” şeklinde yorumlanmıştır.

Uygulanan öğrenme-öğretme yaklaşımı sonucunda, deney ve kontrol gruplarının üniteyle ilgili öğrenme düzeylerinde bir farklılığın var olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak akademik başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için bağımlı grup t testi kullanılmış ve bu durum Tablo 8 ve Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Akademik Başarı*

Ön Test - Son Test Puanlarının Bağımlı Grup T Testi ile Karşılaştırılması

GRUP	TEST	N	X	s.s.	R	t	P
Deney Grubu	Ön Test	33	2.61	1.27	0.43	-24.64	.00*
	Son Test	33	22.09	4.94			

\*Ortalama farkı .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi akademik başarı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ( $t=-24.64$ ,  $p<.05$ ). Bu durum “Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde laboratuvar etkinliklerinde ATBÖ yaklaşımının kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını arttırmıştır” şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 9. *Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Akademik Başarı*

Ön Test - Son Test Puanlarının Bağımlı Grup T Testi ile Karşılaştırılması

GRUP	TEST	N	X	s.s.	R	t	P
Kontrol Grubu	Ön Test	32	2.81	1.18	0.42	-20.09	.00*
	Son Test	32	18.78	4.86			

\*Ortalama farkı .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubunun Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi akademik başarı ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ( $t=-20.09$ ,  $p<.05$ ). Bu durum “Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde laboratuvar etkinliklerinde geleneksel yaklaşımın kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını arttırmıştır” şeklinde yorumlanmıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak Fen ve Teknoloji dersinde laboratuvar uygulamalarında ATBÖ yaklaşımının kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel yöntemle göre daha çok arttırdığı sonucuna varılabilir. Bu sonuç Akkuş ve diğerleri (2007); Erkol ve diğerleri (2010); Erol (2010); Günel ve diğerleri (2003); Günel (2006); Günel ve diğerleri (2010); Hand ve diğerleri (2002); Hand ve diğerleri (2004); Hohenshell ve Hand (2006); Nam ve diğerleri (2011); Poock (2005); Poock ve diğerleri (2007) gibi araştırmacıların elde ettiği sonuçlarla benzer niteliktedir. Öğretimin ilk ve orta kademeleri ile yükseköğretimin farklı seviyelerinde yapılan bu araştırmalarda laboratuvar uygulamalarının, ATBÖ yaklaşımının kullanıldığı etkinlikler

şeklinde yapılması durumunda öğrencilerin akademik başarıları geleneksel yaklaşıma göre daha çok artmıştır. Bu sonucun literatürün de incelenmesi sonucu muhtemel birkaç sebebi olduğu düşünülmektedir. ATBÖ yaklaşımı esnek yapısı ile öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini sağlamak amacıyla (Martin ve Hand, 2009), öğretmenlere laboratuvar uygulamaları öncesinde, laboratuvar uygulamaları esnasında ve laboratuvar uygulamaları sonrasında aktiviteler tasarlamaları için rehberlik eder (Hohenshell ve Hand, 2006). Başlangıç sorularının tartışılması, araştırma gruplarının kurulması, laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirilmesi ve dizayn edilmesi için gereken spesifik görevlerin belirlenmesi, sınıftaki tüm öğrencilerin katılımı ile elde edilen verilerin yorumlanması ve ulaşılan sonuçların tartışılması ATBÖ yaklaşımını temel alan laboratuvar uygulamaları içerisinde yer almaktadır ve bu aktiviteler öğrencilerin süreç içerisinde daha çok sorumluluk almalarını sağlamaktadır (Poock ve diğerleri, 2007). Geleneksel laboratuvar uygulamalarını gerçekleştiren kontrol grubu öğrencileri ise tüm bu uygulamaların tersine, gerçekleştirilecek aktivitenin amacı ile aktivitenin sonunda ulaşılabilecek bilimsel kavramlar hakkında önceden haberdar edilmekte ve konu ile ilgili kavramsal yapıyı inşa edebilmeleri için gerekli fırsatlar kendilerine tanınmamaktadır (Nam ve diğerleri 2011). Çünkü geleneksel laboratuvar uygulamalarında öğrenciler, kendilerinden istenilen ölçümleri yapmak, çeşitli hesaplamalarda bulunarak eşitlikleri doldurmak gibi kendilerine verilen direktifleri yerine getirmekte ve böylece bilinen bilimsel kavramları ve ilkeleri doğrulamaktadır (Schroeder ve Greenbowe, 2008). Geleneksel laboratuvar uygulamaları ve bu uygulamaları yansıtan geleneksel laboratuvar raporları, öğrencilere ulaştıkları sonuçlardan anlamlı ilişkiler kurarak bilgiyi yapılandırmalarına yeteri kadar imkan sağlamaz (Rudd, Greenbowe, Hand ve Legg, 2001). Öğrenci geleneksel laboratuvar raporlarını tamamlamasının ardından laboratuvarda gerçekleştirdiği aktivite ile kazandırılmaya çalışılan kavramlar arasında bağ kurmakta çoğunlukla zorlanır (Basso, 2009). Geleneksel laboratuvar aktiviteleri ve bu aktiviteleri yansıtan geleneksel laboratuvar raporları araştırma soruları, yöntem, gözlemler, veriler, kanıtlar, iddialar ve hipotezler arasındaki ilişkileri ayırmaya yönelikken, ATBÖ yaklaşımı bu ilişkileri konuşma ve yazma aktivitelerini kullanarak güçlendirme eğilimindedir (Keys ve diğerleri, 1999). Ayrıca Günel ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, laboratuvar uygulamalarında ATBÖ yaklaşımının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin fen dersine karşı olan tutumlarının arttığı görülmüş ve araştırmacılar tarafından öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin artmasının bir diğer nedeninin de bu olabileceği değerlendirilmiştir.

ATBÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini inceleyen araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde, öğrencilerin laboratuvar uygulamalarını ATBÖ yaklaşımını temel alan aktivitelerle gerçekleştirirken herhangi bir kısıtlamaya gidilmediği görülmektedir. Yani öğrencilerin gerektiğinde “Başlangıç Fikirleri” ya da “Test Etme” aşamalarına geri döndükleri ve araştırma sorularında ya da araştırma sorularını test etme süreçlerinde değişme-düzeltelemeye gittikleri anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ise öğrenciler “Başlangıç Fikirleri” ya da “Test Etme” aşamalarına geri dönememişlerdir. Çünkü öğretmen tarafından yapılan yönlendirmeler neticesinde deney grubu, aynı araştırma sorularına aynı test etme yöntemleriyle cevap aramıştır. Öğretmen tarafından yapılan yönlendirmelerden bir bölümü Ek-A’da verilmiştir. Buna rağmen laboratuvar uygulamalarında ATBÖ yaklaşımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, laboratuvar uygulamalarında geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu ATBÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada başarılı bir yöntem olduğunu bir kez daha göstermiştir. İlk bakışta öğrencilerin aynı araştırma sorularına sahip olmaları ve aynı sorulara aynı test etme yöntemiyle cevap araması, ATBÖ yaklaşımının doğasına aykırıymış gibi görülebilir. Ancak ATBÖ yaklaşımını temel alan laboratuvar uygulamalarında, gerek araştırma sorularının oluşturulmasında gerekse oluşturulan bu soruların yanıtını bulmak için dizayn edilecek test etme yöntemlerinde takip edilecek tekdüze bir yöntem yoktur. Söz gelimi öğrencilerin merak ettiği sorular tahtaya yazılabilir ve hangi sorunun araştırma sorusu olacağını belirlemek için bir takım yöntemler denenebilir. Söz gelimi her öğrenci grubuna tahtada yazılı sorulardan bir veya bir kaç araştırması için verilebilir (Norton-Meier ve diğerleri, 2008, s. 75). Sınıftaki tüm öğrencilerin katılımıyla gerçekleşecek bir fikir tartışması ile hangi sorunun araştırılacağına öğrenciler birlikte karar verebilirler (Günel, 2006, s. 8). ATBÖ yaklaşımının ilk uygulamalarında araştırma sorusu öğretmen tarafından da belirlenebilir (Norton-Meier ve diğerleri, 2008, s. 75). Araştırmaya esas teşkil edecek bilimsel içerikli ve test edilebilir bir soru üretilmemiştir olabilir. Bu durumda ders öğretmenin aynı zamanda sınıftaki öğrenciler gibi grubun bir üyesi olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin oluşturdukları soruların tahtaya yazılması esnasında öğretmen de sınıftaki üyelerinden biri olarak kendi araştırma sorusunu yazabilir (Norton-Meier ve diğerleri, 2008, s. 76). Öğrenciler, deneyim elde ettikçe bilimsel içerikli ve test edilebilir sorular oluşturmaya başlayacaklardır. Bilimsel içerikli ve test edilebilir sorular oluşturmak için öğrencilerin deneyime ve zamana ihtiyaçları vardır. Aktiviteleri başlatmak için farklı yöntemler olduğu unutulmamalıdır. Önemli olan araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğreniminin sınıf farkı gözetilmeksizin gözlenmesi gerekli beş temel sürecin (öğrencilerin

bilimsel içerikli ve test edilebilir bir soru ile süreç içerisinde yer alması, öğrencilerin bilimsel açıklamalarda bulunurken ve bunları değerlendirirken delillere öncelik vermesi, öğrencilerin araştırma sorusuna cevap niteliği taşıyan açıklamalarını deliller kullanarak oluşturması, öğrencilerin alternatif açıklamalar ışığında yaptığı açıklamaları bilimsel anlayışları yansıtacak şekilde değerlendirmesi, öğrencilerin ortaya koyduğu açıklamaları insanlarla paylaşmak amacıyla sunması ve bunları savunması) kısmen veya tam olarak fen derslerinde gözlenmesidir (NRC, 2000).

Gelişmekte olan fen eğitimi algısı içerisinde, bilimsel araştırma-sorgulama yapan öğrencilerin “Basit bir araştırma planlamak ve yapmak”, “Yaptığı araştırmaları ve açıklamaları başkalarıyla paylaşmak için sunmak” gibi bilimsel araştırma-sorgulama yapabilmek için gerekli temel yeterliliklerinde ve “Bilim insanları cevabını bulmaya çalıştıkları sorulara bağlı olarak farklı şekillerde araştırmalar yaparlar”, “Bilim insanları bir dizi sebepten ötürü araştırmalar yaparlar” gibi bilimsel araştırma-sorgulama hakkında temel anlayışlarında gelişmeler hedeflendiği gibi, akademik başarının da süreç sonunda ortaya çıkacak doğal bir ürün olduğu savunulmaktadır (NRC,1996; NRC,2000). Çalışmamızdan elde edilen “ fen derslerinde laboratuvar aktivitelerinin ATBÖ yaklaşımını esas alan aktiviteler halinde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel yöntemlere göre daha çok arttırmaktadır” sonucu, bu düşünceyi destekler niteliktedir.

### Öneriler

Her ünite için Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında önerilen bir ders saati bulunmaktadır. Ders öğretmenleri belirlenen bu zaman içerisinde ünite ile ilgili kavram ve kazanımların öğrenciler tarafından öğrenilmesi için çalışmaktadır. Öğretmenler laboratuvar aktivitelerinde ATBÖ yaklaşımını kullanarak ünite ile ilgili kavram ve kazanımları öğretim programında belirlenen bu süre zarfında, kazandırmak istiyorsa ders saatlerini çok iyi kullanmak zorundadır. Bunun içinde öğretmen tarafından özellikle öğrencilerin araştırma sorularını oluşturdukları ve bu soruları nasıl test edeceklerine karar verdikleri aşamalarda yapılan tartışmalar ve yönlendirmeler oldukça önemlidir. Çünkü zamanında ve yerinde öğretmen tarafından gerekli yönlendirmeler yapılamaz ise laboratuvar aktivitesinde süreç açık araştırma-sorgulamaya doğru kayabilir. Bilindiği üzere açık araştırma-sorgulamaya dayalı aktivitelerde öğrenciler rehberlikli araştırma-sorgulamaya dayalı aktivitelere nazaran daha çok zamana ihtiyaç duyarlar. Bu durumda ünite ile ilgili kavram ve kazanımlar, öğretim programında belirlenen ders saatleri içinde verilemeyebilir. Bu sebeple ATBÖ yaklaşımını

esas alan laboratuvar aktiviteleri zamanında ve yerinde yapılan tartışmalar ile yönlendirmeleri içermeli ve oldukça iyi bir şekilde planlanmalıdır. Ancak böylelikle ünite ile ilgili kavram ve kazanımlar her ünite için öğretim programında belirlenen ders saatleri içinde kazandırılabilir. Her ne kadar öğrenciler tarafından oluşturulması öngörülen sorular belirlenmiş, öğrencilerin test edilebilir, konunun amacına uygun sorular üretmeleri için gerekli koşullar sağlanmış olsa da öğrenciler bazen konu ile ilgili ancak konunun amacına uygun olmayan, test edilebilir sorular üretebilirler. Bu durumda yapılması gereken konunun öğretilmesi için gerekli olan sürenin dışına çıkmadan öğrencilerin bu soruların yanıtlarını bulmak için araştırmalar yapmasına izin vermektir. Çünkü öğrencilerin bu soruların yanıtını bulmak amacıyla yaptığı araştırmalar, öğrencilerin araştırma-sorgulamanın farklı varyasyonlarını içeren öğrenme deneyimleri yaşamaları için mükemmel bir fırsata dönüşebilir.

### Kaynakça

- Akkuş, R., Günel, M., & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences? *International Journal of Science Education*, 29 (14), 1745-1765.
- Barrow, L. H. (2006). A brief history of inquiry: From Dewey to standards. *Journal of Science Teacher Education*, 17,265–278.
- Basso, S. A. (2009). *Using the science writing heuristic to enhance middle school science students' understanding of force and motion laboratory activities*. (Unpublished master thesis). California State University, Fullerton, USA.
- Chin,C., & Chia,L.G. (2006). Problem-based learning: Using ill-structured problems in biology Project work. *Science Education*, 90, 44 – 67.
- Choi, A. (2008). *A study of student written argument using the Science Writing Heuristic approach in inquiry-based freshman general chemistry laboratory classes*. (Unpublished doctoral dissertation).University of Iowa, Iowa City, IA.
- Choi, A., Notebaert, A., Diaz, J., & Hand, B. (2010). Examining arguments generated by year 5, 7 and 10 students in science classrooms. *Research in Science Education*, 40,149–169.
- Demirbağ, M., & Günel, M. (2014). Integrating argument-based science inquiry with modal representations: Impact on science achievement, argumentation, and writing skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 386-391.
- Erkol, M., Kışoğlu, M., & Büyükkasap, E. (2010). The effect of implementation of science writing heuristic on students' achievement and attitudes toward laboratory in introductory physics laboratory. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2310–2314.
- Erol, G. (2010). *Asit baz konusunun çoklu yazma etkinlikleri ve yaparak yazarak bilim öğrenme metodu kullanılarak öğretilmesinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Grimberg, B.I.,&Hand, B. (2009). Cognitive pathways: Analysis of students' written texts for science understanding. *International Journal of Science Education*, 31(4), 503–521.
- Günel, M., Omar, S. & Hand, B. (2003). *Student Perception in Using the Science Writing Heuristic*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST), Philadelphia, USA
- Günel, M. (2006). *Investigating the impact of teachers implementation practices on academic achievement in science during a long-term Professional development program on the science writing heuristic*. (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, USA.
- Günel, M., Kabataş-Memiş, E. ve Büyükkasap, E. (2010). Yapararak yazarak bilim öğrenimi-YYBÖ- yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 49-62.
- Günel, M.,Kıngır, S. ve Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 316-330.
- Hand, B., Prain, V., & Wallace, C. (2002). Influences of writing tasks on students' answers to recall and higher-level test questions. *Research in Science Education*,32,19–34.
- Hand, B., Wallace, C., &Yang, E. (2004). Using the science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh grade science: Quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26(2), 131–149.

- Hand, B. (2008). *Science inquiry, argument and language: A case for the science writing heuristic*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Hand, B., Norton-Meier, L., Staker, J., & Bintz, J. (2009). *Negotiating science: the critical role of argument in student inquiry*. Portsmouth: Heinemann.
- Hand, B., & Choi, A. (2010). Examining the impact of student use of multiple modal representations in constructing arguments in organic chemistry laboratory classes. *Research in Science Education*, 40, 29-44.
- Hohenshell, L. M., & Hand, B. (2006). Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: A mixed method study. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 261-289.
- Kabataş-Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 401-418.
- Keys, C., Hand, B., Prain, V. & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 1065-1084.
- Kıngır, S. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kimyasal değişim ve karışım kavramlarını anlamalarını sağlamada kullanılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kıngır, S., Geban, Ö. ve Günel, M. (2011). Öğrencilerin kimya derslerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 15-28.
- Martin, A.M., & Hand, B. (2009). Factors affecting the implementation of argument in the elementary science classroom: A longitudinal case study. *Res. Sci. Educ.* 39, 17–38.
- Nam, J., Choi, A., & Hand, B. (2011). Implementation of the science writing heuristic (swh) approach in 8th grade science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 1111-1133
- National Research Council. (1996). *National Science Education Standards*. USA: National Academy Press, Washington, DC.
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards*. USA: National Academy Press, Washington, DC.
- Norton-Meier, L., Hand, B., Hockenberry, L., & Wise, K. (2008). *Questions, claims, and evidence: The important place of argument in children's science writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Poock, J. R. (2005). *Investigating the effectiveness of implementing the science writing heuristic on student performance in general chemistry*. (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, USA.
- Poock, J.R., Burke, K. A., Greenbowe, T.J., & Hand, B.M. (2007). Using the science writing heuristic in the general chemistry laboratory to improve students' academic performance. *Journal of Chemical Education*, 84 (8), 1371-1379.
- Rudd J.A., Greenbowe T. J., Hand B. M., & Legg M. J. (2001). Using the science writing heuristic to move toward an inquiry based laboratory curriculum: An example from physical equilibrium, *Journal of Chemical Education*, 78(12), 1680-1686.
- Schroeder, J.D., & Greenbowe T.J. (2008). Implementing POGIL in the lecture and the science writing heuristic in the laboratory student perceptions and performance in undergraduate organic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 149–156.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Ulu, C. (2011). *Fen öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı bilim yazma aracı kullanımının kavramsal anlama, bilimsel süreç ve üstbilgi becerilerine etkisi*.



- (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Williams, M.E. (2007). *Teacher change during a Professional development program for implementation of the science writing heuristic approach*. (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa, USA.
- Yeşildağ-Hasançebi, F. , & Kınır, S. (2012). Overview of obstacles in the implementation of the argumentation based science inquiry approach and pedagogical suggestions. *Mevlana International Journal of Education*, 2(3), 79-94.
- Yeşildağ-Hasançebi, F. ve Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1056-1073.
- Yore, L. D., Bisanz, G. L., & Hand, B. M. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Science Education*, 25(6), 689-725.

### **EK-A** Deney Grubunda Öğretmen İle Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Diyaloglar

Ders Kitabı'ndaki "Sürat, Kütle ve Kinetik Enerji" adlı beşinci etkinlik kapsamında gerçekleştirilen uygulamada, deney grubu öğrencileri ile öğretmen arasında gerçekleşen diyaloglara yer verilmiştir.

Öğretmen: Evet arkadaşlar. Geçen yıl Kuvvet ve Hareket ünitesinde hareketli cisimlerin hareket enerjisine sahip olduğunu öğrenmiştik. Bu konuda ise hareketli cisimlerin sahip olduğu enerjinin kinetik enerji olarak adlandırıldığını öğreneceğiz. Şimdi ders kitabımızın sekseninci sayfasındaki "Kinetik Enerji" adlı metni okuyalım ve fotoğrafımızı inceleyelim.

(Öğrenciler metni okudular ve fotoğrafı incelediler)

Öğretmen: Evet arkadaşlar. Metni okudunuz. Fotoğrafi incelediniz. Etrafınızda kinetik enerjiye sahip hangi varlıkları görüyorsunuz?

Öğrenci: Araba.

Öğretmen: Peki, duran bir araba mı yoksa hareket halindeki bir araba mı?

Öğrenci: Hareket halindeki araba.

Öğretmen: Başka.

Öğrenci: Uçan bir kuş.

Öğrenci: Uçan uçak.

Öğrenci: Yürüyen insanlar.

Öğretmen: Evet, çok güzel saydıklarınızın ortak özelliği nedir?

Öğrenci: Hareketli olmaları.

Öğretmen: Peki, bir cismin kinetik enerjisi nelere bağlıdır?

Öğrenci: Hareket halinde olup olmamasına.

Öğretmen: Peki, süratli giden bir otomobilin kinetik enerjisi ile yavaş giden aynı model başka bir otomobilin kinetik enerjisi aynı mıdır?

Öğrenci: Hızlı olanın daha fazladır.

Öğretmen: Sürati büyük olanın demek istedin sanırım.

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Peki, aynı sürat ile hareket eden bir otomobil ile kamyonun kinetik enerjileri aynı mıdır?

Öğrenci: Aynıdır?

Öğretmen: Neden böyle söylediniz.

Öğrenci: Çünkü süratleri aynıdır.

Öğrenci: Kamyonun ki fazladır.

Öğretmen: Neden?

Öğrenci: Çünkü daha ağır.

Öğretmen: Arkadaşlar. Kinetik enerji nelere bağlıdır? Şimdi araştırma konumuz bu.

Öğretmen: Yine bu konu ile ilgili geçen derslerimizde yaptığımız gibi araştırmamıza esas teşkil edecek araştırma sorularımızı oluşturalım. Ama önce size bu araştırmanızda kullanacağımız deney malzemelerini dağıtacağım.

Deney malzemeleri dağıtılır.

Öğretmen: Şimdi de değişkenlerimizi belirleyelim. Önce bağımsız değişkenlerimizi belirleyelim. Bu araştırmada değiştireceğiniz değişkenler nelerdir?

Öğrenci: Ağırlık

Öğrenci: Hayır ağırlık olmaz. Kütle

Öğretmen: Neden?

Öğrenci: Dinamometre vermemişsiniz. Eşit kollu terazi vermişsiniz.

Öğretmen: Evet, çok güzel. Başka?

Öğretmen: Verdiğim otomobil ve kamyon örneklerini hatırlayın.

Öğrenci: Sürat

Öğretmen: Başka yok sanırım.

(Tahtaya bağımsız değişkenler yazılır; sürat ve kütle)

Öğretmen: Bağımlı değişkenimiz nedir arkadaşlar?

Öğrenci: Kinetik enerji

Öğretmen: Çok güzel. Evet, şimdi sorularımızı tahtaya yazalım. Unutmayın arkadaşlar.

Sorularımızı yazarken tek bir bağımlı değişkene karşılık tek bir bağımsız değişken olmalıdır.

Öğrenci: Kinetik enerji ile sürat arasında nasıl bir ilişki vardır?

Öğrenci: Kinetik enerji ile kütle arasında nasıl bir ilişki vardır?

## EK-B Deney Grubu Öğrencileri Tarafından Hazırlanan Deney Raporu

ADI VE SOYADI: [REDACTED]

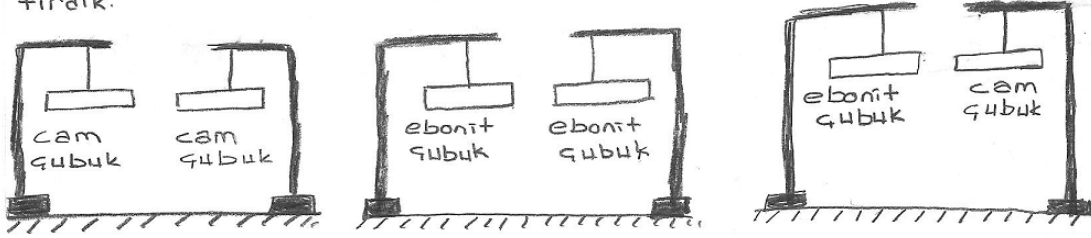
GRUP ADI: KANARYA

1.) BAŞLANGIÇ FIKIRLERİ: SORULARIM NELERDİR?

Elektrik yüklerinin cinsi ile bunların birbirine uyguladıkları kuvvetin yönü arasında nasıl bir ilişki vardır?

2.) TEST ETME: NE YAPTIM?

Ebonit çubuğu yün kumaşa cam çubuğu ipek kumaşa sürttük. Cam çubukları birbirine yaklaştırdık. Ebonit çubukları birbirine yaklaştırdık. Cam çubuk ile ebonit çubuğu birbirine yaklaştırdık.



3.) GÖZLEMLER: NE GÖRDÜM/GÖZLEMLEMİDİM?

Ebonit çubuklar birbirini itti.  
Cam çubuklar birbirini itti.  
Cam çubuk ebonit çubuk birbirini çekti.

4.) İDDİALAR: NE İDDİA EDEBİLİRİM?

Pozitif yükler birbirini iter.  
Negatif yükler birbirini iter.  
Pozitif yükler ve negatif yükler birbirini çeker.

5.) KANITLAR: NASIL BİLİYORUM? NEDEN BU İDDİALARDA BULUNUYORUM?

Ebonit çubuğu yün kumaşa sürtünce ebonit çubuk negatif yüklü olur. Cam çubuk ipek kumaşa sürtünce pozitif yüklü olur. Cam çubuğu ebonit çubuğa yaklaştırdığımızda bunlar birbirini çektii. Cam çubukları birbirine yaklaştırdığımızda birbirini itti. Ebonit çubukları birbirine yaklaştırdığımızda birbirini itti.

Burdan:

Pozitif yüklü cisimler birbirini iter,  
Negatif yüklü cisimler birbirini iter,  
Pozitif yüklü cisimlerde negatif yüklü cisimler birbirini çeker.

6.) OKUMA: FİKİRLERİM DİĞERLERİ İLE NASIL KIYASLANABİLİR?

Grup winx pozitif yüklü cisimler birbirini daha çok iter, negatif yüklü cisimler birbirini daha az iter dediler. Grup aslan ise bunun tam tersini söyledi. Bizim grup ile diğer gruplar böyle bir şey bulmadı. Sonra tartıştık. Sonuçun çubuklar ile kumaşların birbirine sürtme sayıları ile ilişkili olabileceğini bulduk. Çünkü onlar çubuklar ile kumaşların birbirine sürtme sayılarını tutmamışlar. Ayrıca grup aslanda burak plastik çubuğu yün kumaşa sürtmüştü. Mehmet te cam çubuğu ipek kumaşa sürtmüştü. Yani aynı kişiler çubukları kumaşa sürtmemiş. Onların sonuçlarının farklı çıkmasını bunlara bağladık. Ayrıca ders kitabında daha az çeker veya daha çok çeker diye bir şey yok. Öğretmenimizde böyle bir şeyin olmadığını söyledi.

7.) YANSITICI DÜŞÜNME: FİKİRLERİM NASIL DEĞİŞTİ?  
Ben pozitif yüklerin birbirini çekeceğini, negatif yüklerin birbirini çekeceğini, pozitif yük ile negatif yükün birbirini iteceğini sanmıştım. Ama öyle olmadı. Meğer tam tersymiş. Sonuçta aynı yüklerin birbirini ittiğini, zıt yüklerin birbirini çektiğini öğrendim.

## EK-C Kontrol Grubu Öğrencileri Tarafından Hazırlanan Deney Raporu

### DENEYİN ADI: ELEKTRİKLENME

#### DENEYİN AMACI

- 1.) Aynı yolla elektriklendikten sonra aynı cins iki maddenin birbirlerini dokunmadan ittiğini, farklı cins iki maddenin ise birbirlerini dokunmadan çektiğini keşfetmek
- 2.) İki cins elektrik yükü olduğu sonucuna varmak.

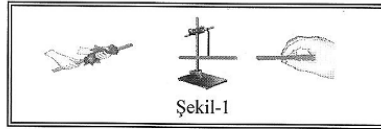
#### DENEY MALZEMELERİ

Yün kumaş, ipek kumaş, plastik çubuk, cam çubuk, destek tabanı ve ip

#### DENEYİN YAPILIŞI

- 1.) Şekil-1'deki gibi, yün kumaşa sürtülmüş plastik bir çubuğu, asılı durumda olan yün kumaşa sürtülmüş başka bir plastik çubuğa yaklaştırınız.
- 2.) Ne gözlemlediniz? Gözlemlerinizi not ediniz.

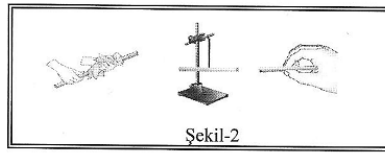
Asılı durumda olan çubuk hareket etti.



- 3.) Şekil-2'deki gibi, ipek kumaşa sürtülmüş cam bir çubuğu, asılı durumda olan ipek kumaşa sürtülmüş başka bir cam çubuğa yaklaştırınız.

- 4.) Ne gözlemlediniz? Gözlemlerinizi not ediniz.

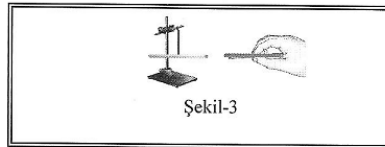
Asılı durumda olan çubuk hareket etti.



- 5.) Son olarak da yün kumaşa sürtülmüş bir plastik çubuğu, ipek kumaşa sürtülmüş ve ortasından iple asılmış cam bir çubuğa yaklaştırınız.

- 6.) Ne gözlemlediniz? Gözlemlerinizi not ediniz.

Asılı olan çubuğu çekti.



- 7.) Yaptığımız bu deneyden nasıl bir sonuç çıkarabilirsiniz?

Yün kumaşa sürtülmüş plastik çubuk, yün kumaşa sürtülmüş başka bir plastik çubuğu iter. İpek kumaşa sürtülmüş cam bir çubuk, ipek kumaşa sürtülmüş başka bir cam çubuğu iter. Yün kumaşa sürtülmüş plastik bir çubuk, ipek kumaşa sürtülmüş başka bir cam çubuğu çeker.



## Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (YPSÖ) Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması<sup>1</sup>

Gökmen ARSLAN<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 14.09.2015 Kabul Tarihi: 01.12.2015

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Isparta'da yaşayan yaşları 21 ile 48 arasında değişen 470 katılımcıdan oluşturmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için veriler iki gruba ayrılmış ve birinci grupta yer alan katılımcılar açıklayıcı faktör analizi, ikinci grupta yer alan katılımcılar doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Analiz sonuçları 21 yaş ve üzeri bireylerde ölçeğin iyi düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin dört faktörlük yapısının toplam varyansın %65'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiğini göstermiştir. Sonuç olarak araştırma sonuçları Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği ve alt ölçeklerinin yetişkinlerde psikolojik sağlamlığı ölçmede kullanılabileceğini göstermiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Psikolojik sağlamlık, yetişkinlik, güvenirlik, geçerlilik.

<sup>1</sup>Bu çalışma 6-8 Kasım tarihleri arasında 3rd World Conference on Educational and Instructional Studies WCEIS – 2014'te sözel bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [gkmnarслан@gmail.com](mailto:gkmnarслан@gmail.com)





---

---

## Psychometric Properties of Adult Resilience Measure (ARM): The Study of Reliability and Validity

---

---

Submitted by 14.09.2015 Accepted by 01.12.2015

### Abstract

The purpose of this study is to investigate psychometric properties Adult Resilience Measure (ARM). The total sample consisted of 470 participants, ranging of age from 21 to 48 years old, residing in Isparta. The sample was randomly split into two subsamples, first sample was used for exploratory factor analysis, and confirmatory factor analysis was conducted on second sample. The analysis results indicated that the measure has satisfactory psychometric properties and a high level of reliability and validity in adults who age are 21 and older. Four factors accounted for a total of 65% the variance. The Cronbach alpha coefficient of the measure was .94. Test-retest reliability coefficient of the measure was .85. Also confirmatory factor analysis indicated that the model was a good fit to the data. Consequently, results of the study indicated that the Adult Resilience Measure and its subscales can be used to assess resilience in adults.

*Keywords:* Resilience, adulthood, validity, reliability.

## Giriş

Günümüzde insanlar, küresel ısınma, doğal afetler, ekonomik sorunlar, evsizlik, terör, savaşlar gibi birçok sorun ile karşı karşıyadır. Bütün bu olumsuzluklar içerisinde, bireyin ruh sağlığına ilişkin çalışmaların modern zamanın odak noktası olduğu söylenebilir (Hefferon ve Boniwell, 2011). Yaşanılan bu olumsuz durumlar beraberinde ruhsal birtakım sorunları da getirebilmektedir. Özellikle son yıllarda ruh sağlığı alanında önleyici çalışmalar giderek önem kazanmıştır. Nitekim önleyici çalışmalara ilişkin önemli gelişmeler, zayıflıkları gidermekten daha çok yeterlilikleri artırma bakış açısıyla doğmuştur. Bu çalışmalarla birlikte içerisinde içgörü, ahlak, azim, dürüstlük gibi bir takım değerlerin önemi yeniden kavranmaya başlanmıştır (Seligman, 2002). Son yıllarda giderek önemi artan bu kavramlardan biride psikolojik sağlamlıktır. Yaşamda insan beklenmedik bir anda çeşitli olumsuz yaşantılarla karşı karşıya kalabilmektedir. İnsanlar travma veya istem dışı değişimle karşı karşıya kaldıklarında üç farklı psikolojik tepki geliştirmektedirler. Bu tepkiler, (a) stres kaynaklarına yenik düşme, (b) psikolojik sağlamlık ya da travma sonrası stres bozukluğu gösterme, (c) travma sonrası gelişim sergileme olarak sıralanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011). Özellikle son yıllarda ruh sağlığı alanında olumsuz yaşam koşullarına rağmen başarılı bir uyum gösteren bireylere ilişkin yapılan çalışmalarda artış beraberinde psikolojik sağlamlık kavramını da getirmiş ve önemini arttırmıştır.

Bireyin olumlu yaşantıları, duyguları, kişilik özellikleri ve deneyimleri ile güçlü yönleri üzerine (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005; Meredith ve ark., 2011) odaklanan pozitif psikolojinin ilgilendiği önemli kavramlardan bir tanesi olan psikolojik sağlamlık kavramı, yapılan çalışmalarda gerek kavramsal gerekse yöntemsel anlamda oldukça karmaşık bir yapı göstermektedir (Nasvytienė, Lazdauskas ve Leonavičienė, 2012). Alanyazın incelendiğinde, psikolojik sağlamlığa ilişkin birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Araştırmacılardan bazıları psikolojik sağlamlığı olumsuz yaşantılara rağmen olumlu uyum gösterebilme, olumlu sonuçlar ortaya koyabilme, işlevlerini sürdürebilme ve kendini toparlayabilme (Bonanno, 2004; Masten, 2001; Rutter, 1999; Smith ve ark., 2008) olarak tanımlarken diğer bazı araştırmacılar ise, psikolojik sağlamlığı önemli değişim, olumsuzluk veya risklerle karşılaşıldığında bireyin başarılı bir şekilde bunlarla başa çıkabilme yeterliliği veya kapasitesi (Stewart, Reid ve Mangham, 1997) olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre de psikolojik sağlamlık ekolojik açıdan bireyin olumsuz yaşantılar karşısında psikolojik, sosyal ve kültürel kaynaklarını yönetebilme (navigate) kapasitesi ve sağlamış olduğu bu kaynakları anlamlı şekilde kullanarak zor durumları aşabilme (negotiate) becerisidir (Ungar,

2008). Alanyazında üzerinde uzlaşılan bir tanımı olmamasına rağmen, psikolojik sağlamlığın risk faktörleri, koruyucu faktörler ve başa çıkmayı içeren, olumlu uyumla ilişkili bir kavram olduğu belirtilmektedir (Fergus ve Zimmerman, 2005). Risk faktörleri olumsuz koşullar altında yaşayan bireylerin uyumunu sekteye uğratma potansiyeline sahip kişisel ve çevresel özelliklerdir (Gizir, 2007; Iwaniec, 2006). Bireyin yaşamında uyumsuzluğa neden olan ve bireye ait genetik, biyolojik, psikolojik, çevresel ve sosyoekonomik değişkenlerin - erken doğum, ebeveynlerin ayrılması, boşanması, ölümü ya da tek ebeveyn ile birlikte yaşamak, ergenlik döneminde anne olma, düşük sosyoekonomik düzey gibi - tümünü kapsamaktadır (Gizir, 2007; Schoon, 2006). Koruyucu faktörler ise, olumsuz bir durumun etkisini azaltan ya da ortadan kaldıran, bu durumlarla bireyin başa çıkmasında etkili olan faktörlerdir. Diğer bir deyişle risk faktörlerinin etkisini ortadan kaldıran veya uyumsuz sonuçların doğma olasılığını azaltan faktörler koruyucu faktörler olarak tanımlanmaktadır (Iwaniec, 2006; Masten ve Reed, 2002). Son olarak olumlu sonuç kavramı gelişimsel açıdan bireyin yaşına uygun gelişimsel görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmesidir (Gizir, 2007). Sonuç olarak psikolojik sağlamlık bireyin yaşamında olumsuz sonuçlara neden olabilecek yaşantılar karşısında bireysel, ailesel ve sosyal kaynaklarını kullanarak başa çıkabilme ve bu yaşantılar sonrasında uyum sağlayarak işlevlerini sürdürebilme becerisi ve kapasitesi olarak tanımlanabilir. Bu kapasite ve beceri zamanla değişebilmekte veya gelişebilmekte; bireyin sahip olduğu bireysel, ailesel ve sosyal faktörler ile güçlenebilmekte veya artabilmektedir.

Araştırmacılar tarafından olumsuz deneyimlere sahip bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Ancak bu ölçme araçlarının birçoğu psikolojik sağlamlığın çok boyutlu ve karmaşık yapısını ölçmede yetersiz kalmaktadır. Bu durum psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek bireylerin kişisel, ailesel, sosyal ve kültürel niteliklerini belirlemeye yönelik kapsamlı ölçme araçlarına gereksinim oluşturmaktadır (Arslan, 2015a; Liebenberg, Ungar ve LeBlanc, 2013). Ayrıca yetişkinlikte bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin belirlenmesi, olumsuz yaşantılar sonrası ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlara yönelik önleyici ve müdahale çalışmaları için önemli bir temel teşkil etmektedir. Bu amaca yönelik ülkemizde yetişkinler için Psikolojik Sağlık Ölçeği (Basım ve Çetin, 2010), Ego Sağlık Ölçeği ve Connor-Davidson Psikolojik Sağlık Ölçeği (Kararımak, 2007; 2010) gibi uyarlama çalışması yapılmış ölçme araçlarının olduğunu söyleyebiliriz. Fakat ölçme aracı geliştirme ve uyarlama çalışmalarına rağmen, hangi ölçme aracının psikolojik sağlamlığı ölçmede en uygun olduğu konusunda herhangi uzlaşma bulunmamaktadır (Windle, Bennett ve Noyes, 2011). Dolayısıyla psikolojik sağlamlığın çok

boyutlu olarak ölçülebilmesi için alanyazında yeni ölçme araçlarına gereksinim olduğu söylenebilir. Ayrıca bu ölçme araçlarının bireysel kaynaklar gibi belirli bir alan üzerinden geliştirilmiş olması bireysel, ailesel, sosyal ve kültürel kaynakları içerecek, çok boyutlu bir ölçme aracına gereksinim doğurmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ekolojik modele dayalı Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-28; Arslan, 2015b; Ungar ve Liebenberg, 2011) yetişkin formu Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin orijinali ile ilgili çalışmalara bakıldığında madde düzenlemesinin yapıldığı ancak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilmediği görülmüştür. Bu araştırmada ise öncelikle Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin orijinali Türkçeye çevrilmiş daha sonra ölçeğin Türkçe formuna ait geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmada Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin, psikolojik sağlık ile ilgili çalışmalara katkısı olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 21 ile 48 arasında değişen 470 kişi oluşturmaktadır. Veri analizi öncesinde SPSS 22 programı kullanılarak veri seti rastgele iki gruba ayrılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi için birinci grupta yer alan katılımcılar, ikinci grupta yer alan katılımcılar ise doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Birinci grupta 207 yetişkin yer almıştır. Katılımcıların yaşları 21 ile 48 arasında değişmektedir (Ortalama= 25.69, standart sapma= 4.26). Birinci grup 86'sı (%41.5) kadın ve 121'i (%58.5) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. İkinci grupta yaşları 20 ile 44 arasında değişen 263 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların 144'ü (%54.8) kadın ve 119'u (%44.2) erkektir (Ortalama= 24.82, standart sapma= 4.45).

### Ölçme araçları

**Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği:** Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-28; Arslan, 2015b; Ungar ve Liebenberg, 2011) temel alınarak yetişkin formu oluşturulmuştur (Resilience Research Centre, 2013). Ölçek önce araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Eğitim Bilimleri alanından üç öğretim üyesi tarafından yeniden Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Son olarak her iki dili etkili bir şekilde kullanabilen alandan diğer bir öğretim üyesi tarafından çeviriler karşılaştırılarak ölçeğe son şekli

verilmiştir. Son olarak ölçeğin dil geçerliği kapsamında ölçme aracının orijinal formu ile Türkçe formu arasındaki korelasyon değeri .82 olarak bulunmuştur. Beşli Likert yapıda olan ölçme aracı “Beni tamamen tanımlıyor (5)” ile “Hiç tanımlamıyor (1)” arasında derecelendirilmektedir. Yüksek puan yüksek psikolojik sağlık düzeyini belirtmektedir

**Benlik Saygısı Ölçeği:** Kişinin benlik saygısını ölçmek amacıyla Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Rosenberg tarafından geliştirilen ölçeğin 10 maddelik alt ölçeği olan benlik saygısı ölçeği bu çalışmada kullanılmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı .71, test-tekrar test değeri ise .75 olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

**Yaşam Doyumu Ölçeği:** Ölçme aracı yaşam doyumunu ölçmek amacıyla Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş olan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik-güvenirlik çalışması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda; test-tekrar test güvenirliği  $r=.85$ , madde-test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Ölçekte beş madde bulunmaktadır. Birle yedi arasında derecelendirilen ölçekte toplamda 5 ile 35 arası puan alınabilmektedir (Köker,1991). Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

**Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği:** Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği, her bir maddesi 1 ile 5 arasında derecelendirilen 10 olumlu ve 10 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı olumsuz duygular için .83, olumlu duygular için .86 bulunmuştur. Elde edilen olumlu ve olumsuz duygu puanları birlikte kullanılabileceği gibi bir birinden bağımsız şekilde de kullanılabilmektedir (Gençöz, 2000).

### **Veri toplama ve analiz süreci**

Ölçme araçları katılımcılara elektronik posta yolu ile sanal ortamda uygulanmıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi gören 600 kişiye araştırmanın amacı ve ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş, kabul eden 547 kişiye veri toplama araçları mail yolu ile gönderilmiştir. Risk faktörlerini belirlemek amacıyla katılımcılara yapılan çalışmalardan hareketle (Gizir, 2007) olumsuz yaşantılara ilişkin sorular içeren bir form uygulanmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%86) risk faktörü olarak düşük sosyo-ekonomik düzey, ekonomik zorluklar ve yoksulluk, katılımcıların yaklaşık %14'ü ise risk faktörü olarak depresyon, anne-baba kaybı, boşanma gibi faktörleri belirtmiştir. Bu nedenle bu

çalışmada olumsuz yaşantı olarak yoksulluk alınmıştır. Diğer katılımcılar analiz dışı bırakılmıştır. Veri analiz süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Verilerin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Diğer aşamada ölçeğin ölçüt geçerliği ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin iç tutarık ve test-tekrar test değerlerine bakılmıştır. Ölçme aracına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Ki-kare ( $\chi^2$ ),  $\chi^2$ /sd oranı, iyilik uyum indeksi (GFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR), fazlalık uyum belirteci (IFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) aracılığıyla değerlendirilmiştir.  $\chi^2$ /sd oranının 3'ten, RMSEA ve SRMR'nin .05'ten küçük değerler alması iyi bir uyuma karşılık gelmektedir. Uyum kriterleri açısından GFI, CFI, TLI, NFI ve RFI'nin .95 ve üzeri iyi uyuma, .90 ve üzeri kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği belirtilmektedir (Hoe, 2008; Kline, 2011; Raykov ve Marcoulides, 2006). Ölçme aracına ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması SPSS 22 ve LISREL 8.8 programları aracılığıyla incelenmiştir.

### Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Daha önce ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yetişkinler üzerinde yapılmamış olması nedeniyle bu çalışmada faktör yapısı yeniden incelenmiştir. İlk analiz sonrası ölçeğin beş faktörlük bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Faktör dağılımına ilişkin çizgi grafiği incelendikten sonra ölçeğin dört faktörlük yapıya sahip olduğu görülmüştür. Buradan hareketle ölçeğin faktör yapısı dört faktör ile sınırlandırılmış, analiz yenilenmiştir. Madde yükü .45'ten büyük olan maddeler analize dahil edilmiştir.

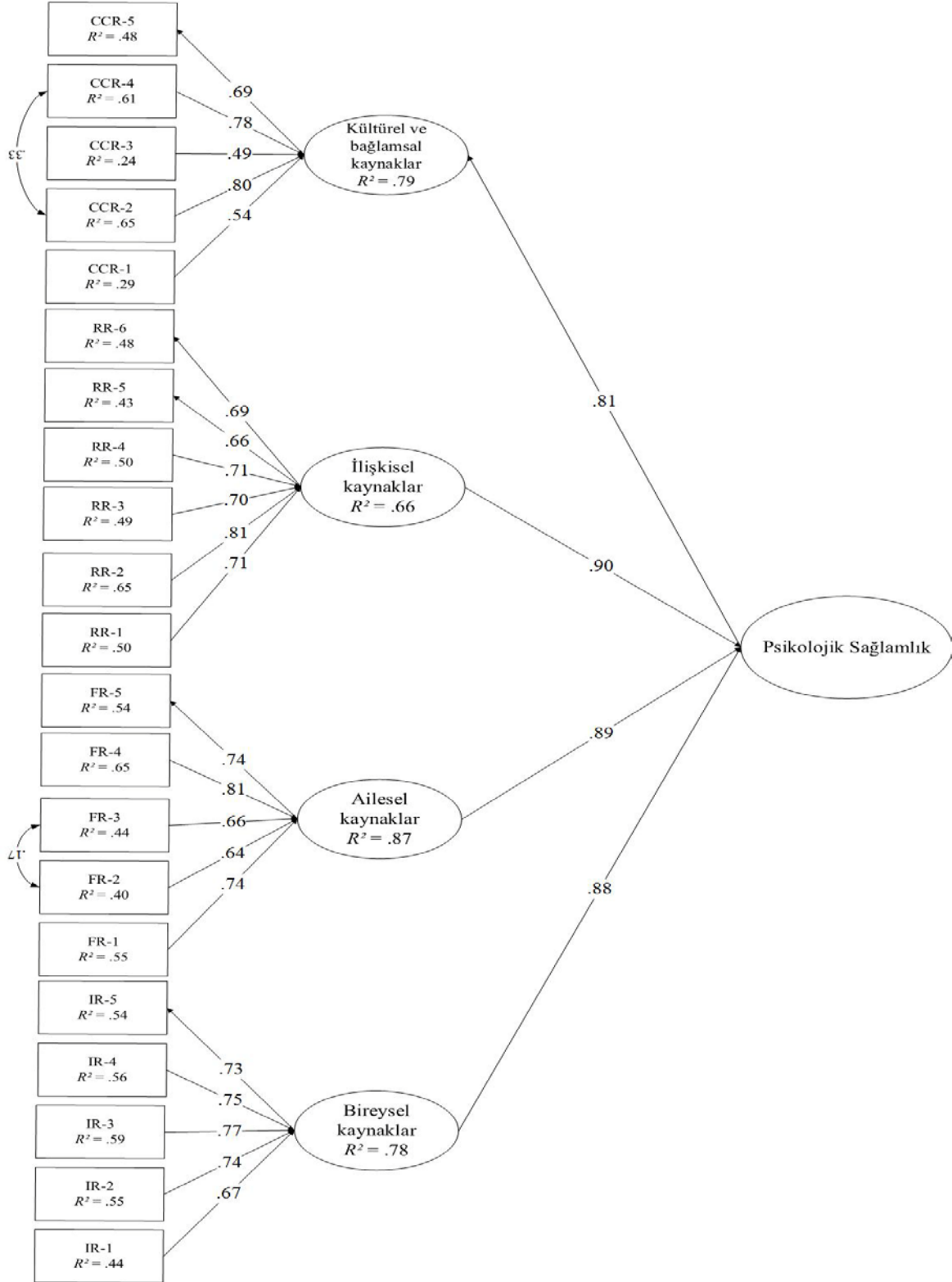
Açımlayıcı faktör analizi öncesinde maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Kaiser Meyer Olkin değerinin .91 olduğu görülmüş, Barlett testi sonucu, ( $\chi^2 = 2718.17$ ;  $sd = 231$ ;  $p = .00$ ) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Madde yükü 45'ten küçük olan ve kuramsal olarak tanımlanan boyutta yer almayan 7 madde analiz dışı bırakılmıştır. Açımlayıcı faktör

analizi sonuçları ölçeğin 21 madde ve dört faktörlük yapısının toplam varyansın %65'ini açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yükleri .53 ile .83 arasında değişmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Ölçeğin Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Faktör Yüklerine İlişkin Sonuçlar

Ölçek maddeleri	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Madde toplam korelasyon
İK1	.756				.617
İK2	.704				.634
İK3	.648				.652
İK4	.633				.653
İK5	.580				.640
İK6	.554				.644
BK1		.787			.578
BK2		.758			.599
BK3		.688			.674
BK4	.472	.635			.661
BK5		.634			.649
KBK1			.832		.723
KBK2			.752		.663
KBK3			.743		.601
KBK4			.608		.610
KBK5			.571		.515
AK1				.754	.675
AK2				.739	.653
AK3				.711	.438
AK4	.488			.665	.635
AK5	.484			.508	.576
Açıklanan varyans	%45.05	%8.87	%6.23	%5.02	%65.18
Öz değer	9.46	1.86	1.31	1.06	

**Not:** Faktör yükü  $\leq .45$  olarak alınmıştır. Birinci faktör ilişkisel kaymaları, ikinci faktör bireysel kaynakları, üçüncü faktör kültürel ve bağlamsal(contextual) kaynakları ve son faktör ise ailesel kaynakları ifade etmektedir.



Şekil 1. Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'ne ilişkin standardize edilmiş parametre değerleri

YPSÖ'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analiz sonuçları incelendiğinde,  $t$  değerlerinin ve  $\chi^2$  değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.  $\chi^2$  ve  $sd$  değerlerinin bir birine



oranlandığında,  $\chi^2/sd$  (355.30/180) oranının 1.97, RMSEA değerinin, .060 (RMSEA için %90 güven aralığı, .052-.070) ve SRMR değerinin .048 olarak hesaplanmıştır. Diğer uyum indekslerine bakıldığında, GFI, NFI, CFI, RFI ve IFI değerlerinin iyi düzeyde uyum ürettiği bulunmuştur [GFI= .90, NFI= .96, CFI= .98, IFI= .98, RFI= .96]. Sonuç olarak doğrulayıcı faktör analizi sonucu 21 maddelik modelin yeterli düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Faktör analizine ilişkin standardize edilmiş parametre değerleri Şekil 1'de verilmiştir.

Yapılan çalışmalar psikolojik sağlamlığın yaşam doyumu, duygular ve benlik saygısı ile yakından ilişkili olduğunu desteklemektedir (Dumont ve Provost, 1999; Kararımak ve Çetinkaya, 2011; Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels ve Conway, 2009; Ülker ve Receptoğlu, 2013; Zautra, Johnson ve Davis, 2005). Dolayısıyla bu çalışmada ölçeğin ölçüt geçerliği için yaşam doyumu, olumlu-olumsuz duygular ve benlik saygısı kullanılmıştır. Ölçeğin yaşam doyumu ile .50, olumlu duygular ile .40, olumsuz duygular ile -.33 ve benlik saygısı ile .42 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Psikolojik sağlamlık, benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri

	Yaşam doyumu	Benlik saygısı	Olumlu duygular	Olumsuz duygular
Psikolojik sağlamlık	.498**	.419**	.402**	-.332**
İlişkisel kaynaklar	.403**	.440**	.409**	-.288**
Bireysel kaynaklar	.476**	.328**	.389**	-.273**
Kültürel ve bağlamsal kaynaklar	.329**	.212**	.240**	-.148**
Ailesel kaynaklar	.455**	.390**	.356**	-.206**

\*\* $p < .001$ .

Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında iç tutarlık ve test-tekrar test çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .94 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test çalışması 65 yetişkin üzerinde yürütülmüştür. İki hafta arayla yapılan uygulama sonrası korelasyon katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçek ve alt ölçeklere ilişkin güvenilirlik çalışması sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Güvenirlik çalışmasına ilişkin bulgular

	1	2	3	4	5
1.Psikolojik sağlık	1	.854**	.857**	.901**	.800**
2.Bireysel kaynaklar		1	.620**	.723**	.619**
3.Ailesel kaynaklar			1	.724**	.548**
4.İlişkisel kaynaklar				1	.594**
5.Kültürel ve bağlamsal kaynaklar					1
Cronbach's alpha	.94	.85	.84	.86	.82
Test-tekrar test	.85**	.71**	.79**	.74**	.64**

\*\* $p < .001$ .

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin psikometrik incelenmiştir. Analiz sonuçları ölçek maddelerinin dört faktörde toplandığını göstermiştir. Ölçeğin dört faktörlük yapısının iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği görülmüştür. Güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Sonuç olarak elde edilen bulgular, ölçeğin ülkemizde yetişkinlerde psikolojik sağlamlığı ölçmede güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesini göstermektedir.

Ölçeğin daha önce yetişkin formunun faktör yapısının incelenmemesi nedeniyle, ilk olarak açımlayıcı faktör analiz ile faktör yapısı belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin toplam varyansın %65'ini açıklayan dört faktörlük bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Birinci faktör ilişkisel kaynaklar, ikinci faktör bireysel kaynaklar, üçüncü faktör kültürel ve bağlamsal (contextual) kaynaklar ve son faktör ise ailesel kaynaklar yer almıştır. Ölçeğin madde faktör yükleri .53 ile .83 arasında değişmektedir. Madde yük değerlerinin, .45'ten daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüt olarak değerlendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu açıdan ölçek maddelerinin temsil edebilirlik gücünün yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, ölçeğin temsil edebilme gücü yüksek madde yüklerine sahip olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin ölçüt geçerliliği kapsamında benlik saygısı ve yaşam doyumu kullanılmıştır. Psikolojik sağlamlığın yaşam doyumu ile .50, olumlu duygular ile .40, olumsuz duygular ile -

.33 ve benlik saygısı ile .42 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların psikolojik sağlık düzeyi yüksek bireylerin daha olumlu bir benlik saygısı (Arslan, 2015b; Dumont ve Provost, 1999; Kararımak ve Çetinkaya, 2011), yüksek olumlu duygu, düşük olumsuz duygu (Arslan, 2015b; Kararımak, 2007; Kararımak ve Çetinkaya, 2011; Zautra ve ark., 2005) ve yüksek yaşam doyumuna (Cohn ve diğ.,2009; Ülker ve Receptoğlu, 2013) sahip olduklarını desteklemektedir. Buradan hareketle elde edilen bu sonuçların ölçeğin ölçüt geçerliliğini desteklediği görülmektedir.

Son olarak ölçeğin güvenirlilik çalışması kapsamında iç tutarlık ve test-tekrar test değerleri incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .94 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler için iç tutarlık katsayısı .82 ile .86 ve test-tekrar test katsayısı .64 ile .79 arasında değiştiği bulunmuştur. Sosyal bilimlerde iç tutarlık katsayısının .70 ve üzeri olması ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Buradan hareketle ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söylenebilir.

Sonuç olarak elde edilen sonuçlar ülkemizde yetişkinlerde psikolojik sağlamlığı değerlendirmede ölçme aracının kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçme aracındaki madde sayısının az olması ve psikolojik sağlamlığı sosyoekolojik açıdan ele alması, yapılacak araştırmalara ilişkin uygulamalarda araştırmacı ve katılımcılar açısından önemli avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca olumsuz yaşantılar sonrasında bireylere yönelik düzenlenecek müdahale çalışmalarında ölçeğin önemli yer edineceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmadan elde edilen sonuçlar birtakım sınırlılıklar içerisinde değerlendirilmelidir. Bu çalışmada veriler Isparta ilinde yaşayan yaşları 21 ile 48 arasında değişen bireyler üzerinde yapılmıştır. Ülkemizin sosyodemografik yapısı dikkate alındığında kültürel yapıda bölgesel farklılıkların olabileceği göz önünde tutulmalıdır. Bu nedenle daha farklı bölgelerden toplanacak veriler üzerinde ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi yararlı olacaktır. Ayrıca bu çalışmanın farklı kültürlerde de yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada risk faktörü veya olumsuz yaşantı olarak yoksulluk alınmıştır. Dolayısıyla farklı olumsuz yaşantılara - istismar, savaş gibi - maruz kalan bireyler üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmasının yapılması alanyazında önemli katkı sağlayacaktır. Son olarak bu çalışma yetişkinler üzerinde yürütülmüştür. Ülkemizde yaşlı nüfusu giderek artmaktadır. Dolayısıyla ölçeğin psikometrik özelliklerinin yaşlılık döneminde incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Arslan, G. (2015a). Çocuk ve genç psikolojik sağlık ölçeğinin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (1): 1-12.
- Arslan, G. (2015b). Ergenlerde psikolojik sağlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 149-158.
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). The reliability and validity of the Resilience Scale for Adults-Turkish Version. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22(2), 1-9.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. ve Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Çokluk, Ö., Sekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fak, Psikiyatri ABD, Ankara.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A. ve Seligman, M.E.P. (2005). Positive psychology in clinical practice, *Annual Rev. Clin. Psychol*, 1,629–651.
- Dumont, M. ve Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of youth and adolescence*, 28(3), 343-363.
- Fergus, S. ve Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerinde bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28),113-128.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. Mcgraw-Hill International.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: identification, assessment and intervention a practice handbook*, England: John wiley & Son, Ltd.
- Kararımak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Kararımak, Ö. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry Research*, 179(3), 350-356.
- Kararımak, Ö. ve Çetinkaya, R. S. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-41.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: The Guil-Ford Press.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)Üniversite adı, enstitü adı eklenmeli Ankara.

- Liebenberg, L., Ungar, M. ve LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Can J Public Health, 104*(2), e131-e135.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist, 56*(3), 227-???
- Masten, A. S. ve Reed, M. G. (2002). Resilience in development. İçinde S. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.). *The handbook of positive psychology*.(ss. 74-88) England: Oxford University Press.
- Meredith, L. S., Sherbourne, C. D., Gaillot, S., Hansell, L., Ristchard, H., Parker, A. M. ve Wrenn, G. (2011). *Promoting psychological resilience in the U.S. Military, RAND Corporation, Santa Monica.*
- Nasvytienė, D., Lazdauskas, T. ve Leonavičienė, T. (2012). Child's resilience in face of maltreatment: A meta-analysis of empirical studies. *Psichologija/Psychology, 46*, 7-26.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Resilience Research Centre (2013). *The Adult Resilience Measure: User Manual*. Halifax, NS: Resilience Research Centre, Dalhousie University.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy, 21*(2), 119-144.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: Adaptations in changing times*. Cambridge University Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. İçinde C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (ss. 3–9). New York: Oxford University
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*, 194–200.
- Stewart, M., Reid, G. ve Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing, 12*(1), 21-31.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235.
- Ungar, M. ve Lienbenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Mixed Methods Research, 5*(2), 126-149
- Ülker T. G. ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(3), 205-213.
- Windle, G., Bennett, K. M. ve Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes, 9*(8), 1-18.
- Zautra, A. J., Johnson, L. M., ve Davis, M. C. (2005). Positive affect as a source of resilience for women in chronic pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(2), 212-220



## 2012 PISA Matematik Testi Puanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Azmi TÜRKAN<sup>1</sup> Sadık Selman ÜNER<sup>2</sup> Bülent ALCI<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 26.03.2015 Kabul Tarihi: 04.11.2015

### Öz

Çalışma kapsamında 2012 PISA Matematik Testi Puanlarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel bir çalışma olup, betimsel tarama desenindedir. Çalışma grubunu, PISA'nın belirlemiş olduğu 12 istatistik bölge biriminden 56 il ve okul türlerine göre tabakalandırılarak toplam 170 okuldan seçkisiz yöntemle seçilen 4848 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veriler 2012 PISA matematik testi Türkiye uygulamasından elde edilmiştir. Veri seti PISA resmi web sitesinden alınmıştır. Veri analizi için SPSS.20 paket programı kapsamında “One-way Anova” ve “t-testi” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 2012 PISA Matematik Testine ilişkin başarı puanlarının cinsiyet, bilgisayarını ilk kullanma yaşı, anne çalışma durumu, evde bilgisayar olma, öğrencinin kendine ait odasının olma durumu, evde bulunan kitap sayısı değişkenleri açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: 2012-PISA, Matematik Başarısı, Sosyoekonomik Değişkenler

<sup>1</sup> Arş. Gör. Azmi TÜRKAN, Yıldız Teknik Üniversitesi, [azmiturkan@gmail.com](mailto:azmiturkan@gmail.com)

<sup>2</sup> Okt. Sadık Selman ÜNER, Karabük Üniversitesi, [selmanuner@gmail.com](mailto:selmanuner@gmail.com)

<sup>3</sup> Yard. Doç. Dr. Bülent ALCI, Yıldız Teknik Üniversitesi, [bulent\\_alci@hotmail.com](mailto:bulent_alci@hotmail.com)



---

## An Analysis of 2012 PISA Mathematics Test Scores in Terms of Some Variables

---

Submitted by 26.03.2015 Accepted by 04.11.2015

### Abstract

It was aimed to investigate whether 2012 PISA mathematics test scores differed in terms of some variables in this study. This research was quantitative study and designed as descriptive survey study. The sample of the study consisted of 4848 participants chosen from 170 schools randomly by stratifying 56 provinces and school types among from 12 statistical regions determined in PISA. Data used in the current study were obtained from 2012 PISA mathematics test applied in Turkey. SPSS 20 packet program was used in the analysis of the data. Data were analyzed using “*One-way Anova*” and “*t-test*”. Research results revealed that 2012 PISA mathematics test achievement scores differed significantly in terms of gender, the age to use computers for the first time, work status of the mother, owning a computer at home, students’ having a room of their own and the number of the books at home variables.

Keywords: *2012-PISA, Mathematics Achievement, Socio-economic variables*

## Giriş

Bilginin hızla yayıldığı çağımızda, bireylerin eğitim alanında girdi ve çıktıkları arasındaki farkın belirlenmesinde, elde edilen kazanımların saptanması gibi işlemlerde yapılan ölçme ve bu ölçmeye bağlı değerlendirme işleminin önemi büyüktür. Baykul'a (2010) göre eğitimde, uygulanan programın ne derecede etkili olduğu, kullanılan metotların uygulanabilirlik derecesini saptama, birey başarısı ve öğrenmede yaşanan zorlukları ortaya çıkarma, bireylerin becerileri doğrultusunda yönlendirme gibi temel değerlendirmelerin hepsi, ölçme sonuçlarına dayanmaktadır.

Türkiye genelinde geçerli ve güvenilir bir yolla ölçme sonuçları elde etmek için ulusal ve uluslararası birçok sınav yapılmaktadır. Ulusal düzeyde ilköğretimden ortaöğretime geçiş için Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG), Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş için ise Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS), Lisans Yerleştirme Sınavı (YGS) gibi ölçme ve yerleştirmeye yönelik sınavlar yapılmaktadır. Diğer taraftan uluslararası düzeyde ise Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for The Evaluation of Educational Achievement -IEA-) tarafından düzenlenen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve Uluslararası Fen Bilgisi ve Matematik Çalışması (TIMSS) gibi sınavlar yapılmaktadır. Yapılan uluslararası çalışmalardan bir diğeri de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır (PISA). Aydın, Sarıer ve Uysal'a (2012) göre PISA sınavı eğitim sistemindeki mevcut durumu değerlendirmenin yanında ileriye yönelik politika geliştirme açısından önemli bir konuma sahiptir.

PISA, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nün üç yıllık aralıklarla düzenlemekte olduğu ve 15 yaş grubu öğrencilerin Matematik, Fen Bilimleri ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesine yönelik uygulanan uluslararası önemli bir çalışmadır. Bu sınav ile öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, testlere ilişkin tutumları, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili bilgiler toplanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011). Türkiye, 2003 yılından itibaren PISA çalışmalarına katılmaktadır. Türkiye'den katılan öğrencilerin göstermiş olduğu performansta her ne kadar yükseliş gözlemlense de katılımcılar Matematik, Fen Bilimleri ve Okuma Becerileri alanında PISA ortalamasının altında kalmış ve uluslararası düzeyde istenilen başarı yakalanamamıştır (Özenç ve Arslanhan, 2010 ). Bu sınav kapsamında katılımcıların Okuma Becerileri, Matematik okuryazarlığı ve Fen Bilimleri okuryazarlığı konu alanları bakımından kapsamlı değerlendirmeler yapılmaktadır.



Okuma Becerileri öğrencilerin *dilbilgisi, sözcük bilgisi, metinsel yapı, okuma, okuduğunu anlama* gibi özellikleri ölçmeyi amaçlarken Fen Bilimleri okuryazarlığı, *fiziksel sistemler, canlılarla ilgili sistemler, teknoloji sistemleri* gibi özelliklerin ölçülmesi amaçlanmıştır. Matematik okuryazarlığı testi kapsamında katılımcıların *nicelik, belirsizlik ve veri, matematikleştirme, strateji üretme, değişim ve ilişkiler ve uzay ve şekil* gibi becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır (MEB, 2013). Ayrıca test kapsamında karşılaşılabilecek durumlarda problemlerle başa çıkabilme, çözüm için matematiksel becerilerini kullanabilmeleri istenmektedir. Bu bağlamda karşılaşılan problemlerde katılımcıların akıl yürütme, düşünme, problemi ortaya koyabilme ve buna bağlı olarak çözüm üretebilme gibi yeterlikleri kullanması istenmektedir.

Matematik okuryazarlığı testi kapsamında ölçülen yeterliliklerde Türkiye pek başarılı sayılmamaktadır. PISA sınavlarındaki bu başarısızlıkların birçok nedeni bulunmaktadır. Aydın ve diğerlerine (2012) göre bu nedenlerin başında sosyoekonomik ve sosyokültürel etmenler yer almaktadır. Ayrıca Sarıer'in (2010) PISA verileriyle yapmış olduğu bir çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarının sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenlerden etkilenebileceğini vurgulamıştır.

Sosyo-ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarındaki etki göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin sahip oldukları olanaklar, aldıkları ya da alacakları eğitimin önemli bir belirleyicisidir. Anıl (2009), öğrencinin akademik başarısı ile “babanın eğitim durumu”, “tutum”, “bilgisayar ortamı”, “aile kültür zenginliği” ve “annenin eğitim durumu” gibi değişkenlerin öğrenci başarısına üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca Uysal ve Yenilmez'in (2011) yapmış olduğu çalışma da matematik başarısının çeşitli sosyoekonomik değişkenlere göre değiştiğini göstermektedir.

Uluslararası literatürde PISA verileri ile ilgi farklı yıllarda uygulanan PISA verileri çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Afonso ve Aubyn, 2006; Agasisti, 2013; Agasisti, 2014; Liu ve Wilson 2009; Montes ve Rubalcaba, 2014). Farklı yıllarda yapılan PISA uygulaması ile ilgili Türkiye’de farklı çalışmalara rastlanmaktadır. PISA-2003 sonuçları ilgili Akyüz ve Pala'nın (2010) yapmış olduğu çalışmaya; PISA-2006 sonuç verileri ile ilgili Albayrak(2009), Anıl (2009), Özer (2009) ve Özer ve Anıl (2011) çalışmalarına; PISA-2009 ile ilgili Acar'ın (2012) yapmış olduğu çalışmalara rastlanmaktadır. Ayrıca farklı yıllarda yapılan PISA uygulamalarının karşılaştırmalarına da rastlanmaktadır (Aydın ve diğerleri, 2012; Aydın, Erdağ ve Taş, 2009; Boztunç 2010; Özbaşı, Demirtaşlı, Kumandaş ve Yalçın, 2010). Yapılan

çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de PISA-2012 verileri ilgili çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır.

PISA-2012 verileri ilgili yapılan çalışmaların eksikliği ve sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın amacı 2012 PISA matematik testi öğrenci cevaplarının bazı sosyoekonomik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1) 2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Cinsiyet” durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2) 2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Bilgisayarı İlk Kullanma Yaşı” durumuna göre farklılık göstermekte midir?

3) 2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Anne Çalışma” durumuna göre farklılık göstermekte midir?

4) 2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Evde Bilgisayar Olma” durumuna göre farklılık göstermekte midir?

5) 2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Öğrencinin Kendine Ait Odasının Olması” durumuna göre farklılık göstermekte midir?

6) 2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Evde Bulunan Kitap Sayısı” durumuna göre farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan betimsel tarama deseni tercih edilmiştir. Karasar’a (2000) göre tarama desenleri var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır. Tarama deseninde bireylerin eğilimleri, tutumları ve fikirleri gibi etmenlerin var olan haliyle sayısallaştırılmasıdır (Creswell, 2009).

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunu PISA'nın belirlemiş olduğu 12 istatistik bölge biriminden 56 il ve okul türlerine göre tabakalandırılarak toplam 170 okuldan seçkisiz yöntemle seçilen 4848 katılımcı oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veriler 2012 PISA matematik testi Türkiye uygulamasından elde edilmiştir. Veri seti PISA resmi web sitesinden alınmıştır (<http://pisa2012.acer.edu.au/>). Bu araştırmada araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan dokümanlar resmi istatistiklerden elde edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS-20 paket programı kullanılmıştır. “2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Cinsiyet” durumuna göre farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna için cinsiyet değişkeni iki kategorili matematik başarı puanı ise sürekli bir değişken olduğu için veri analizi için *bağımsız örneklem t-testi* kullanılmıştır. “2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Bilgisayar’ı İlk Kullanma Yaşı” durumuna göre farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna için “Bilgisayar’ı İlk Kullanma Yaşı” değişkeni ikiden fazla kategorili matematik başarı puanı ise sürekli bir değişken olduğu için veri analizi için *One-way Anova testi* kullanılmıştır.

“2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Anne Çalışma” durumuna göre farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna için “Anne Çalışma” değişkeni ikiden fazla kategorili matematik başarı puanı ise sürekli bir değişken olduğu için veri analizi için *One-way Anova testi* kullanılmıştır. “2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Evde Bilgisayar Olma” durumuna göre farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna için “Evde Bilgisayar Olma Durumu” değişkeni iki kategorili matematik başarı puanı ise sürekli bir değişken olduğu için veri analizi için *bağımsız örneklem t-testi* kullanılmıştır.

“2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Öğrencinin Kendine Ait Odasının Olması” durumuna göre farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna için “Öğrencinin Kendine Ait Odasının Olması Durumu” değişkeni iki kategorili matematik başarı puanı ise sürekli bir değişken olduğu için veri analizi için *bağımsız örneklem t-testi* kullanılmıştır. “2012 PISA matematik testi öğrenci cevapları “Evde Bulunan Kitap Sayısı” durumuna göre

*farklılık göstermekte midir?*” araştırma sorusuna için “Evde Bulunan Kitap Sayısı” değişkeni ikiden fazla kategorili matematik başarı puanı ise sürekli bir değişken olduğu için veri analizi için *One-way Anova testi* kullanılmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, PISA-2012 sınavı matematik alanında Türkiye’nin verileri incelenmiştir. Matematik başarısını etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenlerin incelenmesi tablolar yardımıyla yapılmıştır.

### **1. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre İncelenmesi**

Tablo 1’de 2012-PISA’ya Türkiye’den katılan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını içeren “*Bağımsız Örneklem t-testi*” sonuçları verilmiştir.

*Tablo 1. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre İncelenmesi*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S	T	P
Kız	2370	442.81	88.35	-5.10	.00
Erkek	2478	456.37	96.91		

Tablo 1’de 2012 PISA Matematik testi sonuçlarının cinsiyete göre farklılaşması incelenmiştir. Araştırmaya katılanların 2370’i kız öğrenciyken 2478’i ise erkek öğrencidir. Kız katılımcıların matematik başarı puanı 442.81 iken erkek katılımcıların matematik başarı puanı 456.37 olarak saptanmıştır. Kız ve Erkek katılımcılar arasındaki bu fark, istatistiksel olarak ( $p$ : .00 ve  $t$ : -5.10) anlamlı bulunmuştur. Yani erkek katılımcılar 2012 matematik testinde kız katılımcılardan daha başarılı olduğu saptanmıştır.

### **2. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Bilgisayarı İlk Kullanma Yaşı” Değişkenine Göre İncelenmesi**

Tablo 2’de 2012-PISA’ya Türkiye’den katılan katılımcıların bilgisayarını ilk kullanma yaşı değişkenine göre karşılaştırılmasını içeren “*One-way Anova testi*” sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Bilgisayarı İlk Kullanma Yaşı” Değişkenine Göre İncelenmesi:**

Bilgisayar İlk kullanma Yaşı	N	$\bar{X}$	S.S	F	P	Anlamlı Farkın Bulunduğu Gruplar
6 Yaş ve Altı	723	486.24	99.66			
7-9 Yaş	1836	465.22	91.29			
10-12 Yaş	1551	438.85	86.44			
13 Yaş ve Üstü	605	401.83	76.62	110.92	.00	Tüm Gruplar Arası
Hiç Kullanmamış	66	359.10	63.25			
Toplam	4781	450.37	93.03			

Tablo 2’de 2012 PISA matematik başarısının katılımcıların bilgisayarını ilk kullanma yaşına göre farklılaşması incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, 6 yaş ve altı 723, 7-9 yaş aralığı 1836, 10-12 yaş aralığı 1551, 13 yaş ve üzeri 605 ve hiç kullanmamış katılımcı sayısı ise 66’dır. 6 yaş ve altı katılımcı başarı puanı 486.24, 7-9 yaş arası katılımcı puanı 465.22, 10-12 yaş arası katılımcı puanı 438.85, 13 yaş ve üzeri katılımcı puanı 401.83 ve hiç kullanmamış katılımcı puanı ise 359.10 olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar arasındaki bu fark istatistiksel olarak ( $F:110.92$  ve  $p:.00$ ) anlamlı olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edilmesi için *Tukey testine* bakılmıştır. Yapılan işlem sonucunda bütün gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Diğer bir ifade ile bilgisayarla tanışma yaşı küçüldükçe katılımcı başarı puanı yükselmiştir.

### **3. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Anne Çalışma Durumu” Değişkenine Göre İncelenmesi**

Tablo 3’te 2012-PISA’ya Türkiye’den katılan katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasını içeren “*One-way Anova testi*” sonuçları verilmiştir.

Tablo 3’te 2012 PISA matematik başarısının katılımcıların anne çalışma durumuna göre farklılaşması incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, tam zamanlı çalışan 522, yarı zamanlı çalışan 126, iş bakıyor olan 264 ve emekli ya da ev hanımı sayısı ise 3586’dır. Annesi tam zamanlı çalışan katılımcı başarı puanı 481.27, yarı zamanlı çalışan katılımcı puanı 433.86, iş bakıyor olan katılımcı puanı 403.02 ve emekli ya da ev hanımı olan katılımcı puanı 455.73 olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar arasındaki bu fark istatistiksel olarak ( $F:45.25$  ve  $p:.00$ )

anlamli olduğu bulunmuştur. Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edilmesi için *Tukey testine* bakılmıştır. Yapılan işlem sonucunda bütün gruplar arasındaki farkın anlamli olduğu anlaşılmıştır. Diğer bir ifade ile annesi çalışan katılımcılar en yüksek başarıya sahipken annesi iş bakan katılımcıların başarı puanı ise en düşüktür.

*Tablo 3. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Anne Çalışma Durumu” Değişkenine Göre İncelenmesi:*

Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	S.S	F	P	Anlamli Farkın Bulunduğu Gruplar
Tam Zamanlı	522	481.27	100.01			
Yarı Zamanlı	126	433.86	94.18			
İş Bakıyor	264	403.02	78.26	45.25	.00	Tüm Gruplar Arası
Emekli ya da Ev Hanımı	3586	455.73	90.77			
Toplam	4498	454.96	92.64			

#### **4. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Evde Bilgisayar Olma” Değişkenine Göre İncelenmesi**

Tablo 4’te 2012-PISA’ya Türkiye’den katılan katılımcıların evde bilgisayar olma değişkenine göre karşılaştırılmasını içeren “*Bağımsız Örneklem t-testi*” sonuçları verilmiştir.

*Tablo 4. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Evde Bilgisayar Olma” Değişkenine Göre İncelenmesi:*

Evde Bilgisayar	N	$\bar{X}$	S.S	T	P
Var	3208	468.38	92.60	19.99	.00
Yok	1521	415.07	82.11		

Tablo 4’te 2012 PISA Matematik testi sonuçlarının evde bilgisayar olma durumuna göre farklılaşması incelenmiştir. Araştırmaya katılanların 3208’i evde bilgisayara sahip katılımcıyken 1521’i ise evde bilgisayara sahip olmayan katılımcılardır. Evde bilgisayara sahip katılımcıların matematik başarı puanı 468.38 iken evde bilgisayara sahip olmayan katılımcıların matematik başarı puanı 415.07 olarak saptanmıştır. Evde bilgisayara sahip ve

sahip olmayan katılımcılar arasındaki bu fark istatistiksel olarak ( $p$ : .00 ve  $t$ : 19.99) anlamlı bulunmuştur. Yani evde bilgisayara sahip katılımcıları 2012 matematik testinde evde bilgisayara sahip olmayan katılımcılardan daha başarılıdır.

### **5. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Kendine Ait Oda Olma” Değişkenine Göre İncelenmesi:**

Tablo 5’te 2012-PISA’ya Türkiye’den katılan katılımcıların Kendine Ait Oda olma değişkenine göre karşılaştırılmasını içeren “Bağımsız Örneklem  $t$ -testi” sonuçları verilmiştir.

*Tablo 5. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Kendine Ait Oda Olma” Değişkenine Göre İncelenmesi:*

Kendine Ait Oda	N	$\bar{X}$	S.S	T	P
Var	3259	462.20	93.09	13.01	.00
Yok	1476	425.92	86.90		

Tablo 5’te 2012 PISA Matematik testi sonuçlarının kendine ait oda olma durumuna göre farklılaşması incelenmiştir. Araştırmaya katılanların 3259’u kendine ait odaya sahipken 1476’sı ise kendine ait odaya sahip değildir. Kendine ait odaya sahip katılımcıların matematik başarı puanı 462.20 iken kendine ait odaya sahip olmayan katılımcıların matematik başarı puanı 425.92 olarak saptanmıştır. Kendine ait odaya sahip olma ya da olmama katılımcılar arasındaki bu fark istatistiksel olarak ( $p$ : .00 ve  $t$ : 13.01) anlamlı bulunmuştur. Yani kendine ait oda olan katılımcıların 2012 matematik testinde kendine ait oda olmayan katılımcılardan daha başarılıdır.

### **6. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Evde Bulunan Kitap Sayısı” Değişkenine Göre İncelenmesi:**

Tablo 6’da 2012-PISA’ya Türkiye’den katılan katılımcıların evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasını içeren “One-way Anova testi” sonuçları verilmiştir.

Tablo 6’da 2012 PISA matematik başarısının katılımcıların evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre farklılaşması incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, 0-10 kitaba sahip katılımcı sayısı 1300, 11-25 kitaba sahip katılımcı sayısı 1312, 26-100 kitaba sahip katılımcı sayısı 1250, 101-200 kitaba sahip katılımcı sayısı 466, 201-500 kitaba sahip katılımcı sayısı

282 ve 500'den fazla kitaba sahip katılımcı sayısı ise 148'dir. 0-10 kitaba sahip katılımcı başarı puanı 406.89, 11-25 kitaba sahip katılımcı puanı 434.65, 26-100 kitaba sahip katılımcı puanı 475.71, 101-200 kitaba sahip katılımcı puanı 491.29, 201-500 kitaba sahip katılımcı puanı 517.51 ve emekli ya da 500'den fazla kitaba sahip katılımcı puanı 513.76 olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar arasındaki bu fark istatistiksel olarak ( $F:169.47$  ve  $p: .00$ ) anlamlı olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edilmesi için *Tukey testine* bakılmıştır. Yapılan işlem sonucunda 101-200 ile 500'den fazla; 201-500 ile 500'den fazla kitaba sahip katılımcılar hariç bütün gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmıştır.

*Tablo 6. 2012 PISA Matematik Testi Öğrenci Cevaplarının “Evde Bulunan Kitap Sayısı” Değişkenine Göre İncelenmesi:*

Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	S.S	F	P	Anlamlı Farkın Bulunduğu Gruplar
0-10	1300	406.89	75.45			
11-25	1312	434.65	83.88			Tüm Gruplar Arası
26-100	1250	475.71	89.97			(101-200 ile
101-200	466	491.29	94.09	169.47	.00	500'den fazla;
201-500	282	517.51	92.75			201-500 ile
500'den fazla	148	513.76	106.75			500'den fazla hariç)
Toplam	4758	450.77	93.03			

### Tartışma ve Sonuç

Çalışma kapsamında 2012 PISA matematik testi öğrenci cevaplarının bazı sosyoekonomik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 2012 PISA matematik başarı puanı cinsiyet, bilgisayar ilk kullanma yaşı, anne çalışma durumu evde bilgisayar olma durumu, öğrencinin kendine ait odasının olması ve evde bulunan kitap sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir.

İlk araştırma sorusuna göre 2012-PISA'ya Türkiye'den katılan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre farklılığı incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda erkek katılımcıların kız katılımcılara göre matematik testinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Ellez (2004) ve Davis ve Carr'ın (2002) erkeklerin matematik başarılarının daha yüksek olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.



Diğer bir araştırma sorusuna göre 2012-PISA'ya Türkiye'den katılan katılımcıların bilgisayar ilk kullanma yaşı değişkenine göre farklılığı incelenmiştir. İstatistiksel analizler, 6 yaş ve altı, 7-9 yaş aralığı, 10-12 yaş aralığı, 13 yaş ve üzeri ve hiç kullanmamış katılımcı gruplarının matematik başarıları karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda 6 yaş ve altında ilk kez bilgisayar kullanan katılımcıların başarı puanı en yüksek iken hiç bilgisayar kullanmayan katılımcılar en düşük başarıyı elde etmiştir. Katılımcıların bilgisayar ilk kullanma yaşı küçüldükçe matematik başarıları artmaktadır. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların evde bilgisayar bulma durumuna göre PISA başarıları incelenmiştir evde bilgisayar bulunan katılımcıların bilgisayar bulunmayan katılımcılara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle bilgisayarın bulunması ya da bilgisayarı küçük yaşta kullanmanın matematik başarısına istatistiksel olarak etkisi vardır. Bilgisayarın bireylerin bilişsel süreçlerine etki ettiğinden dolayı başarı düzeylerini yükselttiği düşünülmektedir. Elde edilen bu bulgu Büyük, Tanık ve Saraçoğlu (2011) Öztürk (2008) ve Aydoğdu (2006) tespit ettiği bilgisayarın bireylerin bilişsel sürecine pozitif etki ettiği bulgusuyla örtüşmektedir.

Diğer bir araştırma sorusuna göre 2012-PISA'ya Türkiye'den katılan katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine göre farklılığı incelenmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda tam zamanlı, yarı zamanlı, iş bakıyor, emekli ya da ev hanımı durumları arasındaki fark incelenmiştir. En yüksek başarıya annesi tam zamanlı çalışan katılımcılar sahipken en düşük başarıya annesi iş bakan katılımcılar sahip olmuştur. Yapılan analizler sonucunda bütün gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Anne çalışma durumunun anne eğitimi ile ilgi olduğu ve anne eğitimi arttıkça öğrenci başarı düzeyinin arttığı düşünülmektedir. Elde edilen bu bulgu Özer ve Anıl'ın (2011) anne eğitim durumunun akademik başarıyı arttırdığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Özgen ve Bindak (2011) anne-baba eğitim durumunun matematik başarısını etkilediği bulgusu ile örtüştüğü gözlemlenmiştir.

Bir diğer araştırma sorusuna göre 2012-PISA'ya Türkiye'den katılan katılımcıların kendine ait oda bulunma durumu değişkenine göre farklılığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kendine ait odası olan katılımcıların kendine ait odası bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bireylerin kendine ait odalarının olması bilişsel süreçlerine etki ettiğinden dolayı matematik başarısını arttırdığı düşünülmektedir. Elde edilen bu bulgu Büyük ve diğerleri (2011) Öztürk (2008) ve Aydoğdu (2006) tespit ettiği bireyin kendine ait odasının olmasını bilişsel sürecine pozitif etki ettiği bulgusuyla

örtüşmektedir. Ayrıca Gelbal'ın (2008) Türkçe başarısı ile ilgili yapmış olduğu çalışmada kendine bireyin kendine ait odasının olmasının başarıyı etkilediği bulgusu elde edilen bulgu ile örtüşmektedir.

Araştırmaya ait son soruya göre 2012-PISA'ya Türkiye'den katılan katılımcıların evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre farklılığı incelenmiştir. 0-10 kitap, 11-25 arası kitap, 26-100 arası kitap, 101-200 arası kitap, 201-500 arası kitap, 500'den fazla kitap bulunan katılımcı gruplarının PISA matematik başarıları incelenmiştir. Yapılan analizlere göre başarı puanı en yüksek olan grup 201-500 kitaba sahip iken en düşük grup 0-10 kitaba sahip katılımcılardır. Genellikle kitap sayısı arttıkça matematik başarısının arığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulgu Papanastasiou'nin (2002) evdeki kitap sayısının matematik başarısını arttırdığı bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca Marks, Cresswell ve Ainley'nin (2006) elde ettiği evdeki kitap sayısının akademik başarıyı yükselttiği bulgusu ile paralellik göstermektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Çalışma kapsamında 2012 PISA matematik başarı puanı cinsiyet, bilgisayarlı ilk kullanma yaşı, anne çalışma durumu evde bilgisayar olma durumu, öğrencinin kendine ait odasının olması ve evde bulunan kitap sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular katılımcıların sosyoekonomik durumlarının iyileştirilmesinin matematik başarısını arttırdığını göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin evde çalışma ortam ve olanaklarının zenginleştirilmesinin başarı durumunu arttıracığından ortamların ona göre düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca bireylerin okul, sınıf gibi öğrenmeye yoğun olarak maruz kaldıkları ortamlarında da gereken teknolojik ve sosyoekonomik düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

### **Kaynakça**

- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2561-2572.
- Afonso, A., & Aubyn, M.S. (2006). Cross-country efficiency of secondary education provision: A semi-parametric analysis with non-discretionary inputs. *Economic Modelling*, 23(3), 476-491.
- Agasisti, T. (2013). The efficiency of Italian secondary schools and the potential role of competition: a data envelopment analysis using OECD-PISA2006 data. *Education Economics*, 21(5), 520-544.
- Agasisti, T. (2014). How does schools' efficiency look like across Europe? An empirical analysis of Germany, Spain, France, Italy and UK using OECD PISA2012 data. *Società italiana di economia pubblica* (9), 1-62
- Akyüz, G. ve Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 668-678.
- Albayrak, A. (2009). PISA 2006 sınavı sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin fen başarılarını etkileyen bazı faktörler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 34(152), 87-100.
- Aydın A., Sarier Y., Uysal Ş. (2012). "Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması", *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Taş, N. (2009). 2003-2006 PISA okuma becerileri değerlendirme sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi (Sınavda en başarılı beş OECD ülkesi-Türkiye örneği). *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 2561-2572.
- Aydoğdu, B. (2006). "İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi" (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baykul, Y. (2010). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması.2.Baskı Pegem, Ankara.
- Boztunç, N. (2010). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA)'na katılan Türk öğrencilerin 2003 ve 2006 yıllarındaki matematik ve fen bilimleri başarılarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Böyük, U., Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tüba Bilim Dergisi*, 4(1), 20-30.
- Creswell, J. W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Davis, H. ve Carr, M. (2002): "Gender differences in mathematics strategy use: the influence of temperament", *Learning and Individual Differences*, 13(1), 83-95.
- Ellez, A. M. (2004): etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Liu, O. L., & Wilson, M. (2009). Gender differences in large-scale math assessments: PISA trend 2000 and 2003. *Applied Measurement in Education*, 22(2), 164-184
- Marks, G. N., Cresswell, J., & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(02), 105-128.
- MEB (2011). PISA Türkiye. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-kitab%C4%B1.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- MEB (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Değerlendirme Raporu. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Montes, O., & Rubalcaba, L. (2014). School choice, equity and efficiency: International evidence from PISA-2012. *Asociación de Economía de la Educación*. 1-35.
- Özbaşı, D., Demirtaşlı, N., Kumandaş, H. ve Yalçın, N. (2010, Mayıs). PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ve ebeveylelerinin demografik ve sosyo-ekonomik göstergelere ait özelliklerinin 2003 ve 2006 yılları arasındaki değişimi. Sözel Bildiri, Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin.
- Özenç, B. & Arslanhan, S. (2010). PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme. TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) Değerlendirme Notu. <http://tepav.org.tr> adresinden elde edilmiştir.
- Özer, Y. (2009). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre Türk öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarıları ile ilişkili faktörler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 313-324.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Öztürk, N. (2008). “İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerileri kazanma düzeyleri” (Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Papanastasiou, C. (2002). Effects of background and school factors on the mathematics achievement. *Educational Research and Evaluation*, 8(1), 55-70.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.



## Çocuk Cinsel İstismarı Konusunda Öğretmenlerin Bilgi ve Deneyimleri<sup>1</sup>

Şeyda AKSEL<sup>2</sup> Türkan YILMAZ IRMAK<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 17.11.2015 Kabul Tarihi: 06.12.2015

### Öz

Çocuk üzerindeki önemli etkileri nedeniyle çocuk cinsel istismarının tanınması ve bildirimini önem taşımaktadır. Öğretmenler, aile dışında çocukla uzun süreli ve yakın iletişim kuran ilk profesyoneller olmaları nedeniyle istismarın tanınması ve durdurulması açısından çok önemlidirler. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin çocuk cinsel istismar konusundaki bilgilerini ve bu deneyimlerini incelemek ve çocuk cinsel istismarı konusundaki eğitim ihtiyacını belirlemektir. Araştırmaya 100 öğretmen (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı) katılmıştır. Veriler, Bilgi Formu, Cinsel İstismar Bilgi Formu, Deneyimlenen Gerçek Olay Örneği ve Cinsel İstismar Senaryoları aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin istismar konusunda hem üniversite eğitimleri süresince hem de hizmet içi eğitim olarak yetersiz eğitim aldıklarını göstermektedir. Öğretmenler çocuk cinsel istismarı konusunda doğru bilgilere sahip olmakla birlikte resmi kurumlara bildirim konusuna bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sonuçların öğretmenlerin hem üniversite hem de hizmet içi eğitimlerinde çocuk cinsel istismarına yer verilmesinin önemine işaret etmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Çocuk cinsel istismarı, öğretmen bilgisi, istismar bildirimini

<sup>1</sup> Bu çalışma ÇİMDER (Çocuk İstismarıyla Mücadele Derneği) tarafından desteklenmiştir.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, [seyda.aksel@ege.edu.tr](mailto:seyda.aksel@ege.edu.tr)

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü



---

---

## **Teachers' Knowledge and Experience about Child Sexual Abuse**

---

---

*Submitted by 17.11.2015 Accepted by 06.12.2015*

### **Abstract**

It is important to recognize and report child sexual abuse for its devastating effects on the child. Besides the family, teachers having a close and long-term relationship with the child play an important role in recognition and preventing the abuse. The aim of this study is to investigate the knowledge and experience of the teachers about the child sexual abuse and to find out their need for training on this topic. 100 teachers (primary school teachers, teachers, and counselor) have participated in the study. The data was collected through Demographic Form, Child Sexual Abuse Knowledge Form, Experienced Examples from the Teachers, Child Abuse Knowledge Scenarios. Results show that teachers both during their university education and work training had insufficient education. Though most teachers had correct knowledge about child sexual abuse, they had insufficient knowledge about the reporting of abuse to the formal institutions. These results show that teachers and school counselors need to be trained both during their university education and on the job training about child sexual abuse.

*Keywords:* Child sexual abuse, teachers' knowledge, abuse reporting

## Giriş

Çocuk cinsel istismarı kısa ve uzun vadede bireyin fiziksel, duygusal, sosyal ve cinsel gelişimini, yaşam kalitesini, ruh sağlığını ve yaşam doyumunu olumsuz yönde etkileyen bir olgudur. Çocuk cinsel istismarı, yetişkinin çocuğu cinsel doyum elde etmek amacıyla kullanması olarak tanımlanmaktadır. Cinsel istismar oral, anal, vajinal cinsel ilişki ya da bir maddeyle penetrasyon biçiminde olabileceği gibi öpme, okşama gibi davranışlar hatta bedensel temas gerçekleşmeden cinsel içerikli materyal izletme veya teşhircilik biçiminde de olabilir (Berliner ve Elliott, 2002; Dağlı ve İnanıcı, 2011; Howe, 2005; Polat, 2007).

Çocuk cinsel istismarı farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırma bedensel temas içeren ve içermeyen biçiminde yapılabildiği gibi aile içi ve aile dışı olarak da yapılabilir. Ensest, kan bağı olan bireylerin çocuğu cinsel olarak istismar etme davranışlarını tanımlamak için kullanılır (Polat, 2007).

Amerika'da 1991-1996 yılları arasında bildiri yapılan 60.991 cinsel suç vakası incelenmiştir. Bu olgularda mağdurların %67'sinin çocuk olduğu görülmüştür. Cinsel istismara maruz kalan çocukların % 82'sinin cinsiyeti kadındır (Synder, 2000).

Türkiye'de çocuk cinsel istismarının yaygınlığı konusundaki çalışmalar sınırlıdır. Ebeveynleriyle görüşülerek yapılan çalışmada 7-18 yaş arasındaki çocuklar için cinsel istismarın ömür boyunca % 10, son bir yıl içinde ise % 3 olduğu belirtilmiştir (Korkmazlar-Oral, Engin ve Büyükyazıcı, 2010). Ergen ve gençlerin kişisel bildirimlerinin geriye dönük olarak incelendiği çalışmalarda cinsel istismarın yaygınlığının % 8 ile %26 arasında değiştiği belirtilmektedir (Aksel ve Yılmaz-Irmak, 2012; Yılmaz-Irmak, 2008). Tüm bu sonuçlar çocuk cinsel istismarının ülkemizde görüldüğünü ve problemin oldukça önemli boyutlarda olduğunu göstermektedir.

Çocuk cinsel istismarı hakkındaki genel bir yanlış inanış, cinsel istismarın parklar, ıssız sokaklar, karanlık yerler ve boş inşaat sahaları gibi yerlerde olduğudur. Oysa cinsel istismarın gerçekleştiği yerler genellikle ev, okul, gibi çocuğun içinde tanıdıkları ile yaşadığı güvenli bilinen yerlerdir. Ayrıca istismarcının tehlikeli yabancı olduğu düşünülmesine rağmen, gerçekte olguların % 80-97'sinde failin kurban tarafından tanınan birisi olduğu belirtilmektedir (Finkelhor, 1994; Snyder, 2000).

Çocuk cinsel istismarı, istismar türleri içinde tanınması en zor olanıdır. Olay gizlice yapılır, çocuk olayı açıklamaması için tehdit edilir, korkutulur. Olayı kendileri ya da çocuklarının onlara açılmaları ile öğrenen aileler de bazen korktuklarından bazen çocuklarını korumak amacıyla olayı görmezden gelebilmektedirler. Sonuç olarak çoğu durumda çocuk cinsel istismarının açığa çıkmadığı düşünülmektedir (Polat, 2007).

Bazı durumlarda çocuk ailesine ya da öğretmenlerine istismarın ortaya çıkmasını umarak ipuçları verebilir. Bir yetişkin çocuğun uygunsuz bir tepki ya da davranışının farkına varabilir, ebeveyn çocuğunun kanlı ya da lekeli iç çamaşırını fark edebilir, çocuklar yürümede zorluk, boğazda hassaslık gibi fiziksel semptomlar ya da tekrarlanan baş ya da karın ağrıları gibi somatik şikayetler sergileyebilir, herhangi bir şikayetle doktora götürüldüklerinde doktor cinsel istismar belirtilerinin farkına varabilir, çocuk cinsel yolla bulaşan hastalıklara sahip olabilir, hatta hamile olabilir (Fontes ve Plummer, 2010). İyi şartlarda, deneyimli bir uzman tarafından sorgulandıkları durumlarda bile çoğu çocuk, istismarı gizlemekte direnir. Lawson ve Chaffin (1992) cinsel istismara uğradıkları ve daha sonra da cinsel yolla bulaşan hastalıklarının tespiti onaylanmış çocukların % 57'sinin istismarı inkar ettiklerini belirtmiştir. Cinsel istismarın fark edilmesi konusundaki tüm bu güçlükler göz önünde bulundurulduğunda aile dışında çocukla uzun süreli yakın ilişki kurma fırsatına sahip profesyoneller olarak öğretmenlerin dolayısıyla da okulların cinsel istismarın fark edilmesi ve durdurulmasındaki rolü kritiktir.

Her türlü istismar için olduğu gibi cinsel istismarın tanınması ve önlenmesinde de öğretmenler ve okulların rolü önemlidir. Bunlardan ilki, çocukların istismar konusunda bilgilendirilmesidir. Çocuklar hem istismar hem de korunma konusunda okullarda öğrenmenler tarafından eğitilmektedirler. İstismarın teşhisi ve bildirim prosedürlerinde bilgi sahibi olan öğretmenlerin bir sorumluluğu da okuldaki diğer çalışanlar ve öğretmenlere istismarın risk faktörleri, belirtilerinin tanınması ve bildirimi için izlenmesi gereken yollar gibi konularda danışmanlık yapmaktır. Her öğretmenin bu konularda bilgi sahibi olması teşhis konulması açısından önemlidir (Çeçen, 2007). Baginsky'ye (2003) göre çocukların günün üçte birini okulda geçirdiği göz önüne alınırsa, öğretmenler ve eğitim sektöründe çalışan diğer kişiler çocuk istismarının tanınması ve önlenmesine katkıda bulunmak açısından önemli bir konuma sahiptir. Öğretmenlerin, çocukları günlük olarak gözlemlene ve davranışlarını geçmiş davranışları ve yaşıt normlarıyla karşılaştırma olanakları vardır (Crenshaw, Crenshaw ve Lichtenberg, 1995).

Bu önemli konularının yanı sıra, çocukların zarar gördükleri veya tehlike içinde oldukları durumlarda sık sık öğretmenlere açıldıkları görülmüştür. Çocuklar özellikle aile içi cinsel istismar olgularını öğretmenleriyle paylaşmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çocuktan gelen bir açılım sonrasında ne yapmaları gerektiğini bilmeleri önemlidir. Okul psikolojik danışmanı ve sınıf öğretmenleri, çocuk ve ailesiyle olan görece yakın ilişkileri nedeniyle hem yasal hem sağaltım personeline elde ettiği bilgilerle yardım edebilir (Kenny ve McEachern, 2008).



Ayrıca eğitimciler tıpkı toplumdaki diğer yetişkinler ve uzmanlar gibi çocuk istismarının zorunlu bildirim yasası kapsamında yer almaktadır. Türk Ceza Kanunu'nun (TCK, 2004) 5237 sayısına göre, çocuk istismarı ve ihmalinin bildirim zorunludur ve bu zorunluluk 278. Madde ile her vatandaşa, 279. Madde ile kamu görevlilerinin tümüne verilmiştir. Çocuk istismarı ve ihmalinin bildirim zorunludur ve cezai yaptırım bulunmaktadır (Dağlı ve İnancıcı, 2011).

Eğitimcilerin cinsel istismarı bildirme konusunda önemli bir kaynak olduğu açıktır; ancak bildirim yasasına rağmen eğitimcilerin karşılaştıkları istismar olgularının dikkate değer bir kısmını yetkili makamlara bildirmediği düşünülmektedir (Crenshaw, ve diğ., 1995). Amerika'da yapılan bir araştırma okulun cinsel istismar bildirme oranı en yüksek olan kaynak olduğu ama aynı zamanda şüpheli çocuk istismar ve ihmal olgularının yalnızca % 24'ünün eğitimciler tarafından resmi olarak bildirildiğini ortaya koymaktadır (US Department of Health and Human Services, 1988; akt. Hawkins ve McCallum, 2001).

Bildirim zorunluluğunun yerine getirilmemesinin nedenini araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Araştırmalar öğretmenlerin istismarı tanıma ve bildirme konusunda yetersiz bilgiye sahip oluşunun bu nedenler arasında önemli bir orana sahip olduğunu göstermektedir. Kenny (2001) tarafından 197 öğretmen üzerinde yürütülen araştırma, çoğu öğretmenin standart istismar bildirim prosedürleri konusunda bilgi sahibi olmadığını ortaya koymuştur. Bu öğretmenlerin % 46'sı yasal bildirim zorunluluklarının olmaması gerektiğini düşünmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 73) hiç bildirimde bulunmadığı görülmüştür. Yalnızca % 11'i bugüne kadar şüphelendikleri ancak bildirmedikleri bir istismar olgusu olduğunu belirtmiş, bu grubun % 38'i yanlış bildirimde bulunma korkusunu buna neden olarak göstermiştir.

Crenshaw ve diğerleri (1995) tarafından eğitimcilerle yürütülen bir çalışma bildirme zorunluluğuna uymanın en önemli belirleyicisinin istismar şüphesinin derecesi olduğunu ortaya koymuştur. Çoğu eğitmen şüphelere yönelik bir bildirim yapmaktansa sağlam kanıtlarının olmasını tercih etmektedir. Bu da eğitimcilerin istismar belirtilerini tanıma becerilerinin bildirim kararlarını önemli derecede etkilediğini göstermektedir. Aynı çalışmada, eğitimcilerin yalnızca % 10'unun kendilerini istismar belirtilerini tanıma ve bildirim prosedürleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip gördükleri ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de 400 öğretmen ile yapılan bir araştırma, öğretmenlerin % 47'sinin bildirim zorunluluğundan haberdar olduğunu; ancak % 35'inin emin olmadığını, kalan % 19'ununsa böyle bir zorunlulukları olmadığını düşündüğünü ortaya koymuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin şüphelendikleri çocuk ihmal ve istismarı vakalarının sadece % 10'unu yetkili

kurum ve kişilere (sosyal hizmetler, polis ve okul psikolojik danışmanı gibi) bildirdikleri görülmüştür (Tugay, 2008). Bir başka araştırmada öğretmenlerin istismar konusundaki birincil bilgi kaynaklarının medya olduğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinin konuyla ilgili bilgiyi internetten edindikleri ortaya konmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin mezun oldukları okullarda çocuk istismarına ilişkin ya hiç bilgi almadıklarını ya da aldıkları bilginin yetersiz olduğunu göstermektedir (Erol, 2007).

Görüldüğü gibi öğretmenlerin tutumları ve çocuk istismarını bildirmeleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar olsa da bu araştırmalar genel olarak çocuk istismarı üzerinde yoğunlaşmış, çocuk cinsel istismarının bildirimine yönelik çok az çalışmaya rastlanmıştır. Walsh, Mathews, Rassafiani, Farrell ve Butler (2010) 58 araştırmayı inceledikleri literatür taramasında, öğretmenlerin çocuk cinsel istismarına yönelik tutumlarıyla ilgili bir çalışmaya rastlamamışlardır. Literatürde rastlanan cinsel istismar ve öğretmenlerin bildirme tutumlarını ölçen araştırmalardan biri Walsh, Mathews, Rassafiani, Farrell ve Butler tarafından (2012) yürütülmüştür. Örneklemin sadece % 24'ünün daha önce cinsel istismar bildiriminde bulunduğu gözlenmiştir. Bildirimde bulunan grup, bildirim kurallarına dair daha çok bilgiye sahiptir. Bu grubun aynı zamanda bildirim rolüne bağlılık, sistemin etkili yanıt vereceğine güven ve bildirim sonuçlarının konusunda daha pozitif tutuma sahip olduğu görülmüştür.

İncelenen bir diğer araştırmadaysa 122 okul psikolojik danışmanına dört cinsel istismar senaryosu sunulmuş, öğretmenlere şüphe dereceleri, bildirimde bulunma ihtimalleri ve bildirimde izlenecek yol hakkında bilgili olup olmadıkları sorulmuştur. Sonuçlar her senaryoda şüphe ve bildirim puanları arasında fark olduğunu ortaya koymuştur. Okul psikolojik danışmanlarının sadece % 10'undan azının kendilerini cinsel istismar işaretlerini tanımakta yeterli gördüğü bulunmuştur (Goldman ve Padayachi, 2005).

Türkiye'de yürütülmüş, özel olarak cinsel istismar ve öğretmenlerin bilgi düzey ve tutumları üzerinde duran bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu alanın eğitime ihtiyaç duyulması açısından genel çocuk istismarından farklılaşmadığı; ancak *namus* kavramıyla ilişkili olması ve bir tabu olarak görülmesi nedeniyle diğer istismar türlerinden bir ölçüde ayrılabilceği düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmamız öğretmenlerin çocuk cinsel istismarı konusundaki bilgileri ve bu konu ile karşılaştıklarında başa çıkmak için kullandıkları yöntemler üzerine yoğunlaşmaktadır. Çocuk cinsel istismarı konusunda daha çok eğitim alan ve olgularla karşılaştığı düşünülen okul psikolojik danışmanı ve diğer öğretmenlerin farklılaşp farklılaşmadığı da araştırma kapsamında incelenmektedir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin çocuk cinsel istismarı konusundaki eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi düşünülmektedir.

## Yöntem

### Örneklem

Çalışma İzmir'in Karşıyaka ilçesinde bir okulda düzenlenen *çocuk istismarı* paneli öncesinde panele katılan 100 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin %72'si kadın % 28'i erkektir. Öğretmenler 29 ile 60 yaşları arasındadır ( $\bar{X}=43.32$ ,  $Ss=6.89$ ). Katılımcıların 51'i okul psikoloji danışmanı, 27'si branş öğretmeni ve 22'si sınıf öğretmenidir. Katılımcıların çalışma süresi 7 ile 40 yıl arasında değişmektedir ( $\bar{X}=19.16$ ,  $Ss=6.6$ ).

### Veri toplama aracı

**Cinsel İstismar Bilgi Formu.** Öğretmenlerin cinsel istismar konusundaki bilgilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan altı ifadeden oluşmaktadır. Katılımcıların ifadelerine “doğru”, “yanlış” ve “bilmiyorum” şeklinde işaretlemeleri istenmiştir. Cevapların yüzdeleri sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar yorumlanırken “bilmiyorum” cevapları yanlış olarak değerlendirilmiştir.

**Deneyimlenen Gerçek Olay Örneği.** Öğretmenlere, istismarın kendilerine çocuklar tarafından açıklandığı bir durum yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur? Eğer istismar açıklandı ise öğretmenlerin neler yaptığı açık uçlu olarak sorulmuştur.

**Cinsel İstismar Senaryoları.** Katılımcılara bir öğrencinin öğretmene yaşadığı cinsel istismarı anlattığı iki senaryo sunulmuştur. Senaryolardan birinde istismarcı aile üyesi diğeri ise öğretmendir. Öğretmenlerin böyle bir başvuru kendilerine yapılsa idi neler yapacakları açık uçlu soru olarak sorulmuştur.

**Bilgi Formu.** Öğretmenlerin demografik özellikleri (yaş ve cinsiyet), çalışma özellikleri (çalışma alanı ve çalışma süresi) istismar konusunda eğitim alıp almadıkları ve istismar konusundaki bilgi kaynaklarını belirlemek amacıyla 12 sorudan oluşan bir anket formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

### İşlem

Araştırmaya katılanlara verdikleri bilgilerin sadece araştırma sürecinde kullanılacağına ve gizli kalacağına ilişkin güvence verilmiştir Katılımcılardan isim alınmamıştır, gönüllülük esasına göre çalışmaya alınmışlardır.

### Veri Analizi

Sosyo-demografik verilerin sayı ve yüzdeler dağılımları incelenmiştir. Açık uçlu sorular içerik analizi yapılarak gruplanmış ve frekansları sunulmuştur. Öğretmenler birden fazla davranış bildirmişlerdir. Tüm cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Bu nedenle bulgular bölümünde davranışlarının sayısının katılımcıların sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin rapor ettikleri gerçek olay örneği ve cinsel istismar

senaryolarındaki cevapları iki araştırmacı tarafından gruplandırılmıştır. Araştırmacılar uzlaşmadığı durumda üçüncü bir uzmandan görüş istenmiştir. Gerçek olay öyküsünde cinsel istismarı öğrendikten sonra öğretmenlerin yaptıklarını ifade ettikleri tüm davranışlar (okul psikolojik danışmanına ve müdüre başvurmak, anneyle konuşmak veya hiçbir şey yapmamak gibi) listelenmiştir. Böylece öğretmenlerin davranış çeşitliliğinin görülmesi mümkün olmuştur. Cinsel istismar senaryolarında öğretmenlerin cevaplarının değerlendirilmesinde de aynı yol izlenmiştir ve kategoriler (resmi makamlara bildirme, idareyle işbirliği yapma, amcayla/öğretmenle görüşme gibi) oluşturulmuştur. Araştırmacıların kategorilerde uzlaşma oranı .92'dir. Ayrıca karşılaştırmalar için Ki kare analizi kullanılmıştır. Veri analizlerinde anlamlılık değeri olarak .05 alınmıştır.

### **Bulgular**

Bu çalışma öğretmenlerin çocuk istismarı konusunda eğitim ihtiyacını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde ilk olarak öğretmenlerin eğitim geçmişleri ve eğitim ihtiyaçları konusundaki bulgular daha sonra cinsel istismar konusundaki bilgilerine ilişkin bulgular ve son olarak gerçek ve senaryo olarak sunulan istismar olgularındaki davranışları konusunda elde edilen bulgular sunulacaktır.

### **Öğretmenlerin Çocuk Cinsel istismarı Konusundaki Eğitimleri ile İlgili Bulgular**

Öğretmenlerin istismar eğitimi konusundaki geçmişini belirlemek amacıyla üniversite eğitimleri sırasında ve çalışma yaşamları boyunca eğitim alıp almadıkları ve bu eğitimin özellikleri (süresi ve içeriği), istismar konusundaki bilgi kaynaklarının neler olduğu ve öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaç duyup duymadıkları konusunda sorular sorulmuştur. Bu konudaki bilgiler Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin sadece % 32'si ( $n=32$ ) üniversite eğitimi sırasında çocuk istismarı konusunda bir eğitim aldığını ifade ederken % 67'si ( $n=67$ ) eğitim almadığını belirtmiştir. Eğitim alanların sadece % 9'u ( $n=3$ ) bu eğitimin yeterli olduğunu düşünmekte iken %91'i ( $n=29$ ) eğitimi yetersiz bulduğunu belirtmiştir.

Çalışmaya başladıktan sonra bu konuda bir hizmet içi eğitim aldığını belirtenlerin oranı % 30 ( $n=30$ ) iken almadığını belirtenlerin oranı % 70'tir ( $n=70$ ). Eğitim alan öğretmenlerin % 27'si ( $n=8$ ) 2-3 saatlik seminer, % 17'si ( $n=5$ ) 3 günlük, % 30'u ( $n=9$ ) ise 30-40 saatlik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Eğitim alanlar öğretmenlerin % 67'si ( $n=20$ ) fiziksel ve cinsel istismar, % 27'si ( $n=8$ ) ihmal, % 33'ü ( $n=10$ ) diğer istismar türleri konusunda eğitim aldıklarını bildirmişlerdir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin % 83'ü ( $n=25$ ) aldıkları eğitimin faydalı olduğunu ifade ederken % 13'ü ( $n=4$ ) faydalı olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlere çocuk istismarı konusunda üniversite eğitimleri ve hizmet içi eğitim dışında başka hangi kaynaklardan bilgi edindikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin % 52'si ( $n=52$ ) kitap ve yazılı kaynaklardan, % 47'si ( $n=47$ ) sosyal ve yazılı medyadan, % 22'si ( $n=22$ ) internetten ve % 25'i ( $n=25$ ) diğer bilgi kaynaklarından bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere çocuk istismarı konusunda eğitime ihtiyaçları olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerin % 84'ü ( $n=84$ ) bu konuda eğitime ihtiyacı olduğunu belirtirken % 12'si ( $n=12$ ) eğitime ihtiyacı olmadığını bildirmiş, % 4'ü ( $n=4$ ) ise bu soruya cevap vermemiştir.

Öğretmenlerin çalışma süreleri içinde çocuk istismarı olgusu ile karşılaşmış ve karşılaşmadıkları sorulduğunda % 41'i ( $n=41$ ) çocuk istismarı olgusu ile karşılaştığını, %56'sı ( $n=56$ ) karşılaşmadığını belirtirken % 3'ü ( $n=3$ ) bu soruya cevap vermemiştir. Okulda cinsel istismar olgusu ile karşılaşanların % 64'ü ( $n=26$ ) bir ya da iki kez, % 29'u ( $n=12$ ) üç ve daha fazla kez cinsel istismar olgusu ile karşılaştığını belirtmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Aldıkları Çocuk İstismarı Eğitiminin Özellikleri

	<i>f</i>	%
Üniversitede çocuk istismarı konusunda eğitimi aldınız mı?		
	Evet 32	32
	Hayır 67	67
	Cevap vermeyen 1	1
Yeterli miydi?		
	Evet 3	9
	Hayır 29	91
Çalışmaya başladıktan sonra çocuk istismarı hizmet içi eğitim aldınız mı?		
	Evet 30	30
	Hayır 70	70
Eğitimin süresi		
	2-3 saatlik seminer 8	27
	3 günlük eğitim 5	17
	30-40 saatlik eğitim 9	30
	Cevap vermeyenler 8	26
Eğitimin içerdiği konular		
	Fiziksel-cinsel istismar 20	66.7
	İhmal 8	26.7
	Diğer 10	33.3
Eğitim faydalı mıydı?		
	Evet 25	84
	Hayır 4	14
	Cevap vermeyen 1	1

## Diğer bilgi kaynakları

Kitap-yazılı kaynak	52	52
Sosyal ve yazılı medya	47	47
İnternet	22	22
Diğer	25	25

## Eğitim ihtiyacınız var mı?

Evet	84	84
Hayır	12	12
Cevap vermeyenler	4	4

## Çalışma yıllarınız içinde okulda cinsel istismar olgusu ile karşılaştınız mı?

Evet	41	41
Hayır	56	56
Cevap vermeyen	3	3

## Çalışma yıllarınız içinde okulda kaç cinsel istismar olgusu ile karşılaştınız?

1-2 kez	26	64
3 ve üzeri	12	29
Cevap vermeyenler	3	7

**Öğretmenlerin Çocuk Cinsel İstismarı Konusundaki Bilgilerinin İncelenmesi**

Çocuk cinsel istismarı konusunda değerlendirmeler içeren altı ifadeyi öğretmenlerin doğru, yanlış ya da bilmiyorum biçiminde değerlendirmesi istenmiştir. Cinsel istismara ilişkin ifadeler ve öğretmenlerin tepkileri Tablo 2’de sunulmuştur.

*Cinsel istismar çok seyrek görülen bir olaydır*, ifadesi için öğretmenlerin % 74’ü yanlış değerlendirmesinde bulunmuştur. Bu konuda öğretmenlerin % 74’nün doğru bilgiye sahip olduğu görülürken yanlış yanıt veren, bilmeyen ve boş bırakanlar birlikte ele alındığında öğretmenlerin % 26’sının bu konuda doğru bilgiye sahip olmadığı görülmektedir.

*Çocuklar cinsel istismar konusunda yalan söyleyebilirler*, ifadesi için yapılan değerlendirmeler incelendiğinde öğretmenlerin sadece % 32’sinin bu ifade için yanlış değerlendirmesi yaptığı görülmüştür. Bu ifade için doğru diyenler, bilmeyenler ve boş bırakanlar bir arada ele alındığında toplam olarak öğretmenlerin % 68’inin bu konuda doğru bilgiye sahip olmadığı bulunmuştur.

*Cinsel istismara sadece kızlar uğrar*, ifadesi için öğretmenlerin % 95’inin yanlış değerlendirmesinde bulunduğu gözlenmiştir. Bu ifadenin doğru olduğunu, bilmediğini belirten ve cevap vermeyen öğretmenlerin % 3’ünün bu konuda doğru bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

*Cinsel istismarı yasal kurumlara bildirmek çocuğa ve aileye daha çok zarar verir*, ifadesi için öğretmenlerin % 88’i yanlış değerlendirmesinde bulunmuştur. Bu ifadenin doğru

olduğunu ve bilmediğini ifade edenler ile cevap vermeyenler bir arada ele alındığında öğretmenlerin % 12'sinin bu konuda doğru bilgiye sahip olmadığı bulunmuştur.

*Cinsel istismar ergenlik döneminde görülür*, ifadesi için yapılan değerlendirmeler incelendiğinde öğretmenlerin % 89'unun bu ifade için yanlış değerlendirmesi yaptığı görülmüştür. Bu ifade için doğru ve bilmiyorum cevabını verenler ile cevap vermeyenler bir arada ele alındığında öğretmenlerin % 11'inin bu konuda doğru bilgiye sahip olmadığı bulunmuştur.

*Cinsel istismarı öğrenen devlet memuru yasal olarak bunu resmi kurumlara bildirmekle yükümlüdür*, ifadesi için öğretmenlerin % 76'sının doğru değerlendirmesinde bulunduğu görülmektedir. Bu ifadeyi yanlış bulunlar, bilmediğini ifade edenler ve cevap vermeyenler birlikte ele alındığında öğretmenlerin % 24'ünün bu konuda doğru cevabı bilmediği görülmektedir. Dört öğretmenden birinin cinsel istismar vakalarını kamu görevlisi olarak bildirim yükümlülükleri olduğunu bilmedikleri saptanmıştır.

Tablo 2. *Cinsel İstismar Konusundaki İfadeler İçin Verilen Yanıtların Yüzelikleri*

	Doğru		Yanlış		Bilmiyorum		Boş	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsel istismar çok seyrek görülen bir olaydır.	11	11	74	74	10	10	5	5
Çocuklar cinsel istismar konusunda yalan söyleyebilirler.	50	50	32	32	15	15	3	3
Cinsel istismara sadece kızlar uğrar.	1	1	95	95	1	1	3	3
Cinsel istismarı yasal kurumlara bildirmek çocuğa ve aileye daha çok zarar verir.	2	2	88	88	7	7	3	3
Cinsel istismar ergenlik döneminde görülür.	2	2	89	89	6	6	3	3
Cinsel istismarı öğrenen devlet memuru yasal olarak bunu resmi kurumlara bildirmekle yükümlüdür.	76	76	4	4	16	16	4	4

### **Öğretmenlerin Gerçek ve İstismar Senaryolarına Yönelik Tepkilerin İncelenmesi**

Öğretmenlere, *cinsel istismar olgusu ile karşılaştınız ise bu durumda ne yaptınız*, sorusu açık uçlu olarak sorulmuş ve onların ifadeleri cinsel istismar konusunda eğitimli iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları çocuk cinsel istismarı olgularına müdahaleleri Tablo 3'de sunulmaktadır. Öğretmenlerin yaptıkları davranışların çeşitliğini görmek amacıyla karşılaşılan olgulara yapılan tüm müdahaleler işaretlendiğinden yapılan davranışların toplamı karşılaşılan olgu sayısından fazladır.

Öğretmenlerin en sıklıkla resmi makamlara bildirme, psikiyatriste yönlendirme, aile ile görüşme, çocukla görüşme, rehberliğe yönlendirme, Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne

(RAM) yönlendirme, müdüre bildirme ve işlem yapma gibi cinsel istismarın resmi makamlara ulaşmasını sağlayıcı davranışlarda buldukları görülmüştür. Ancak % 6 (n=6) gibi küçük bir oran olmakla birlikte bu grubun hiçbir şey yapmayan, hiçbir yere bildirmeyen ve sadece kendi konuşan ve cinsel istismarın bildirimini içermeyen davranışlarda buldukları da görülmüştür.

Tablo 3.Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Cinsel İstismar Olgularında Yaptıkları Müdahaleler ve Yüzdeleri (3. Soru)

Öğretmenlerin yaptıklarını ifade ettikleri davranışlar	f	%
Resmi makamlara bildirim	19	27
Psikiyatriste yönlendirme	14	19
Aile ile görüşme	13	18
Çocukla görüşme	7	10
Müdüre bildirme	7	10
Rehberliğe yönlendirme	3	3
Hiçbir yere bildirmeme	3	3
İşlem yapma	3	3
RAM'a yönlendirme	2	3
Hiçbir şey yapmama	2	3
Sadece kendim konuşurum	1	1
Davranış toplamı	73	100

Okul psikolojik danışmanlarının 27'si (% 53) diğer öğretmenlerin 14'ü (% 29) cinsel istismar vakası ile karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Okul psikolojik danışmanı ve sınıf-branş öğretmenlerinin çalışma yaşamları boyunca okulda karşılaştıkları cinsel istismar olgularının resmi bildiriminde bulunmaları açısından farklılaşp farklılaşmadıkları Ki kare analizi ile incelenmiştir. Okul psikolojik danışmanı ve sınıf-branş öğretmenlerin çocuk cinsel istismarının bildirimini açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur ( $\chi^2(1)=13.137, p<.001$ ). Okul psikolojik danışmaları sınıf-branş öğretmenlerden daha fazla resmi bildirimde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin % 7'si (n=1), okul psikolojik danışmanlarının ise % 67'si (n=18) karşılaştıkları vakaların resmi bildiriminde bulunmuştur.

Öğretmenlerin çocuk cinsel istismarı vakası ile karşılaşmaları durumunda nasıl davranışlar göstereceğini değerlendirmek amacıyla hipotetik iki olaya yönelik tepkileri açık uçlu olarak alınmış ve iki araştırmacı tarafından kategorilere ayrılmıştır. Senaryolar için üretilen cevaplar Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4'de iki olgu için verilen cevaplarda cinsel istismarın bildirimini resmi makamlara sağlayan; resmi makamlara bildirme, rehberlik servisi ile görüşme, idareyle



işbirliği yapma, anneye görüşme, gibi davranışlar belirtilmiştir. Ancak olgunun resmi makamlara bildirimini sağlamayan; hiçbir şey yapmama davranışı yanı sıra olayın doğruluğunu araştırma ve faille görüşme gibi oldukça riskli bazı davranışların da yapılacağı belirtilmiştir.

İstismarcının öğretmen olduğu senaryoda okul psikolojik danışmanı ve diğer öğretmenlerin idareyle işbirliği yapma değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur ( $\chi^2(1)=7.495, p=.006$ ). Okul psikolojik danışmanları, sınıf-branş öğretmenlerine göre idareyle daha fazla işbirliği yapmaktadır. Sınıf-branş öğretmenlerinin % 16'sı ( $n=8$ ), okul psikolojik danışmanlarının % 41'i ( $n=21$ ) idareyle işbirliği yapacağını belirtmiştir.

Tablo 4 . İki Cinsel İstismar Senaryosuna Öğretmenlerin Verdikleri Tepkileri

Ailede Amca Fail	Okulda Öğretmen Fail			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Öğretmenlerin yapacaklarını belirttikleri davranışlar				
Resmi makamlara bildirim	34	23	43	34
İdareyle işbirliği yaparım	29	21	41	32
Rehberlikle konuşurum	22	15	15	13
Anneye görüşürüm	18	12	8	6
Araştırırım	12	8	7	5
Çocukla görüşürüm	9	6	4	3
Gerekli olanları yaparım	7	5	4	3
Doğru kabul ederim	5	3	3	2
Öğretmenle/amcayla konuşurum	4	3	2	1
Bilmiyorum	3	2	1	1
İlgilenirim	2	1	-	
Hiçbir şey yapmam	1	1	-	
Toplam cevap sayısı	146	100	128	100

İstismarcının öğretmen olduğu senaryoda okul psikolojik danışmanı ve öğretmenlerin anneye konuşma açısından istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur ( $\chi^2(1)=3.956, p=.047$ ). Okul psikolojik danışmanları öğretmenlere göre daha fazla anneye görüşeceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin % 10'u ( $n=5$ ), okul psikolojik danışmanlarının % 26'sı ( $n=13$ ) anneye görüşeceğini belirtmiştir.

İstismarcının amca olduğu senaryoda okul psikoloji danışmanı ve sınıf-branş öğretmenlerin resmi bildirimde bulunma değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur ( $\chi^2(1)=8.161, p=.004$ ). Okul psikolojik danışmanları, sınıf-branş öğretmenlerine göre daha çok resmi bildirimde bulunacaklarını belirtmişlerdir. Sınıf-

branş öğretmenlerinin % 29'u ( $n=14$ ) resmi bildirimde bulunacağını belirtirken okul psikolojik danışmanlarının % 57'si ( $n=29$ ) resmi bildirimde bulunacağını ifade etmiştir.

İstismarcının amca olduğu senaryoda okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenlerin anneyle konuşma açısından istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur ( $\chi^2(1)=8.316, p=.004$ ). Okul psikolojik danışmanları, sınıf-branş öğretmenlerine göre daha fazla anneyle görüşeceklerini belirtmişlerdir. Sınıf-branş öğretmenlerin % 27'si ( $n=13$ ), okul psikolojik danışmanlarının % 55'i ( $n=28$ ) anneyle konuşacağını ifade etmiştir.

Öğretmen ve amcaya karşı davranışların farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aramak için Ki kare analizleri yapılmıştır. Ancak resmi makamlara bildirme kategorisi dışındaki kategorilerde hücrelerinin beklenen değerleri düşük olduğundan analiz yapılamamıştır. Failin öğretmen ya da amca olması durumunda resmi makamlara bildirim oranının değişip değişmediği Ki kare analizi ile incelenmiştir. Failin öğretmen ya da amca olması durumunda öğretmenlerin resmi makamlara bildirimde bulunma davranışları istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $\chi^2(1)=43.008, p<.001$ ). Failin amca olması durumunda resmi bildirimde bulunan 43 öğretmenden 13'ü, (%30) öğretmenin fail olması durumunda resmi başvuruda bulunmamaktadır. Failin öğretmen olması durumunda resmi bildirimde bulunacağını belirten 34 öğretmenden sadece 4'ü (%12) failin amca olması durumunda başvuruda bulunmamaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlerin fail olduğu durumlarda resmi makamlara başvurmayı başka faillerin olduğu duruma göre daha az tercih edebileceklerine işaret etmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada, İzmir'de ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk cinsel istismarı konusundaki farkındalıkları ve eğitim gereksinimleri incelenmiştir. Başka çalışmalara benzer biçimde (Dereobalı, Çırak Karadağ ve Sönmez, 2013; Erol, 2007) öğretmenlerin çoğu, üniversite eğitimleri sırasında çocuk cinsel istismarı konusunda sınırlı eğitim aldıklarını bildirmişlerdir. Bizim çalışmamızda bu oran % 32 iken Erol'un (2007) çalışmasında bu oranın % 41 olduğu görülmektedir. Halen ülkemizdeki eğitim fakültelerinin çok azında çocuk istismarı konusunda ders olduğu bilinmektedir. McKee ve Dillenburger (2009), öğretmenlerin üniversite yaşamları sırasındaki çocuk istismarı eğitimlerinin önemine işaret etmişlerdir. Ülkemizdeki bazı çalışmalarda öğretmenlerin % 8'inin hizmet içi eğitim aldıkları bulunmuştur (Dereobalı ve diğ., 2013; Erol, 2007). Bu çalışmada ortalama 20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin % 30'unun hizmet içi eğitim aldığı görülmüştür. Çalışmada daha yüksek bir hizmet içi eğitim oranına ulaşılmasının nedeninin öğretmenlerin uzun süredir görev yapmakta olmaları ve yarısının okul psikolojik danışmanları olması olduğu

düşünülmüştür. Yine de öğretmenlerin çoğunun çocuk cinsel istismarı konusunda hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin daha çok fiziksel ve cinsel istismar konularını kapsadığı duygusal istismara değinilmediği ifade edilmiştir. Hizmet içi eğitimlerinin sürelerinin kısa olması ve konularının sınırlı olmasına rağmen öğretmenler bu eğitimlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Resmi eğitimler dışında öğretmenler Erol (2007) tarafından da belirtildiği gibi çocuk cinsel istismarı konusunda kitap, gazete ve internet kaynaklarından yararlanmışlardır. Öğretmenlerin büyük bölümü bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Çocuk cinsel istismarı bildiriminde bulunan öğretmenlerin bildirim kurallarına dair daha çok bilgiye sahip olduğunu belirten Walsh ve diğerlerine (2012) göre cinsel istismar eğitimleri, öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme davranışlarını arttırabilir. Tugay (2008) da benzer biçimde istismar konusunda bilgiye sahip olanların bildirim olasılıklarının arttığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili bilgileri cinsel çocuk istismarıyla ilgili ifadelere verdikleri tepkilerle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun, kızların yanı sıra erkek çocukların da cinsel istismara uğradıklarını, cinsel istismarın sadece ergenlik dönemine özgü olmadığını, cinsel istismarı kurumlara bildirmenin çocuk ve aileye zarar vermeyeceğini ve cinsel istismarının çok seyrek görülen bir olay olmadığını büyük oranda bildiği bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin yarısının, çocukların cinsel istismar konusunda yalan söylemeyeceklerini ve yaklaşık dörtte birinin de kamu çalışanlarının çocuk cinsel istismarını resmi makamlara bildirmekle yükümlü olduğunu bilmedikleri görülmüştür. Çocuk cinsel istismarı literatüründe, çocukların yalan söylemeyeceğinin belirtildiği (Polat, 2007) göz önüne alındığında öğretmenlerin çocukların yalan söyleyebileceğini düşünmeleri öğretmenlerin bilgilerinin sınırlılığına da işaret etmektedir. Literatürde (Kenny, 2001; Tugay, 2008) öğretmenlerin çocuk cinsel istismarında bildirim zorunlu olduğunu bilmedikleri görülmektedir. Tugay (2008) araştırmasında öğretmenlerin % 85'inin ahlaki olarak istismarı bildirmek zorunda olduklarını belirtmelerine rağmen sadece % 51'inin kanunlara göre istismarı bildirmek zorunda olduğunu bildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin cinsel istismar konusunda çocukların yalan söyleyebileceklerini düşünmeleri ve bildirim de zorunlu olduğunu bilmemeleri, öğretmenlerin olayları ciddiye alıp bildirimde bulunma konusunda çekimser davranacaklarını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin yarısı cinsel çocuk istismarı olgusu ile okulda karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Okullarda cinsel istismar olgusu ile karşılaşan öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri resmi makamlara bildirmiş, beşte biri de müdür, okul psikolojik danışmanı, rehberlik araştırma merkezleri ve psikiyatriste yönlendirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin üçte

birinin aile ve çocukla görüştüğü gözlenmiştir. Resmi makamlara bildirimde bulunan ve aile ve çocukla görüşenler katılımcıların çoğunun okul psikolojik danışmanı olduğu saptanmıştır. Çok küçük bir oran olmakla birlikte bazı öğretmenlerin bu konuda hiçbir şey yapmadığını ve bildirimde bulunmadığını söylemesi oldukça çarpıcıdır.

Çocuklar cinsel istismara daha çok tanıdıkları kişiler tarafından maruz kalırlar (Finkelhor, 1994; Snyder, 2000). Bu nedenle araştırma kapsamında öğretmenlere ailede ve okulda gerçekleşen cinsel istismar vakası senaryolarla sorulmuştur. Senaryolarda fail öğretmen olduğunda, failin amca olduğu duruma göre öğretmenlerin idareyle daha çok işbirliği yapıp daha az resmi bildirimde bulunacaklarını belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenler, meslektaşlarından birinin cinsel istismarı faili olma olasılığını, hakkında hiçbir şey bilmedikleri herhangi bir yetişkin olan amcanın fail olma olasılığına göre daha az inandırıcı buluyor olabilirler. İnsanlar bir mesleği olan, tanındık ve güvenilir izlenimi veren kişilerin cinsel istismar faili olmayacağını düşünme eğilimindedirler. Bu nedenlerle failin öğretmen olma olasılığı olduğu durumlarda resmi makamlara bildirme oranı düşmektedir. Bunun bir nedeni de okulun, öğretmenlerin güvenilirliğini korumak amacıyla “kol kırılır yen içinde kalır” anlayışına paralel biçimde, bunu okulun iç meselesi olarak tanımlayarak okul içinde çözmeyi hedefliyor da olabilirler. İlerideki çalışmalarda failin öğretmen olduğu cinsel istismar olgularının bildiriminde yaşanan güçlüklerin ve yanlılıkların olup olmadığı bunun nasıl önlenebileceği incelenebilir. Çocuk cinsel istismarının okullarda gerek öğretmen-çocuk, gerekse çocuklar arasında sıkça gerçekleştiği göz önüne alındığında tüm okul çalışanlarının özellikle öğretmenlerin okullardaki çocuk cinsel istismarının tanınması ve bildirimi konusunda eğitilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının olgu tecrübelerinin diğer öğretmenlerin iki katı olduğu görülmüştür. Okul psikolojik danışmanlarının diğer öğretmenlere göre, daha çok resmi bildirimde bulunduğu, daha çok idareyle işbirliği yaptığı ve aileyle daha çok görüştükları ortaya çıkmaktadır. Gerek çocukların doğrudan başvurmaları ve gerekse diğer öğretmenlerin rehberliğe yönlendirmeleri nedeniyle cinsel çocuk istismarı eğitimi okul psikolojik danışmanları açısından daha da önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğu, aldıkları eğitimlerin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla hem üniversite eğitimi sırasında hem de hizmet içi eğitim olarak cinsel istismar konusunun ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu konuda daha kapsamlı bilgilenmeleri, okulu çocuklar için daha güvenli hale getirerek çocuk istismarını önlemeye katkıda bulunacaktır. Ayrıca öğretmenler olguları fark ederek ve bildirimde bulunarak istismarın tekrarlanmasının önüne geçebileceklerdir (Tugay, 2008; Walsh ve diğ., 2012).

Öğretmenlere hem üniversitelerde hem hizmet içi eğitimlerde alanda uzman olan öğretim üyeleri ve çocuk cinsel istismarı alanında çalışan çeşitli profesyonellerin (psikolog, doktor, okul psikolojik danışmanı ve öğretmen gibi) bulunduğu multidisipliner ekipler tarafından eğitim verilmesi önerilebilir.

Bu araştırmada sınırlı sayıda bir örnekleme çalışılmıştır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanları ve sınıf-branş öğretmenleri bir çok davranış bakımında karşılaştırılamamıştır. Yine aynı sınırlılık nedeniyle öğretmenlerin çalışma sürelerine göre çocuk cinsel istismarı ile karşılaşma ya da senaryolardaki tepkileri incelenememiştir. İlerideki çalışmalarda daha büyük gruplarla çalışılması önerilmektedir.

Bu çalışmadaki çocuk cinsel istismarı konusundaki bilgi soruları genel konuları değerlendiren altı ifadeden oluşmaktadır. Farklı ölçüm araçlarının geliştirilmesi ve çocuk cinsel istismarına ilişkin bilgilerin daha derinlemesine değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin belirlenerek verilecek eğitimlerin içeriğinin planlanmasına katkı sunulması önemlidir.

### Kaynakça

- Aksel, Ş. ve Yılmaz Irmak, T. (2010). İstismara maruz kalan üniversite öğrencilerinde ruh sağlığının incelenmesi. Yayınlanmamış Ege Üniversitesi Proje Raporu. 2010 EDB 005.
- Baginsky, M. (2003). Newly qualified teachers and child protection: A survey of their views, training and experiences. *Child Abuse Review*, 12, 119–127.
- Berliner L. ve Elliott, D. M. (2002). Sexual abuse of children. içinde J.E.B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, T. A. Reid (Ed.), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment* (s.55-78). (2. Baskı). California: Sage
- Crenshaw, W. B., Crenshaw, L. M. ve Lichtenberg, J.W. (1995). When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report. *Child Abuse and Neglect*, 19 (9), 1095-1113.
- Çeçen, A.R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 1-17.
- Dağlı, E.T. ve İnanıcı, M.A. (2011). İhmal ve istismara uğrayan çocuğa bütüncül yaklaşım: Hastane temelli çocuk koruma merkezleri için başvuru kitabı. Ankara: UNICEF.
- Dereobalı, N., Çırak Karadağ, S. ve Sönmez, S. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı, ihmali, şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1, 50–66.
- Erol, D. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları (Eskişehir il örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Finkelhor, D. (1994). Current information on the scope and nature of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2), 31-53.
- Fontes, L.A. ve Plummer, C. (2010). Cultural issues in disclosures of child abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19(5), 491-518.
- Goldman, J. D. G. ve Padayachi, U. K. (2005). Child sexual abuse reporting behaviour by school counsellors and their need for further education. *Health Education Journal*, 64, 302-322.
- Hawkins, R. ve McCallum, C. (2001). Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools. *Child Abuse and Neglect*, 25, 1603-1625.
- Howe, D. (2005). *Child abuse neglect attachment, development and intervention*. United States: Palgrave Macmillan Ltd.
- Kenny, M.C. (2001). Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child Abuse and Neglect*, 25, 81-92.
- Kenny, M.C. ve McEachern, A.G. (2008). Reporting suspected child abuse: A pilot comparison of middle and high school counselors and principals. *Journal of Child Sexual Abuse*, 11(2), 59-75.
- Lawson, L. ve Chaffin, M. (1992). False negatives in sexual abuse disclosure interviews: Incidence and influence of caretaker's belief in abuse in cases of accidental abuse discovery by diagnosis of STD. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 532-542 <http://jiv.sagepub.com/content/7/4/532>.short adresinden elde edilmiştir.
- McKee, B.E. ve Dillenburger, K. (2009). Child abuse and neglect: Training needs of student teachers. *International Journal of Educational Research*, 48, 320-330.
- Korkmazlar-Oral, Ü., Engin, P. ve Büyükyazıcı, Z. (2010). *Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması*. T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve UNICEF – Türkiye.

<http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf>

adresinden elde edilmiştir.

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

Synder, H.N. (2000). Sexual assault of young children as reported to law enforcement: Victim, incident and offender characteristics. A NIBRS Statistical Report. <http://www.bjs.gov/content/pub/pdf/saycrlr.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Türk Ceza Kanunu (2004). *T.C. Resmi Gazete*, 5237, 26.09.2004. [www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/10/20041012.htm#1](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/10/20041012.htm#1) adresinden elde edilmiştir.

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

Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A. ve Butler, D. (2010). Teachers' attitudes toward reporting child sexual abuse: Problems with existing research leading to new scale development. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19(3), 310-336.

Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A. ve Butler, D. (2012). Understanding teachers' reporting of child sexual abuse: Measurement methods matter. *Children and Youth Services Review*, 34, 1937-1946.

Yılmaz-Irmak, T. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.



## Doğuştan İleri/ Çok İleri Derecede İşitme Kayıplı Çocukların Dil Becerilerine İlişkin

### Araştırmaların İncelenmesi

Pelin PİŞTAV AKMEŞE<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 20.05.2015 Kabul Tarihi: 06.12.2015

#### Öz

Doğuştan veya dil öncesi dönemde ortaya çıkan işitme kaybı, çocuğun dil gelişimini etkileyerek bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında normal işiten yaşlıtlarına göre gecikmelere neden olabilmektedir. İşitme kaybının derecesi arttıkça çocukların konuşma üretimi azalmakta, konuşma algısı, okuma-yazma becerisi ve akademik başarısı düşmektedir. Doğuştan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar normal işiten akranlarına göre dilin farklı bileşenlerinde sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Bu yüzden dil becerilerin belirlenmesi ve bu alanlara yönelik erken müdahale programlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu makalede çocukların okul hayatlarındaki akademik başarısı için ön koşul olan dil becerilerinin kapsamlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Doğuştan çift taraflı ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların erken dönem dil gelişimi çocukların bilişsel süreç becerilerini ve akademik güçlüklerini belirlemede kolaylık sağlamaktadır. Bu çocukların farklı dil alanlarının analizi edilmesi ve analiz sonuçlarına göre hazırlanan müdahale programının uygulanması çocukların dil becerilerini artırarak ileri ki akademik başarılarına katkı sağlayacaktır. Müdahale programlarında dilin farklı bileşenleri için dili anlama ve ifade etme boyutlarında hedeflerin dikkatle seçilmesi ve erken dönemde sözdizimi, anlam bilim, sözcük dağarcığı ve kullanım alanlarındaki becerilerinin daha yoğun olarak desteklenmesi son derece önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Doğuştan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı, dil gelişimi, akademik başarı gelişimini etkileyen faktörler*

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,

pelinakmese@gmail.com





---

---

## Investigation of Studies on Language Skills in Children With Congenital Severe to Profound Hearing Loss

---

---

Submitted by 20.05.2015 Accepted by 06.12.2015

### Abstract

Hearing loss, arising congenitally or in the prelingual period, affects child's language development, and leads to delays of his/her social, cognitive and emotional development fields when compared to his/her peers. As the degree of hearing loss increases, children's speech production and vocabulary decrease, and their reading and writing skills decline. The children with congenital severe to profound hearing loss experience problems in different components of language when compared to normal hearing peers. It is necessary that language skills of these children be studied in detail for their language skills to be determined and for intervention programs aiming at these fields to be created. In this study, it is aimed to examine language skills which are prerequisite for academic achievement of these children in their school life. Early period language development enables to determine cognitive process skills and academic difficulties of the children with congenital severe to profound hearing loss. The practice of intervention program arranged in accordance with the analysis and results of analysis of different language fields will increase the effectiveness of intervention and enable their future academic achievement. In addition, the objectives should be carefully selected in the dimension of understanding and expressing the language for its different components, and in early period syntax, semantic, vocabulary and pragmatic skills should be more intensely promoted.

Key words: *congenital severe to profound hearing loss, language development, academic achievement*

## Giriş

Ülkemizde 1/1000-1/2000 arasında doğumsal sensörinöral işitme kaybı olduğu belirtilmektedir. Değişen derecelerde işitme kaybı mevcut olan bu çocuklar, dil ve konuşma gelişiminde bozukluk açısından risk altındadırlar (Sennaroğlu 2003). Hafif derecede işitme kaybı olan çocuklarda bile işitsel bellek güçlükleri, artikülasyon bozukluğu, alıcı ve ifade edici dil gelişiminde gecikme olmaktadır. İşitme kaybının derecesi arttıkça çocukların konuşma üretimi ve sözcük dağarcığı azalmakta; konuşma algısı (konuşmaya ait seslerin duyulması ve yorumlanması ile anlaşılması süreci), okuma-yazma becerisi ve akademik başarısı düşmektedir (Marschark, Rhoten, ve Fabich, 2007).

İşitme kaybının derecesine ve tipine bağlı olarak, işitme cihazı yaygın olarak kullanılmaktadır (Sennaroğlu, 2003). Doğuştan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan ve işitme cihazından yeterince yarar görmeyen çocuklar için son yıllarda yaygın olarak koklear implant (Kİ) uygulanmaktadır. Kİ işitme sinirini doğrudan uyarmaktadır (Spencer ve Marschark, 2003) ve böylece ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı yaşayan çocuklar, Kİ'den yarar sağlayarak; işitme, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilmektedirler (Boons, Raeve, Langereis, Peeraer, Wouters, ve Wieringen, 2013; Miyamoto, Hay-McCutcheon, Kirk, Houston ve Bergeson-Dana, 2008; Niparko, Tobey, Thal, Eisenberg, Wang, Quittner ve Fink, 2010).

Doğuştan çift taraflı ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar yaşadıkları iletişim güçlüğüne bağlı olarak eğitim ve sosyal gelişim alanlarında gecikme göstermektedir (Boons ve diğ., 2013). İşitme engelli çocukların iletişim, alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmek, sosyal gelişimlerini ve akademik başarılarını desteklemek için erken tanı ve müdahale önem taşımaktadır. Zeka bölümü puanı normal sınırlar içinde olan, işitme kaybı doğumdan sonraki ilk 6 ayda tanılanan ve erken eğitime başlayan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin, işitme kaybı 6. aydan sonra tanılanlara göre anlamlı düzeyde iyi olduğu belirtilmektedir (Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter ve Mehl, 1998). Houston ve Miyamoto (2010) koklear implanttan önce 13 ayda ve implant sonrası 16 ve 23 aylar arasında çocukların konuşma algısı ve sözcük dağarcığı değerlendirmişler ve ilk yıl implante olan çocukların sözcük dağarcığı punaları ikincil yolda implante olan çocuklardan daha yüksek olduğunu ve erken implante olan çocukların geç implant olanlara göre daha iyi konuşma algısı becerisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle erken dönemde işitme kaybının tespit edilerek çocuğun cihazlandırılması ve en erken dönemde eğitimine başlanması, çocukların dil

gelişimini kazanabilmeleri için avantaj sağlamakta ve ilerleyen dönemde eğitim ve sosyal alanda karşılaştıkları olumsuzlukları büyük ölçüde azaltmaktadır.

İşitme kaybında, erken tanı ve cihazlandırma kadar önemli bir diğer etken ise aile eğitimidir. Erken tanılamayı takiben cihazlandırma ve tanının hemen ardından erken dönemde aile eğitimi ile birlikte özel eğitime başlanması ve uygulamalarda yoğun işitsel sözel eğitimin kullanılması durumunda; bu çocukların dil becerilerinde beklenen gelişme sağlanabilmektedir (Geers, Brenner, ve Davidson 2003a; Estabrooks, 2006; Marschark ve diğ., 2007; Tüfekçioğlu 1998).

Alanyazındaki işitsel sözel eğitim ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Dornan, Hickson, Murdoch ve Houston (2009) 2-6 yaşları işitsel sözel terapi ile eğitim gören 25 işitme kayıplı çocuğun konuşma ve dil gelişimini normal işiten akranları ile karşılaştırdığı çalışmada, işitsel sözel terapi öncesi ve sonrası total dil, alıcı sözcük dağarcığı ve ifade edici dil puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığını belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada yaşları 5-17 arasında değişen 7 okul dönemi çocuğun dil gelişiminin 20 haftalık işitsel sözel terapi sonrası değerlendirdikleri çalışmada, çocukların alıcı dil becerilerinde(paragraf anlama) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu, fonolojik işleme ve artikülasyon hata puanlarında anlamlı düzeyde azalma olduğunu belirtmişlerdir (Fairgray, Pudy ve Smart, 2010). İşitsel sözel terapi alan 29 ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocuğun dil ve konuşma gelişimlerinin 2 yaştan 6 yaşa kadar takip edildiği diğer bir çalışmada işitme kayıplı grubun sonuçları normal işiten akranları ile karşılaştırılmış ve çalışmanın sonucunda gruplar arasında dil ve konuşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını ve işitsel sözel terapinin işitme kayıplı çocuklarda etkili olduğu belirtilmiştir (Dornan, Hickson, Murdoch, Houston ve Constantinescu, 2010). Diğer bir boylamsal çalışmada, Jackson ve Schatschneider (2014) 24 işitme kaybı olan ve erken müdahale programında işitsel sözel terapi alan çocukları 6 ay ara ile okul öncesi dil ölçeği ile değerlendirerek takip etmişler ve çalışmanın sonucunda, çocukların dil puanlarının normal işiten çocukların norm verilerine yakın olduğunu belirtmişlerdir.

Kİ öncesi ve sonrasında öğrenciler tarafından kullanılan iletişim türünün, öğrencilerin konuşmayı algılama, konuşma üretimi ve okuma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği Geers ve Brenner (2003) tarafından yapılan çalışmada; 5 yaş öncesi Kİ ameliyatı olmuş, 181 öğrencinin sözel iletişim gelişimlerini 8-9 yaşlarında değerlendirmişlerdir. Öğrencileri sözel iletişimi kullanan ve total iletişimi kullananlar olmak üzere iki grupta ele almışlardır. Araştırma sonuçları, sözel iletişimi kullanan öğrencilerin hem dil hem de okuma puanlarının,

total iletişimi kullanan öğrencilerden önemli ölçüde yüksek olduğunu, Kİ öncesi sözel iletişimi kullanma durumunun Kİ sonrası öğrenci başarısını etkilediğini ve konuşmayı algılama ile konuşma dilinin kullanılan iletişim yaklaşımından etkilendiğini belirtmişlerdir. Konuşma üretimi ve okuma başarısına ilişkin elde edilen sonuçlarda, sınıf içinde kullanılan iletişim türünün Kİ sonrası ikinci yıla kadar belirgin bir etki göstermediği, bu beceriler için Kİ'nin faydalarının iki yıl veya daha sonrasında görülebileceği ve sözel iletişimin odakta olduğu eğitim ortamlarının Kİ sonrası gelişimini olumlu yönde önemli ölçüde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca işitme kaybı olan çocuklarda iletişimi olumsuz etkileyen bir diğer faktörde konuşmanın anlaşılabilirliğidir. Çeliker ve Ege (2005) ileri ve çok ileri derecede 17 işitme kaybı olan çocukların konuşma anlaşılabilirliğini etkileyebilecek faktörlerden işitme kaybı derecesi, süre, artikülasyon ve cümle vurgusu gibi faktörler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonunda; anlaşılabilirliği en fazla etkileyen faktörün artikülasyon becerisi olduğu bunu işitme kaybının izlediği belirtmişlerdir.

Yoğun işitsel sözel eğitimin yanı sıra çocuğun iletişim türü ve okul tipinin dil sonuçları ile ilişkili olduğunu belirten (Boons ve diğ., 2013), kaynaştırma eğitimine katılan çocukların dil alanlarında anlamlı derecede yüksek puanlar aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak normal okullara kaynaştırma öğrencisi olarak giden çocukların dil alanlarında iyi olmakla birlikte, belirli biçimbirim yapılarında, sözdizimsel işlemlerde, öykünün ana unsurları ve öykünün tekrar anlatımı ile ilgili anlamlı derecede zorlukları olduğunu; bu çocukların kaynaştırma programına katılmaları genel dil alanlarında başarı göstermelerini sağlamakla birlikte, belirli dil yapılarına odaklanan özel müdahale programları ile desteklenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Doğuştan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybının yanı sıra ailesel faktörler, çocuğun ek yetersizliğinin olup olmaması da dil becerilerini etkilemektedir. Geers, Brenner ve Davidson (2003) Kİ çocukların dil gelişimine etki eden faktörleri inceledikleri araştırmada ailesel faktörlerin % 27'lik bir oranda önemli ölçüde etkiye sahip olduğu ve işitme yetersizliği yaşayan çocukların %40'ının ek bir yetersizliğe sahip olduğu belirtilmektedir. Ek yetersizlikler genellikle bilişsel gelişimi etkilemektedir. Dünya hakkındaki deneyim yetersizliği, anlam bilgisinin azalmasına ve dil alanlarının gelişiminin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Doğuştan çift taraflı ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların dil becerileri çocukların bilişsel süreç becerilerini ve akademik güçlüklerini belirlemede ve kolaylık sağlamaktadır. Çocukların bilişsel, sosyal gelişimleri ve ileriki dönem akademik

becerileri için farklı dil alanlarının analizi edilmesi ve analiz sonuçlarına göre hazırlanan müdahale programının uygulanması önemli olmaktadır. Bu makalede çocukların okul hayatlarındaki akademik başarısı için ön koşul olan dil becerilerinin kapsamlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Dil becerilerinin farklı gelişim alanlarına katkı sağlaması ve ileriki akademik başarı için temel olması nedeniyle izleyen bölümde işitme kaybı olan çocuklarda dil becerileri ele alınmıştır.

### **Doğuştan İleri/ Çok İleri Derecede İşitme Kaybı olan Çocuklarda Dil Becerileri**

Doğuştan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklarla yapılan farklı dillerdeki çalışmalar bize işitme kaybı olan çocukların dilsel gelişimi ile ilgili bilgi vermekle beraber, çalışılan dilin örüntüsüne yönelik bulgular sunmaktadır. İşitme engelli çocuklarda dil becerilerini betimlemek için tipik dil gelişimini iyi tanımlamak gerekmektedir. Bloom ve Lahey (1978) dilin biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu kabul etmektedirler. Biçim bileşeni ses bilgisi, biçim bilgisi, ve sözdizimi yapılarını içermektedir. İçerik dilin anlam bilgisini, kullanım ise dilin iletişim amacına yönelik işlevlerini içermektedir. Geleneksel dilbilim ise, bu bileşenleri, dilin anlam bilgisi(morfoloji), ses bilgisi(fonoloji) sözdizim/dizinbilgisi(sentaks) ve edimbilgisi/kullanım bilgisi(pragmatik) olarak beş kurallı sistem halinde tanımlamaktadır (Topbaş, 2007). Doğuştan ileri ve çok ileri derecede çift taraflı işitme kaybı olan çocuklarla yapılan çalışmalarda genellikle, sözcük dağarcığı (Da Silva, Comerlatto-Junior, Bevilacqua, ve Lopes-Herrera, 2011; Duchesne, Sutton ve Bergeron, 2009; Spencer, 2004; Young ve Killen, 2002), sözdizimi ve biçimbirim bilgisi becerileri değerlendirilmiştir (Duchesne, Sutton ve Bergeron, 2009; Spencer, 2004; Young ve Killen, 2002). Young ve Killen (2002) doğuştan ileri ve çok ileri derecede çift taraflı işitme kaybı olan çocukların sözcük dağarcığında, sözdiziminde, adıl, iyelik ekleri gibi biçimbirim becerilerinde ve fiil zamanlarında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Doğuştan işitme kaybı bulunan ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların, işiten akranları ile karşılaştırıldığında dilin içerik ve kullanım gibi dilin farklı yönlerinde de sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Soares, Goulart ve Chiari, 2010).

Doğuştan ileri ve çok ileri derecede çift taraflı işitme kaybı yaşayan çocukların dil becerilerinin araştırıldığı farklı çalışmalarda; Schorr, Roth ve Fox (2008), 5 ile 14 yaşları arasında Kİ kullanan 39 çocuğun dil becerilerini normal işiten (Nİ) 39 çocukla karşılaştırmışlar ve sonuç olarak, erken Kİ olan çocukların alıcı sözcük dağarcığı ve sesbilgisel bellekte çoğunun yaşa uygun puanlar aldığını ancak genel olarak performanslarının Nİ çocuklardan anlamlı oranda daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada implantasyon

yaşının, alıcı dil sözcük dağarcığı ve kısa süreli bellek becerileri, Kİ kullanım süresinin ise alıcı dil sözdizimi performansı için anlamlı yordayıcılar olduğuna; Kİ kullanan çocukların bazı alanlarda yaşına uygun gelişim göstermekle birlikte dilin yapısal alanlarında güçlü ve zayıf performans sergilediğine, özellikle üst dil becerilerinde akranlarından anlamlı oranda düşük performans gösterdiklerine ve bu çocukların dil becerilerinin detaylı olarak incelenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Doğuştan ileri ve çok ileri derecede çift taraflı işitme kaybı olan çocukların dil becerilerinde farklı sonuçların alındığını belirten çalışmalarında, Duchesne ve diğerleri (2009) Kİ kullanan çocuklarda dört farklı dil profili olduğunu belirtmişlerdir. İlk profilde yer alan çocukların dil becerileri normal sınırlar içinde yer alırken, ikinci profilde yer alan çocukların tüm görevlerde genel dil gecikmesi yaşadıkları, üçüncü profildekilerin alıcı gramerde gecikme ile birlikte sözcük dağarcığı/anlamsal becerilerde normal sınırdaki oldukları vurgulanmıştır. Son olarak dördüncü profilde dil alanları karşılaştırıldığında tutarsızlıklar görüldüğü belirtilmiştir.

İşitme cihazı kullanan ve Kİ uygulanan çocukların ifade edici dil becerilerinin, normal işiten akranlarından farklılaşan yönlerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada ise 4-5 yaşları arasında sensörinöral işitme kayıplı 51 (26 Kİ, 25 işitme cihazı) ve normal işiten 37 çocuğun dil becerileri değerlendirilmiştir (Fitzpatrick, Crawford, Ni, ve Durieux-Smith, 2011). Araştırmanın sonucunda; değişen derecelerde işitme kaybına bağlı işitme cihazı kullanan çocuklar ile ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı sonucunda Kİ uygulanan çocukların dil becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken işitme cihazı kullanan çocukların artikülasyon becerilerinin daha iyi olduğu belirtilmiştir. İşitme cihazı ve Kİ'li çocuklar ayrı ayrı ele alınarak akranları ile karşılaştırıldığında her iki grupta da yer alan çocukların iletişim becerilerinin akranlarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Ortalaması 70 dB HL işitme kaybı olan çocukların genellikle tüm ölçümlerdeki puanları eşleştirildiği yaş normları ile daha uyumlu iken ileri (71-95 dBHL) ve çok ileri (96 dBHL ve üzeri) derecede işitme kaybı olan çocukların puanları oldukça değişkenlik göstermiştir. Çocukların performansını etkileyen faktörlerin işitme kaybı derecesi ve ebeveyn eğitim düzeyi olduğu belirtilmiştir.

Sözcük dağarcığı işitme yetersizliği yaşayan çocukların günlük yaşadıkları alanlardan biridir. Hayes, Geers, Treiman ve Moog (2009) Kİ'li çocukların işiten akranlarından daha düşük sözcük dağarcığına sahip olduğu ve implantasyon yaşının sözcük dağarcığı gelişimini etkilediği belirtilmiş implantasyon sonrası işitsel sözel eğitim alan ve uygun çevrede bulunan çocukların alıcı dil gelişimlerinin hızlı bir artış gösterdiği, 2 yaş öncesi implantasyon

uygulanan çocukların sözcük dağarcığının normal işiten akranları ile benzer olduğu vurgulanmıştır.

Sözcük dağarcığının incelendiği bir başka çalışmada; Kİ'li çocuklar ile Nİ çocuklar arasında nitel olarak farklılık olmadığı, zayıf sözcük dağarcığı becerileri olan alt grupta yer alan çocukların aynı anlama gelen yakın/komşu kelimeleri daha sık kullandıkları, kelime becerileri daha iyi olan çocukların kontrol grubuna göre cevap vermekte/yanıtlamakta daha başarısız oldukları belirlenmiştir (Kunisue ve diğ., 2007). Ek olarak dille ilgili yaşam tecrübelerinin az olması ve başarısızlık korkusuna bağlı olarak hata yapma korkularının olmasının onların ya genel terimleri kullanmalarına ya da cevap vermemelerine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Hem dil gelişimi hem de sözcük dağarcığının değerlendirildiği çalışmada; Geers, Moog, Biedenstein, Brenner, ve Hayes (2009) yaş ortalaması 5 yaş 10 ay olan Kİ kullanan ve okul öncesi dönemde işitsel sözel eğitim alan 153 çocuğun %50'sinin alıcı dil sözcük dağarcığında, %58'inin ifade edici sözcük dağarcığında, %47'sinin alıcı dil puanlarında ve %39'unun ifade edici dil puanlarında yaşına uygun puanlar aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca zekâ yaşı ve ebeveyn eğitim düzeyi kontrol edildiğinde küçük yaştaki çocukların daha büyük yaşta ameliyat olan çocuklardan tüm dil testlerinden daha yüksek puanlar aldıkları, ancak çocukların dilin biçimbirim sözdizimi gibi alanlarında daha fazla zorlandıkları görülmüştür.

Türkiye'de Kİ'li çocukların dil gelişimlerini inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Dil örneği analiz yöntemi kullanılarak Sarıkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada, 2 yaş öncesinde Kİ olan 3-6 yaşları arasındaki çocuklarda konuşma algısı ile ortalama sözce uzunluğu arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. 2 yaş öncesi Kİ ameliyatı olan ve Nİ 3-6 yaş arasındaki çocukların konuşma algıları ile ortalama sözce uzunluğu arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışma da, Gündüz (2011) doğal oyun ortamında 4-6 yaşlarında Kİ kullanan çocukların dil gelişimlerini normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırdığı çalışmada, dil gelişimine etki eden en önemli faktörün Kİ ameliyat yaşı olduğunu, 2 yaş öncesinde Kİ ameliyatı olan çocukların dilin özellikle biçimbirim ve sözdizimi bileşenleri ile ilgili ölçümlerinde daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Çalışmaya dahil edilen Kİ'li çocukların biçimbirim, anlambilgisi, sözdizimi ve kullanım bileşenleri ölçümlerinde normal işiten yaşlıtlarına benzer gelişim gösterdiği belirtmiştir.

Yaşları 43-84 ay arasında değişen 18'i Kİ, 7'si işitme cihazı kullanan çocukların dil ve dinleme becerilerini, Turan, Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal (2012) konuşmayı algılama testi, Türkçe erken dil gelişim testi (TEDİL) kullanarak değerlendirmişlerdir. İşitme cihazı

kullanan çocuklar ile Kİ'li çocukların dil performansları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, kelime ayırt etme becerileri açısından ise Kİ'li çocukların performansının işitme cihazı kullanan yaşlılarından daha yüksek olduğunu, dil ve işitsel ayırt etme performansları ile Kİ kullanım süresi ve aile eğitime başlama yaşı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Yapılan çalışmalarda sıklıkla sözcük dağarcığı ve alıcı ifade dil testlerinin kullanıldığı, dilin anlambilgisi, biçimbirim bilgisi, sözdizimi bileşenlerine, hata analizlerine ve öyküleme becerilerine odaklanılan çalışmaların sayısının ise çok az olduğu görülmektedir (Boons ve diğ., 2013; Da Silva ve diğ., 2011). Boons ve diğerleri (2013) sözcük dağarcığı testleri ile tüm dil gelişimi hakkında yeterli bilgi alınmadığını, dilin alt alanlarına ait becerilerin incelenmesinin ve hata analizleri yapılmasının müdahale programlarının hedeflerinin belirlenmesinde önemli bilgi sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Alanyazında dilin anlambilgisi, biçimbirim bilgisi, sözdizimi bileşenlerine yönelik yapılan çalışmalarda; Young ve Killen (2002) Kİ'li 7 katılımcının dil testlerinin ifade edici dil bölümünde yer alan anlambilgisi ve sözcük bilgisi bölümlerinde 1 standart sapma içinde yer aldığı, sözcük anlamı, biçimbirim ve sözdiziminde ise çocukların ancak üçte birinin yaşına uygun performans sergilediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Svirsky, Stallings, Lento, Ying ve Leonard (2002) ve Szagun (2004) Kİ'li çocuklarda biçimbirim gelişiminin normal işiten çocuklardan farklı olduğunu, çocukların özellikle çoğul ekleri ve geçmiş zaman eklerinin kullanımında zorluk yaşadığını ifade etmişlerdir. Sözce sayısı, sözcük dağarcığı ve gramer yapıların incelendiği bir çalışmada Le Normand, Ouellet ve Cohen (2003) Fransızca konuşan 22- 76 ay arasında Kİ ameliyatı olan 17 çocuğu implantasyon tarihinden 2 ve 3 yıl sonra incelemişler ve normal gelişimle karşılaştırmışlardır. Kİ kullanımından 2 yıl sonra isim, fiil biçimbirim yapılarında, 3 yıl sonra ise çocukların farklı sözce ve sözcük sayısında, zarf-olumsuz zarflar kullanımında, iyelik eklerinde, iletişim amaçlı filer de, edatlarda, isimlerde, adıllarda, mastarlarda Nİ çocuklardan anlamlı oranda farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Kİ kullanımından 2. ve 3. yıldan sonra bazı çocukların sözcük öğrenmede 1 standart sapmaya yakın bir seviyeye ulaştığı, bazı çocukların sözcük öğrenmede yetersizlikleri bulunduğunu, bir grupta da çocukların çok az ya da hiç sözcük üretmediği ve ciddi gecikme gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Doğuştan ileri ve çok ileri derecede çift taraflı işitme kaybı olan çocuklarda isim, fiil bilgisini Nİ çocuklarla karşılaştırdıkları bir çalışmada, Nott, Cowan, Brown, ve Wigglesworth (2009) iki grup arasında tek sözcüklerde anlamlı bir fark olmadığını, erken dönemde



kullanılan sözcüklerde iki grubun benzer dağılım gösterdiğini ancak sözcük birleştirmelerde iki grup arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye’de dilin farklı bileşenlerindeki becerilerinin karşılaştırdığı bir çalışmada; Piştav Akmeşe (2014) 4;0-7;11 yaşları arasında 30 Kİ’li ve 30 Nİ çocuğun dil becerilerini öyküleme yoluyla karşılaştırdığı araştırmanın sonucunda; Kİ’li çocukların alıcı dil, ifade edici dil, sözel dil bileşik puanlarının, ortalama sözce uzunluğu (OSU), farklı sözcük sayısı (FSÖZS) ve toplam sözcük sayısı (TSÖZS) puan ortalamalarının Nİ çocuklardan anlamlı olarak daha düşük olduğunu belirtmiştir. Ayrıca erken dönemde kazanılan ad durum eklerini, sözcük türlerinden adıl ve bağlaç ile karmaşık cümlelerin kurulması için gerekli olan eylemsileri Kİ’li çocukların Nİ çocuklardan daha az sıklıkta kullandığını ve Kİ’li çocukların öyküleri anlatırken daha fazla cümleyi yarım bıraktığı, hem basit hem de karmaşık cümlelerde sözcük atma, biçimbirim atma ve yerine koyma hatalarını Nİ çocuklardan anlamlı olarak daha fazla sayıda yaptıklarını belirtmiştir.

### **Doğuştan İleri/ Çok İleri Derecede İşitme Kaybı Olan Çocuklarda Dil Becerileri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki**

İşitme yetersizliği yaşayan çocuklarda dil becerileri gelecekteki akademik başarı için yordayıcıdır. Alanyazındaki çeşitli araştırmalarda işitme yetersizliği yaşayan çocuklarda dil becerisi ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Hosie ve Gray (1996) tarafından işitme yetersizliği yaşayan çocukların genellikle çevrelerindeki işiten bireylerin dil yeterliliklerine ulaşamadıkları, yazma dilinde de zorluğa sahip oldukları ve bu durumun çocukların iletişim ve bilişsel süreçlerinin değerlendirilmesinde engel oluşturduğu belirtilmiştir. Dil öncesi dönemde işitme yetersizliği yaşayan çocukların okuma testlerinde normal işiten akranlarından daha düşük seviyede oldukları belirlenirken, işitme yetersizliği yaşayan çocukların yaşla beraber standardize okuma testlerinden aldıkları puanların zamanla artan bir yükselme eğrisi gösterdiği ifade edilmiştir.

Dil ve okuma yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, 16 Kİ’li ve 16 Nİ çocuğun dili anlama, okuma ve yazma becerileri karşılaştırılmıştır (Spencer ve Marschark, 2003). Kİ’li çocukların dili anlama, okuduğunu anlama ve yazma doğruluğu puanlarının akranlarının 1 standart sapma altında olduğu, cümleyi ifade etme alt testlerinde ise daha zayıf performans gösterdikleri, dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri ile yazma işleminde kullanılan toplam sözcük sayısı arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

İşitme yetersizliği yaşayan çocukların yazılı öykülerini inceleyen Crosson ve Geers (2001) ise, işitme yetersizliği yaşayan çocukların cümlelerinin daha az yapısal değişken içerdiğini, öykülerin sıklıkla eksik ve kısa cümlelerden oluştuğunu, ayrıca yazma için gerekli olan zarflar ve bağlaçların sık sık atlandığını belirtmişlerdir. O'Neill, Pearce ve Pick (2004) küçük çocukların sözlü öyküleme becerileri ile daha sonraki matematik becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu; Fazio, Naremore ve Connell (1996) ise sözlü anlatı becerilerinin bir çocuk için daha sonraki dönemdeki akademik başarı için destek gerekli olup olmadığını belirlemede güçlü bir yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'de ilkokula devan eden doğuştan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar ile yapılan çalışmalarda; Karasu (2011) ilkokul 3-8. sınıflara devam eden ve doğal işitsel/sözel yaklaşım ile eğitim alan 24 Kİ'li öğrenci ile 24 normal işiten öğrencinin okuma becerileri ve stratejilerini değerlendirildiği çalışma da Kİ'li öğrencilerin öykü ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ile öykülerde boşluk doldurma becerilerini edinebildiklerini, bu becerilere ilişkin stratejileri kullanarak okuduklarını anlayabildiklerini ve Kİ'li öğrencilerin % 54'ünün öykülerde okuduğunu anlatmada normal işiten yaşlıları ile benzer puanlar aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak Kİ'li öğrencilerin öykü ve bilgi verici metinlerde toplam okuma puanları ile öykülerde boşluk doldurma puanlarında normal işiten yaşlılarının gerisinde kaldığı, Kİ'li öğrencilerin okuma becerisinde gelişme sağlanabilmesinin cihazlandırma yaşına, doğal işitsel/sözel eğitimin küçük yaşlardan itibaren çeşitli etkinliklerle yoğun bir şekilde uygulanmasına ve Kİ uygulanma yaşına bağlı olduğu belirtilmiştir.

İşitme yetersizliği yaşayan çocukların okuma yazma becerilerinin Nİ akranları ile karşılaştıran Özkan (2010) ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden, 30 Kİ'li çocuğun okuduklarını anlatma becerisi Kİ olma yaşına göre incelenerek, normal işiten 42 çocukla karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada, 4 yaş öncesi Kİ ameliyatı olan çocukların, 4 yaş sonrasında Kİ ameliyatı olan çocuklara göre okuma metnindeki karakterler, ana olaylar ve detay bölümlerinden daha yüksek puan aldıkları ve okuduklarını anlama becerilerinde daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca, Kİ'li grubun okuduklarını anlama becerilerinin, kontrol grubuna göre daha yetersiz olduğu, ancak 4 yaş öncesinde Kİ ameliyatı olan grubun kontrol grubuna yakın düzeyde okuduğunu anlatma performansı gösterdiği belirtilmiştir.

3., 4. ve 5. sınıfa devam eden işitme engeli çocukların ad durum eklerinin incelendiği bir çalışmada Ekinci (2007) işitme yetersizliği yaşayan çocukların yalın, belirtme, yönelme,

bulunma ve uzaklaşma ad durum eklerini kullanım becerilerinin işiten çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük olduğunu belirtmiştir.

İşiten ve işitme yetersizliği yaşayan okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırıldığı bir diğer çalışmada da Güldenoğlu (2012) farklı sınıf düzeylerinde (3-4. , 6-7. , 9-10. sınıf) öğrenim gören 75 İşitme yetersizliği yaşayan ve 78 işiten öğrenciyi karşılaştırmalı olarak incelemiştir. İşitme engelli okuyucuların sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip oldukları düşünülse bile kelime işleme sürecinde yer alan kelime çözümleme becerileri açısından işiten okuyucularla benzer performans sergiledikleri fakat kelimelerin anlamlandırılması ve kelimeler arasındaki anlamsal ilişkinin bulunması sırasında ise işitenlere göre tüm eğitim düzeylerinde daha düşük performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi açısından karşılaştırıldığında ise, İşitme yetersizliği yaşayan okuyucuların, işiten okuyuculara göre toplam cümle anlama puanına, cümlelerin anlamlılık düzeyine ve eğitim durumlarına göre daha düşük performans gösterdikleri belirtilmiştir.

Sonuç olarak, ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların dil ve okuma yazma becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; bu çocukların sözcük dağarcığı, alıcı dil, ifade edici dil, biçimbilgisi sözdizimi, öyküleme ve okuma yazma alanlarında yetersizlikler yaşadıkları görülmektedir. İşitme yetersizliği olan erken dönemdeki dil becerilerinin gelecekteki akademik başarısı için yordayıcı olduğu düşünüldüğünde erken dönem dil becerilerinde güçlüğü olan çocuklar okuma yazma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlükleri devam edecektir. Bu yüzden erken dönemden itibaren çocukların tüm dil alanlarını içeren müdahale programları ile desteklenmeleri ilerleyen dönemde okuma, yazma, okuduğunu anlama becerilerinin ve akademik başarılarının artmasına olanak sağlayacaktır.

### **Öneriler**

Doğuştan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar normal işiten akranlarına göre dilin farklı bileşenlerinde sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Bu yüzden dil becerilerin belirlenmesi ve bu alanlara yönelik müdahale programlarının oluşturulması son derece önemlidir. Bu makalede doğuştan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların bilişsel sosyal gelişimleri ve akademik başarısı için ön koşul olan dil becerilerinin kapsamlı olarak incelenmiştir. Alan yazında dilin ayrıntılı olarak değerlendirildiği ve dilin farklı bileşenleri için dili anlama ve ifade etme boyutlarında hedeflerin dikkatle seçildiği ve erken dönemde hem sözdizimi hem de sözcük dağarcığı becerilerinin daha yoğun olarak desteklendiği

müdahale programlarının sonuçlarının içeren çalışmaların yapılmasının önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca dil becerilerine geliştirmek için hazırlanan müdahale programlarının görsel ipuçları ile desteklenmesi, eğitimde sık sık dil tekrarlarına yer verilmesi, yetişkinin doğal konuşma hızında konuşması ve eğitim süresince dudak okuma gibi görsel girdilere izin vermesi uygulanan müdahale programının etkinliğini artırarak çocukların dil kazanımlarının artmasına olanak sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Boons T., Raeve L. D., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. & Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 2008-2022
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley
- Crosson, J., & Geers A. (2001). Analysis of narrative ability in children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 22(5), 381-394.
- Çeliker, Z.P. & Ege, P. (2005). İşitme engelli çocukların konuşmalarının anlaşılabilirliğini etkileyen faktörler. *Özel eğitim Dergisi*, 6(1), 19-32.
- Da Silva, M.P., Comerlato-Junior, A.A., Bevilacqua, M.C., & Lopes-Herrera, S.A. (2011). Instruments to assess the oral language of children fitted with a cochlear implant: A systematic review. *Journal of Applied Oral Science*, 19(6), 549-553.
- Dornan D. , Hickson L. Murdoch, B., & Houston T. (2009). Longitudinal study of speech perception, speech and language for children with hearing loss in an Auditory therapy program. *The Volta Review*, 109(2-3), 61-85.
- Dornan D., Hickson L., Murdoch, B., Houston T. & Constantinescu G. (2010). Is auditory-verbal therapy effective for children with hearing loss? *The Volta Review*, Volume 110(3); 361-387.
- Duchesne, L., Sutton, A. & Bergeron, F. (2009). Language achievement in children who received cochlear implants between 1 and 2 years of age: Group trends and individual patterns. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 465-485.
- Estabrooks W (2006). Auditory-verbal Therapy and Practice. Washington. AGB. Association for the Deaf and Hard of Hearing.
- Ekinci, D. (2007). *Türkçe konuşan işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fairgray, E., Pudy, S. & Smart, J. (2010). Effects of auditory verbal therapy for School aged children with hearing loss: An exploratory study, *The Volta Review*, 110(3);407-433.
- Fazio, B.B., Naremore, R.C., & Connell, P.J. (1996). Tracking children from poverty at risk for specific language impairments: A 3-year longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 611-624.
- Fitzpatrick, E.M., Crawford, L., Ni, A., & Durieux-Smith, A. (2011). Descriptive analysis of language and speech skills in 4 to 5 years old children with hearing loss. *Ear Hear*, 32(5), 605-16.
- Geers, A.E., & Brenner, C. (2003). Background and educational characteristics of prelingually deaf children implanted by five years of age. *Ear and Hearing*, 24, 2-14.
- Geers, A.E., Brenner, C., & Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear and Hearing*, 24, 24-35.
- Geers, A.E., Moog, J.S., Biedenstein, J., Brenner, C., & Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385.

- Güldenoğlu, İ.B. (2012). “İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi” (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, S. (2011). “4-6 yaş grubu erken ve geç implantlı çocukların dil gelişimlerinin 4-6 yaş grubu normal işitmeye sahip çocukların dil gelişimleri ile karşılaştırılması” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hayes, H., Geers, A., Treiman, R., & Moog, J.S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: achievement in an intensive auditory-oral educational setting. *Ear Hear*, 30(1), 128-35.
- Hosie, J.A., & Gray, C.D. (1996). Deafness, story understanding and Theory of Mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 217-233.
- Houston, D.M., & Miyamoto, R.T (2010). Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear implants: Implications for sensitive periods of language development. *Otol Neurotol*. 31(8), 1248–1253.
- Jackson, C.W. & Schatschneider, C. (2014). Rate of language growth in children with hearing loss in an auditory-verbal early intervention program. *American Annals of the Deaf*, 158(5), 539-554.
- Karasu, H.P. (2011). “İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi” (Yayımlanmamış doktora tezi) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kunisue, K., Fukushima, K., Kawasaki, A., Maeda, Y., Nagayasu, R., Kataoka, Y., Kariya, S., Fukutomi, Y., Takami, H., & Nishizaki, K. (2007). Comprehension of abstract words among hearing impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71, 1671-1679.
- Le Normand, M.T., Ouellet, C., & Cohen, H. (2003). Productivity of lexical categories in French-speaking children with cochlear implants. *Brain and Cognition*, 53, 257-262.
- Marschark, M., Rhoten, C. & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children’s reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 269-282.
- Miyamoto, R.T., Hay-McCutcheon, M.J., Kirk K.I., Houston, D.M., & Bergeson-Dana, T. (2008). Language skills of profoundly deaf children who received cochlear implants under 12-months of age: a preliminary study. *Acta Oto- Laryngologica*, 128(4), 373-380.
- Niparko, J.K., Tobey, E.A., Thal, D.J., Eisenberg, L.S., Wang, N.Y., Quittner, A.L., & Fink, N.E. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *Journal of the American Medical Association*, 303(15), 1498-1506.
- Nott, P., Cowan, R., Brown, P. M., & Wigglesworth, G. (2009). Early language development in children with profound hearing loss fitted with a device at a young age: Part I-the time period taken to acquire first words and first word combinations. *Ear and Hearing*, 30(5), 526-540.
- O’Neill, D.K., Pearce, M.J., & Pick, J.L. (2004). Preschool children’s narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24, 149-183.

- Piştav-Akmeşe, P. (2014). “Koklear implantlı ve normal işiten çocukların dil becerilerinin öyküleme yoluyla incelenmesi” (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Özkan, H.B. (2010). “Koklear implant kullanan çocukların okuduklarını anlatma becerilerinin değerlendirilmesi” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıkaya, Y. (2011). “İki yaşından önce koklear implant olan 3-6 yaşları arasındaki çocuklarda konuşma algısı ile ortalama sözce uzunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schorr, E.A., Roth, F.P., & Fox, N.A. (2008). A comparison of the speech and language skills of children with cochlear implants and children with normal hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29(4), 195-210.
- Sennaroğlu, L. (2003). Konjenital sensörinöral işitme kayıpları. U. Akyol (Eds.) *Pediyatrik Kulak Burun Boğaz Hastalıkları* (ss.51-58). Ankara: Güneş Kitapevi.
- Soares, A.D., Goulart, B.N., & Chiari, B.M. (2010). Narrative competence among hearingimpaired and normal-hearing children: analytical cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*, 128(5), 284-288.
- Spencer, P.E. & Marschark, M. (2003). Cochlear implants: Issues and implication. (P.E. Spencer ve M. Marschark Eds.) *Deaf Studies, Language and Education* (ss.434-448). London: Oxford University Press, Inc.
- Spencer, P.E. (2004). Individual differences in language performance after cochlear implantation at one to three years of age: Child, family, and linguistic factors. *The Journal of Deaf Studies Deaf Education*, 9, 395-412.
- Svirsky, M.A., Stallings, L.M., Lento, C.L., Ying, E.A., & Leonard, L.B. (2002). Grammatical morphologic development in pediatric cochlear implant users may be affected by the perceptual prominence of the relevant markers. *Annals of Otolology, Rhinology and Laryngology*, 111, 109-112.
- Szagan, G. (2004). Learning by ear: On the acquisition of case and gender marking by German-speaking children with normal hearing and with cochlear implants. *Journal of Child Language*, 31, 1-30.
- Topbaş, S. (2007). Dilin bileşenleri. *Dil ve kavram gelişimi*. (Ed. Seyhun Topbaş) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turan, Z., Küçüköncü, D.T., Cankuvvet, N., & Yolal, Y. (2012) Evaluation of language and listening skills of the children with hearing loss who use cochlear implants and hearing aids. *Gülhane Medical Journal*, 54(2), 142-150.
- Tüfekçioğlu, Ü. (1998). İÇEM’de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 113-123.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A.L., Coulter, D.K., & Mehl, A.L. (1998). Language of early- and later identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102, 1161-1171.
- Young, G.A., & Killen, D.H. (2002). Receptive and expressive language skills of children with five years of experience using a cochlear implant. *Annals of Otolology, Rhinology and Laryngology*, 111, 802-810.



---

---

## Bilişsel Davranışçı Müdahalelerin Okul Reddi Yaşayan Çocuk ve Ergenler Üzerinde Etkisine İlişkin Bir İnceleme

Burcu LÜLECI<sup>1</sup>

---

---

Geliş Tarihi: 12.11.2015 Kabul Tarihi: 15.12.2015

### Öz

Okul reddi öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini etkileyen önemli bir problemdir. Aileler, okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanları için aşılması oldukça güç görünen okul reddiyle başa çıkmada birçok müdahale yöntemi kullanılmaktadır. Bu çalışmada, bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin okul reddi yaşayan çocuk ve ergenler üzerinde etkililiğine ilişkin 2009-2015 yılları arasında yapılan on iki araştırma incelenmiştir. Araştırmalarda gevşeme egzersizleri, baş etme becerilerinin geliştirilmesi, sosyal beceri eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma, maruz bırakma ve sistematik duyarsızlaştırma sıklıkla başvurulan yöntemler olarak öne çıkmaktadır. Okul reddi ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir kısmı bilişsel davranışçı müdahalelerin, okul reddi yaşayan çocuk ve ergenler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymakla birlikte, özellikle ülkemizde bu konuda yapılacak ampirik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* okul reddi, bilişsel davranışçı terapi, çocuk ve ergenler

---

<sup>1</sup> Dr. Araş. Gör., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, burcu.luleci@ege.edu.tr





---

---

## **A Review of Effectiveness of Cognitive Behavioral Interventions in Children and Adolescents with School Refusal**

---

---

*Submitted by 12.11.2015 Accepted by 15.12.2015*

### **Abstract**

School refusal is a significant problem that effects students' academic and social development. School refusal is a challenging problem for parents, school administrators and school counselors and there are wide ranges of interventions to cope with it. In this study, twelve studies that examined the effectiveness of cognitive behavioral interventions with school-refusing children and adolescents published between 2009 - 2015 were reviewed. Relaxation techniques, developing coping strategies, social skills training, cognitive restructuring, exposure, and systematic desensitization are commonly used treatment techniques for school refusal. Although the majority of the studies have showed that cognitive behavioral interventions are effective in treating children and adolescents with school refusal, especially further empiric research is needed in Turkey.

*Keywords:* school refusal, cognitive behavioral therapy, children and adolescents

## Giriş

Her çocuk belirli bir yaşa geldiğinde öğrenim hayatına başlar ve okula gitmek yasalar ile de zorunlu hale getirilmiş bir gerekliliktir. Okula gitmenin çocukların belirli seviyede kaygı ve korku yaşamasına neden olmasının normal olduğu bilinmektedir (King ve Ollendick, 1989). Çoğu çocuk ve ergen gönüllü ve sorunsuz bir şekilde okula gitmeyi sürdürmesine rağmen bazı çocuklar okula gitmeyi reddetmekte ve okula gitmekle ilgili ciddi duygusal sıkıntılar yaşamaktadır (King ve Bernstein, 2001). Çocuk ve ergenlerin okula devam etmek istememelerinin okulu asma, okul fobisi, ayrılma anksiyetesi ve okul reddi gibi birçok sebebi olabileceği ileri sürülmektedir (Kearney, Pursell ve Alvarez, 2001). Sözü edilen kavramların çoğu zaman birbiriyle örtüştüğü ve bazen de birbirlerinin yerine kullanıldığı düşünüldüğünde bu kavramların kapsam ve özelliklerinin iyi tanımlanması gerekliliği öne çıkmaktadır.

Okul reddi, okul çağına gelmiş çocuk ve ergenlerde okula gitmeyi reddetmeye duygusal yakınmaların da eşlik ettiği ciddi bir problemdir. Etkili bir şekilde çözülemediği takdirde, bireyin sosyal, duygusal, akademik ve mesleki gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Kearney, 2007a). Araştırmalar okul reddinin, okul çağı çocuklarının % 1'inde görüldüğünü; hem kız hem de erkeklerde görülme sıklığının eşit olduğunu ortaya koymuştur (King ve Ollendick, 1989). Psikiyatri kliniklerine başvuran çocuk ve ergenlerde ise görülme sıklığının % 5 olduğu bildirilmiştir (Hersov, 1960). Okul reddi okul hayatının herhangi bir aşamasında ortaya çıkabilmekle birlikte, araştırmalar ilkokula başlama (5-7 yaş), ortaokula başlama (10-11) ve liseye başlama (14 yaş) gibi geçiş dönemlerinde daha sık görüldüğünü ortaya koymuştur (Hersov, 1960; McShane, Walter ve Rey, 2001).

Okul reddi bazı araştırmacılar tarafından okul fobisi, okulu asma ve ayrılma anksiyetesi gibi okula devam problemleriyle eş anlamlı olarak görülürken, bazı araştırmacılar bu kavramların birbirinden farklı olduğunu vurgulamışlardır (Elliott, 1999). Berg, Nichols ve Pritchard (1969) okul reddinin kriterlerini şu şekilde belirlemişlerdir:

- (1) Uzun süreli devamsızlıkla sonuçlanan okula gitmede ciddi zorluk,
- (2) Okula gitme zamanı geldiğinde aşırı korku, öfke patlamaları, mutsuzluk gibi şiddetli duygusal sorunlar ya da fiziksel bir temeli olmaksızın hastaymış gibi hissetme,
- (3) Okulda olması gereken zaman diliminde ailenin bilgisi dâhilinde evde kalmak,
- (4) Çalma, yalan söyleme gibi antisosyal davranışlar göstermemek.

Okulu asma davranışında okul reddinin aksine kişi okula gitmekle ilgili korku ve kaygıya sahip değildir. Okulu asan öğrencinin okula olan ilgisi düşüktür, okul saatinde ilgisini çeken başka aktivitelerle meşgul olur ve bunu ailesinden gizli bir şekilde gerçekleştirir. Okul

reddinde ise çocuk ya da ergen ailesinin bilgisi dahilinde çoğunlukla evde vakit geçirmekte ve okula gitme ile ilgili yoğun bir kaygı ve korku yaşamaktadır. Okul fobisi ise çocuğun okul ya da okulla ilgili bir şeyden yoğun bir korku duymasıdır. Okul reddi, okul fobisinden daha geniş bir kavram olup çeşitli nedenlerle okula gitmeyi reddeden tüm çocuk ve ergenleri kapsamaktadır (Kearney, 2007b).

Okul reddi bir psikiyatrik tanı olmaktan ziyade, bir semptom olarak görülmektedir. Okul reddi yaşayan çocukların büyük bir kısmı psikiyatri servislere başvurduklarında basit fobi, sosyal fobi, depresyon ya da ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanısı almaktadırlar (Berg ve diğ., 1993). Psikiyatrik bozuklukların yanı sıra öğrenme güçlüğü ve iletişim problemlerinin de çocuk ve ergenlerin okula gitmeyi reddetmesinde göz önünde bulundurulması gereken faktörler olduğu vurgulanmaktadır (Heyne, King ve Tonge, 2004).

Okul reddi yaşayan çocuklarda görülen duygusal stresin çeşidi, zamanı ve şiddeti farklı olabilmektedir. Okula gitmeye zorlanan çocuk ve ergenlerde mızımızlanma, okulla ilgili şikâyetlerde bulunma, öfke nöbetleri, yataktan kalkmak istememe, kendine zarar verme davranışları görülebilmektedir (Bernstein ve diğ., 1997, akt. Heyne ve King, 2004). Okul reddinde en sık görülen somatik belirtiler ise baş dönmesi, bayılma hissi, karın ağrısı ve kusmadır. Okul reddinde bilişsel faktörlerin rolüne bakıldığında ise okula gitmeyle ilgili işlevsel olmayan düşüncelerin varlığı öne çıkmaktadır (Heyne ve King, 2004).

Okul reddinin nedenlerini belirlemek güç olduğu için değerlendirme yaparken ebeveyn ve okul çalışanlarından bilgi almak oldukça önemlidir. Okul reddinin klinik değerlendirmesi görüşmeler, davranış gözlem ve derecelendirme formları, kendi kendini izleme yöntemleri ve ölçme araçları yolu ile gerçekleştirilmektedir (Elliott, 1999). Okuldan uzak kalma süresi uzadıkça, öğrenci derslerden daha çok geri kalmakta ve okula dönüşü zorlaşmaktadır. Okul reddinin kısa vadeli sonuçları arasında aile içi huzursuzluk, akademik problemler, çocuğun okula gitmemesi ile ilgili yasal problemler yer almaktadır (Kearney, 2007b). Uzun vadede okul reddi çocuğun okulu bırakmasına, iyi bir meslek sahibi olamamasına, hem ekonomik hem de sosyal sorunlar yaşamasına yol açabileceği ifade edilmektedir. Okulu bırakan çocuk ve gençlerin depresyon ve madde bağımlılığı gibi psikolojik problemler yaşama ihtimallerinin de daha yüksek olduğu ileri sürülmektedir (Kearney, 2007b).

Okul reddinin sağaltımında temel amaç çocuğun mümkün olan en kısa sürede okula dönmesini sağlamaktır. Sağaltım sürecinde yalnızca çocukla çalışılabileceği gibi, yalnızca ebeveynlerle ya da hem çocuk hem ebeveynlerle de çalışılabilmektedir. Okul personelini sağaltım sürecine dahil etmek kritik bir öneme sahiptir. Okul reddinin sağaltımında kullanılan

yaklaşımlar incelendiğinde oyun terapisi, aile terapisi, psikodinamik terapi ve bilişsel davranışçı terapilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra farmakolojik tedavi yaklaşımları da uygulanabilmektedir (Heyne ve diğ., 2004). Yapılan araştırmalar bilişsel-davranışçı yaklaşımın okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlerde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Beidas, Crawley, Mychailyszyn, Comer ve Kendall, 2010; Kearney, 2002; King, Tonge, Heyne ve Ollendick, 2000; King ve diğ., 1999; King ve diğ., 2001; Moffitt, Chorpita ve Fernandez, 2003).

Okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlerle yürütülen bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı müdahaleler çeşitlilik göstermektedir. Çocuğun veya ergenin doğrudan kendisine müdahale edilen süreçte gevşeme egzersizleri, sosyal beceri eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma ve maruz bırakma yöntemleri sıklıkla kullanılmaktadır. Süreçte eğitim materyallerinden, davranış provalarından, pekiştirme yöntemlerinden faydalanılmaktadır (Heyne ve King, 2004).

Okul reddi sağaltımında düşüncelerle çalışmanın önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir. Okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlerin olayları yanlış yorumlama (örn. Öğretmen bana söz vermediğine göre beni sevmiyor), olumsuz olayların yaşanma olasılığını abartma (örn. Ben okuldayken annemin başına kötü bir şey gelebilir), baş etme kaynaklarını küçümseme (örn. Öğretmen beni tahtaya kaldırdığında doğru cevap veremezsem) ve kendini olumsuz değerlendirme (örn. Matematikte çok kötüyüm) gibi düşüncelere sıkça sahip olduğu belirtilmektedir (Heyne ve King, 2004). Okul reddine ilişkin düşüncelerle çalışırken öncelikle işlevsel olmayan düşünceler ortaya konur, tanımlanır ve tartışılır. Daha sonra, alternatif işlevsel düşünceler ve baş etme cümleleri üzerine çalışılır. Ev ödevleri ve bu ödevlerin değerlendirilmesi de sürecin bir parçasını oluşturmaktadır (King ve diğ., 1999).

Çocuk ve ergenlere yönelik yürütülen bilişsel davranışçı yaklaşımın diğer bir müdahale yöntemi gevşeme egzersizidir. Gevşeme egzersizlerin öğretilmesi son derece önem arz eder. Gevşeme egzersizleri, çocuğun fizyolojik semptomları ve anksiyeteye verdiği tepkileri üzerinde kontrol sahibi olduğunu fark etmesini amaçlamaktadır. Gevşeme egzersizleri vücuttaki ana kas gruplarının gerilmesi ve gevşetilmesinden oluşan bir tekniktir. Psikolojik danışmanın çocuk ya da ergen danışanına gevşeme egzersizlerini öğretmekle ilgili duyduğu kaygının fizyolojik etkileriyle baş etmede yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Kendall ve Suveg, 2006).

Okul reddinin sağaltımında kullanılan diğer bir bilişsel davranışçı müdahale yöntemi ise maruz bırakmadır. Okul reddinde maruz bırakma, çocuğun hayalinde ya da gerçek yaşamda

okula gitme ile yüzleşmesini kapsamaktadır. Okul reddinin şiddetine göre önceden belirlenen bir hiyerarşiye göre gerçekleştirilebileceği gibi, taşıma yöntemi ile öğrenci en çok kaygı yaşatan duruma da doğrudan maruz bırakılabilir. Maruz bırakmada amaç çocuk ve ergenlerin psikolojik danışan sürecinde öğrendikleri işlevsel düşünceleri ve problem çözme becerilerini hayata aktarmalarını sağlamaktır (Kendall ve Suveg, 2006).

Okul reddinde yalnızca çocukla çalışmanın sınırlı kalabileceği, sürece aileyi de dahil etmenin okul reddiyle baş etmede daha etkili olduğu ifade edilmektedir (Heyne, King ve Ollendick, 2004). Ailenin çocuğun okula devam sıklığı, evdeki davranışları gibi konularla ilgili gözlemlerinden faydalanmak son derece önemlidir. Bunun yanı sıra, aileye davranış yönetme stratejileri ve etkili iletişim yöntemleri de öğretilmektedir. Çocuğun psikolojik danışma sürecinde öğrendiği davranış ve becerilerin evde ailesi tarafından desteklenmesi de aileye düşen diğer bir sorumluluktur. Buna ek olarak aile, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişimi sağlayan bir köprü görevini üstlenmektedir (Heyne, King ve Ollendick, 2004; Kendall ve Suveg, 2006).

Çoğu zaman okul reddi yaşayan çocuğun devam etmekte olduğu okul ve okulda çalışan personelle de işbirliği yapmak gerekmektedir. Öğrencinin okula dönmesini kolaylaştıracak destekleyici bir ortam yaratılmasının süreçte kolaylaştırıcı bir rolünün olacağı düşünülmektedir. Gerekli durumlarda öğrenciye destek olacak yakın arkadaşlar edinmesini sağlamak, sınıftaki diğer öğrencileri bilgilendirmek, öğrencinin başarılarını pekiştirmek, öğrenciyi tehdit etmeden desteklemek, okulda ya da sınıfta gerekli düzenlemeler yapmak ve aile ile iletişim içinde olmak bu süreçte okul yöneticilerine, okul psikolojik danışmanlarına ve öğretmenlere düşen sorumluluklar olarak öne çıkmaktadır (Heyne ve King, 2004).

Özetle, okul reddi çocuk ve ergenlerin sosyal, duygusal, akademik ve mesleki gelişimi olumsuz yönde etkileyen önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu sorunun etkili bir şekilde çözülememesi çocuk ve ergenlerin eğitimlerine ara vermelerine ve hatta eğitimlerini yarıda bırakmalarına neden olabilmektedir (Kearney, 2007a). Bilişsel-davranışçı müdahalelerin okul reddinin sağaltımında etkili olduğu araştırmalarla ortaya konduğundan çocuk ve ergenlerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının ve uzmanların bu müdahalelerin neler olduğunu, nasıl uygulandığını ve etkili olduğu durumları bilmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlerin sağaltım sürecinde bilişsel-davranışçı temelli müdahalelerin etkililiğini inceleyen çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bir kısmını vaka çalışmaları (Erden, Şirin Ayva ve Tekin, 2014; Kearney, 2002; Moffitt ve diğ., 2003; Öner, Yurtbaşı, Er

ve Başoğlu, 2014; Tolin ve diğ., 2009) bir kısmını ise yarı deneysel ve deneysel araştırmalar (Beidas ve diğ., 2010; King ve diğ., 1999; 2001; Last, Hansen ve Franco, 1998, akt. Heyne, King ve Ollendick, 2004) oluşturmaktadır. Kimi sağaltım sürecinde yalnızca okul reddi yaşayan çocuk ya da ergene odaklanırken, çoğunluğunun aile ve okul personelini de bu sürece dahil ettiği görülmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışma bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin okul reddi yaşayan çocuk ve ergenler üzerinde etkililiğini inceleyen araştırma bulgularının gözden geçirilmesini amaçlayan bir alanyazın taramasıdır. Bu amaç doğrultusunda, *okul reddi ve bilişsel davranışçı terapi* anahtar sözcükleri kullanılarak EBSCO, ERIC ve ULAKBİM veri tabanları taranmıştır. Alanyazın taraması sonucunda vaka çalışması, deneysel, yarı-deneysel ve meta-analiz yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiş 12 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar 2009-2015 yılları arasında yayımlanmıştır.

### **Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Müdahalelerin Okul Reddi Yaşayan Çocuk ve Ergenler Üzerinde Etkililiği**

Okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlerle yürütülen psikolojik danışma sürecinde oyun terapisi, psikodinamik psikoterapi, aile terapisi, bilişsel-davranışçı terapi gibi birçok farklı kuram ve yaklaşıma dayanan terapilerden faydalanılmaktadır (Heyne ve King, 2004; Heyne, King ve Olendick, 2004; King ve diğ., 2000;). Diğer adı geçen yaklaşımların aksine, bilişsel davranışçı yaklaşımın okul reddi yaşayan çocuklar üzerinde etkililiği bilimsel çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Heyne, King ve Olendick, 2004; King ve Bernstein, 2001; King ve diğ., 2000).

King ve diğerleri (1999) 6-14 yaş aralığında okul reddi yaşayan çocuklarda kısa süreli bilişsel davranışçı terapinin etkililiğini araştırmışlardır. Bu araştırma kapsamında katılımcılar, bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin kullanıldığı bireysel oturumlara katılmışlardır. Her biri 50 dakika süren altı oturum gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çocukların ebeveynlerine öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları kaygının üstesinden gelmelerine yardımcı olmaları için beş oturumluk bir eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonuçları, uygulanan tedavi sürecinin sonunda çocukların okula devamlarında anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak tedaviyi tamamlayan çocukların korku, kaygı ve depresyon düzeylerinde düşüş olduğu bulunmuştur. Üç ay sonra yapılan izleme çalışmasında da çocukların tedavi sürecindeki kazanımlarını devam ettirdikleri sonucuna varılmıştır.

Benzer olarak King ve diğerleri (1998), yaşları 5-15 arasında değişen 34 okul reddi yaşayan öğrenciyle yürüttükleri deneysel çalışmada bilişsel davranışçı müdahale programının

okul reddi yaşayan çocuk ve ergenler üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Okul reddi yaşayan çocukların aileleri bilişsel davranışçı müdahale programına ve bekleme listesi gruplarına seçkisiz olarak atanmışlardır. Bilişsel davranışçı müdahale programı uygulanan grupta dört hafta süren bir program uygulanmış ve bu program kapsamında çocuk, aile ve öğretmenlerle oturumlar yürütülmüştür. Çocukla yürütülecek süreçte baş etme becerileri eğitimi ve maruz bırakma müdahaleleri kullanılırken, aile ve öğretmenler ise davranış yönetimi konusunda eğitilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda bilişsel davranışçı müdahale programına katılan çocukların, bekleme listesindeki öğrencilere kıyasla okula devam süresinde % 90 artış gösterdikleri bulunmuştur. Buna ek olarak, müdahale grubundaki çocukların kaygı, korku ve depresyon düzeylerinde düşüş olduğu ortaya konmuştur.

King ve diğerleri (2001) uyguladıkları bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin okul reddi yaşayan çocukların gelişimindeki uzun süreli etkilerini araştırmak amacıyla bir çalışma daha gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma kapsamında, bir önceki araştırmada bilişsel davranışçı müdahale programı uygulanan 17 öğrenciden 16'sının aile ve öğretmenlerinden bilgi alınarak tedavi sonrasındaki 3-5 yıllık süreçte okula devamla ilgili bir sorun yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin bilgi alınmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin % 81,3'ünün bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı tedavi programını tamamladıktan sonraki dönemde okula devamla ilgili bir problem yaşamadığını ortaya koymuştur.

Bir diğer çalışmada, Last, Hansen ve Franco (1998), bilişsel davranışçı terapinin anksiyete temelli okul reddinin tedavisindeki etkililiğini araştırmışlardır. Okul reddi yaşayan 56 öğrenci bilişsel davranışçı terapi ve eğitimsel destek gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Bilişsel davranışçı terapi grubunda maruz bırakma, bilişsel yeniden yapılandırma ve baş etme stratejileri eğitimi kullanılırken; eğitimsel destek grubu ise eğitim yaşamı ile ilgili sunumları, destekleyici bir terapi ortamını ve duygularla ilgili günlüklerin kullanımını kapsayan bir süreç olarak yapılandırılmıştır. Araştırma sonuçları, bilişsel davranışçı terapi ve eğitimsel destek grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Hem deney hem plasebo grubundaki öğrencilerin okul devamlarının arttığı görülmüştür (akt. Heyne, King ve Ollendick, 2004).

Beidas ve diğerleri (2010) çalışmalarında ise okul reddi yaşayan öğrencilerle yürütülen bilişsel davranışçı yaklaşımın etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 7-16 arasında değişen anksiyete bozukluğuna eşlik eden okul reddi yaşayan 27 öğrenci oluşturmaktadır. Yaklaşık yirmi oturum süren psikolojik danışma süreci okula ilişkin kaygıların ve kaygıya verilen somatik tepkilerin fark edilmesi, anksiyete yaratan durumlarla

karşılaşıldığında ortaya çıkan düşüncelerin açığa çıkarılması, kaygıyı kontrol etmeyi öğrenme, kendi kendini pekiştirme ve maruz bırakma müdahalelerini kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda süreci tamamlayan öğrencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı şekilde düşüş olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin fiziksel semptomlarının azaldığı ve depresif duygu durumlarının anlamlı şekilde düzeldiği görülmüştür.

Kearney (2002) okula gitmeyi reddeden ve fiziksel semptomlar gösteren 12 yaşında bir erkek öğrenci ile bir vaka çalışması yürütmüştür. Beş oturum süren tedavi süreci anksiyetenin doğası ile ilgili bilgi verme, fiziksel semptomları azaltmak amacıyla gevşeme egzersizlerinin uygulanması, sistematik duyarsızlaştırma, pekiştiricilerin kullanılması ve bilişsel yeniden yapılandırma müdahalelerini kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda okul reddinin ortadan kalktığı ve anksiyete düzeyinin kabul edilebilir seviyeye düştüğü gözlemlenmiştir. Bir ay sonra yapılan izleme görüşmesinde de öğrencinin okula devam konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamadığı görülmüştür.

Moffitt ve diğerleri (2003) ise yürüttükleri vaka çalışmasında, ayrılık anksiyetesine bağlı okul reddi yaşayan 12 yaşındaki bir kız öğrenciyle çalışırken uyguladıkları bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin ne derece etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Okula devam etmeyen öğrenciyle anksiyete ile ilgili psikososyal eğitim, pekiştiriciler, işlevsel olmayan düşüncelerin tanımlanması ve yeniden yapılandırılması, model olma, rol oynama ve maruz bırakma gibi bilişsel-davranışçı müdahaleleri kapsayan yedi görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin sonunda öğrencinin okula devam ettiği günlerin sayısının ve akademik başarısının anlamlı şekilde artış gösterdiği görülmüştür.

Bir diğer vaka çalışmasında, Tolin ve diğerleri (2009) yaşları 13-15 arasında değişen ve okul reddi yaşayan dört ergenin okula devamlarını arttırmak amacıyla bilişsel davranışçı müdahaleleri kapsayan yoğun bir program uygulamışlardır. Üç hafta ve on beş oturumdan oluşan bu programda maruz bırakma, bilişsel yeniden yapılandırma, davranış provası, gevşeme teknikleri ve motivasyonel görüşme gibi müdahale yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları uygulanan programın kısa vadede katılımcılardan üçünün okula devam süresini anlamlı şekilde attırdığını ortaya koymakla birlikte uzun vadede devam sorunlarının yeniden arttığını göstermiştir.

Pina, Zerr, Gonzales ve Ortiz (2009), okul reddinin sağaltımında kullanılan müdahalelerin etkililiğini belirlemek amacıyla çeşitli müdahale yöntemlerinin etkililiğini ortaya koyan 15 araştırmayı incelemiştir. Bu araştırmalardan vaka çalışması olan sekiz tanesi incelendiğinde tamamının bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin



etkililiğini araştırdığı görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçları bilişsel davranışçı tekniklerin ve müdahale programlarının çocuk ve ergenlerin okula devam sürelerini arttırdığını ve okul reddine bağlı olarak ortaya çıkan belirtileri ortadan kaldırdığını göstermiştir. Okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlerle gruplar halinde yürütülen diğer yedi araştırmada ise maruz bırakma, gevşeme teknikleri, pekiştirme, işlevsel olmayan düşüncelerin ortaya çıkarılması ve baş etme becerilerinin geliştirilmesi gibi müdahaleler kullanılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde kullanılan bilişsel ve davranışçı yöntemlerin çocuk ve ergenlerin okula devamlarını sağladığını, kaygı, depresyon düzeylerini azalttığını ortaya koymuştur.

Maynard ve diğerleri (2015) yürüttükleri meta-analiz çalışmasında 1980 ve 2013 yılları arasında okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlerle yürütülen sekiz deneysel ve yarı deneysel araştırmayı incelemiştir. Araştırmaların biri hariç hepsinde bilişsel-davranışçı müdahalelerin okula devam ve kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Araştırmanın bulguları kullanılan bilişsel-davranışçı müdahalelerin okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlerin okula devam etmelerini olumlu yönde etkilediği göstermiştir. Ancak bu müdahalelerin çocuk ve ergenlerin kaygı düzeylerine kısa vadede bit etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlere ilişkin Türkiye’de yürütülen araştırmalar incelendiğinde ise daha çok okul reddi yaşayan öğrencilerin kişisel ve ailevi özelliklerine odaklanıldığı görülmüştür (Bahalı ve Yolga Tahiroğlu, 2010; Bahalı, Yolga Tahiroğlu ve Avcı, 2009). Okul reddinin tedavisinde bilişsel davranışçı yaklaşımın etkililiğini inceleyen az sayıdaki araştırmadan biri olan araştırma kapsamında okul reddi yaşayan ve biri ilkokula diğeri ortaokula devam eden iki katılımcıyla sekiz oturumluk bilişsel davranışçı temelli bir psikolojik danışma programı yürütülmüştür. Programın tamamlanmasının ardından öğrencilerin devamsızlıklarının azaldığı görülmüştür. Öğretmen ve velilerden alınan bilgiler ışığında ise öğrencilerin okula gitme ile ilgili yaşadıkları sıkıntıların ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır (Erden ve diğ., 2014). Benzer bir diğer araştırmada ise (Öner ve diğ., 2014) okul reddi yaşayan 8 ve 15 yaşındaki iki öğrenciye ilaç tedavisi ile birlikte bilişsel davranışçı müdahalelerde bulunulmuştur. Bu süreçte pekiştirme, maruz bırakma, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme teknikleri ve sosyal beceri eğitimi gibi müdahaleler kullanılmıştır. Çocuk ve aile ile sürdürülen eş zamanlı müdahalelerin sonucunda katılımcıların okula devam etmesi sağlanmıştır. Tedavinin tamamlanmasını izleyen altı ay içerisinde de devamsızlık sorununun ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Özetle, araştırma bulguları bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlere psikolojik yardım sunmada etkili olduğu konusunda kanıtlar olduğunu göstermektedir. Özellikle okul reddinin sağaltımında maruz bırakma, bilişsel yeniden yapılandırma, sistematik duyarsızlaştırma, gevşeme egzersizleri, pekiştireçler ve baş etme becerilerinin kazandırılması gibi bilişsel-davranışçı müdahalelerin etkili olduğu görülmektedir. Müdahalelerin etkili olmasında çocuk ve ergenle yürütülen tedavi sürecine ailenin, öğretmenlerin ve okul çalışanlarının da dâhil edilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Okul reddi yaşayan çocuk ve ergenler üzerinde bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma görülmektedir (Beidas ve diğ., 2010; Kearney, 2002; King ve diğ., 1999; King ve diğ., 2000; King ve diğ., 2001; Moffitt ve diğ., 2003). Ancak ülkemizde okul reddinin sağaltımına ilişkin araştırmaların son derece sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Erden ve diğ., 2014; Öner ve diğ., 2014). Bu anlamda, okul reddinin sağaltımında bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin etkililiğini, diğer müdahale yöntemleriyle karşılaştırmalı olarak ortaya koyacak ampirik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Buna ek olarak, yapılan araştırmalarda uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale programlarının maruz bırakma, baş etme becerileri vb. birçok farklı müdahale türünü kapsayan çok yönlü programlar olduğu görülmektedir ancak uygulanan bu müdahalelerin hangisinin okul reddinde daha etkili olduğunu ortaya koyan yeteri kadar araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, ileride yapılacak çalışmaların bilişsel davranışçı yaklaşımın belli müdahale yöntemlerinin okul reddi vakalarındaki etkililiğine odaklanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Okul reddi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, bilişsel yaklaşıma dayalı müdahalelerin ergenlerle çalışırken daha etkili olduğu, davranışçı yaklaşıma dayalı temelli müdahalelerin ise küçük yaşta çocuklarla daha iyi işlediğine dair bir görüş bulunmaktadır (King ve diğerleri, 2000). Bu görüşün ampirik araştırmalarla desteklenmesinin okul reddi yaşayan çocuklarla çalışan profesyonellere yol göstereceği düşünülmektedir. Okul reddinin bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale yöntemleriyle ortadan kaldırılabileceğini destekleyen araştırmaların çoğunda çocuk, aile ve okul personelinin birlikte terapi ve eğitim süreçlerinden geçtiği görülmektedir. Bu nedenle, bu çocuklarla yürütülen bilişsel davranışçı yaklaşım

yönelimli psikolojik danışma süreci, ebeveyn ve okul personelinin öğrenciye yardımcı olabilecek beceri ve davranışları kazanacağı eğitimlerden geçmesini gerekli kılmaktadır.

Okul reddinin çocuklar ve ergenler üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkileri göz önünde bulundurulduğunda, mümkün olan en kısa sürede ele alınması gereken bir problem olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Çocuk ve ergenlerde okul reddinin sağaltımında etkili olan müdahalelerin araştırmalar sonucunda ortaya konması, ruh sağlığı alanında çalışan profesyonellere ışık tutacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, okul psikolojik danışmanlarının, ailelerin ve okul personelinin de üzerine düşen birtakım sorumluluklar bulunmaktadır.

Okul psikolojik danışmanının okul reddi yaşayan çocuk ve ergenlerin aileleri tarafından başvurulacak ilk kişi olduğu düşünüldüğünde, çocuğun okula geri döndürülmesinde önemli bir role sahip olduğu açıktır. Bu bağlamda, okul psikolojik danışmanının okul reddi konusunda bilgi sahibi olması, çocuğun okula dönmesini kolaylaştırıcı düzenlemeleri sağlamada, öğretmen ve diğer öğrencilerin bilgilendirilmesinde aktif rol oynaması gerekmektedir (Doobay, 2008). Benzer şekilde, öğretmenler ve diğer okul personelinin de çocuğun okula geri dönüş sürecinde kolaylaştırıcı rol üstlenmesi önemli görünmektedir. Okul koşullarının çocuk için kolaylaştırılmasında ve çocuğa kaygı veren durum ve yaşantıların önlenmesinde öğretmenlere görev düşmektedir. Okul reddi yaşayan çocukla arkadaşlık kurması için birkaç öğrencinin belirlenmesi ve çocuk bir sorun yaşadığında yanına giderek yardım isteyebileceği bir öğretmen ya da yöneticinin belirlenmesi başvurulabilecek diğer yollardır. Bunun yanında, gerektiği durumlarda öğretmenlerin okul reddi yaşayan öğrencinin akademik sorumluluklarını hafifletme ve pekiştirme yöntemlerine başvurma gibi yollara başvurmaları önerilmektedir (Heyne ve King, 2004).

### Kaynakça

- Bahalı, K. ve Yonga Tahiroğlu, A. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362-383.
- Bahalı, K., Yonga Tahiroğlu, A. ve Avcı, A. (2009). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin klinik özellikleri. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10, 310-3017.
- Berg, I., Butler, A., Franklin, J., Hayes, H., Lucas, C., ve Sims, R. (1993). DSM-III-R disorders, social factors and management of school attendance problems in the normal population. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1187-1203.
- Berg, I., Nichols, K. ve Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10, 123-141.
- Beidas, R. S., Crawley, S. A., Mychailyszyn, M. P., Comer, J. S. ve Kendall, P. C. (2010). Cognitive-behavioral treatment of anxious youth with comorbid school refusal: Clinical presentation and treatment response. *Psychological Topics*, 19(2010), 255-271.
- Doobay, A F. (2008). School refusal behavior associated with separation anxiety disorder: A cognitive-behavioral approach to treatment. *Psychology in Schools*, 45(4), 261-271.
- Elliott, J. G. (1999). Practitioner review: School refusal: Issues of conceptualisation, assessment, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001-1012.
- Erden, S., Şirin Ayva, A. B. ve Tekin, I. (2014, Aralık). *Okul reddinde bilişsel davranışçı danışma yaklaşımının kullanılması: İlkokul ve Ortaokul Örneği*. Sözel bildiri, V. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama Kongresi, Antalya.
- Hersov, L. (1960). Refusal to go to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1, 137-145.
- Heyne, D. ve King, N. J. (2004). Treatment of school refusal. İçinde P.M. Barrett ve T.H. Ollendick (Ed.), *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* (s.243-272). London: John Wiley & Sons.
- Heyne, D., King, N. J., ve Tonge, B. J. (2004). School refusal. İçinde T. H. Ollendick ve J. S. March (Ed.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (s. 236-271). Oxford: Oxford University Press.
- Heyne, D., King, N. J. ve Ollendick, T. H. (2004). School refusal. İçinde P. Graham (Ed.), *Cognitive behaviour therapy for children and families* (s.320-341) (2.baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kearney, C. A. (2002). Case study of the assessment and treatment of a youth with multifunction school refusal behavior. *Clinical Case Studies*, 1(1), 67-80.
- Kearney, C. A. (2007a). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 53- 61.
- Kearney, C. A.(2007b). Getting your child to say yes to school. NY: Oxford University Press, Inc.
- Kearney, C. A., Pursell, C. ve Alvarez, K. (2001). Treatment of school refusal behavior in children with mixed functional profiles. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 3-11.
- Kendall, P. C. ve Suveg, C. (2006). Treating anxiety disorders in youth. İçinde P.C. Kendall, (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (s. 243-294). NY: The Guilford Press.
- King, N. J. ve Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.

- King, N.J. ve Ollendick, T.H. (1989). Children's anxiety and phobic disorders in school settings: Classification, assessment, and intervention issues. *Review of Educational Research*, 59, 431-470.
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D. ve Ollendick, T. H. (2000). Research on the cognitive-behavioral treatment of school refusal: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 20 (4), 495-507.
- King, N. J., Tonge, B. J., Turner, S., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N. ve Ollendick, T. H. (1999). Brief cognitive-behavioral treatment for anxiety-disordered children exhibiting school refusal. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 39-45.
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N. ve Ollendick, T. H. (1998). Cognitive-behavioural treatment of school-refusing children: A controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(4), 395-403.
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Turner, S., Pritchard, M., Young, D., Rollings, S., Myerson, N. ve Ollendick, T. H. (2001). Cognitive-behavioural treatment of school-refusing children: Maintenance of improvement at 3-to 5-year follow-up. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, 30(2), 85-89.
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M. ve Pigott, T. D. (2015). Treatment for school refusal among children and adolescent: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 10, 1-12.
- McShane, G., Walter, G. ve Rey, J.M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 822-826.
- Moffitt, C. E., Chorpita, B. F. ve Fernandez, S. N. (2003). Intensive cognitive-behavioral treatment of school refusal behavior. *Cognitive and Behavioral Practice*, 10, 51-60.
- Öner, Ö., Yurtbaşı, P., Er, A. ve Başoğlu, N. (2014). The inpatient treatment process for severe school refusal. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 24(2), 176-179.
- Pina, A. A., Zerr, A. A., Gonzales, N. A. ve Ortiz, C. D. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Society for Research in Child Development*, 3(1), 11-20.
- Tolin, D. F., Whiting, S., Maltby, N., Diefenbach, G. J., Lothstein, M. A., Hardcastle, S., Catalano, A. ve Gray, K. (2009). Intensive (daily) behavior therapy for school refusal: A multiple baseline case series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16, 332-344.



**Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Materyal Kullanımlarının Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi<sup>1</sup>**  
İffet AKSOY TOKGÖZ<sup>2</sup> Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 04.08.2015 Kabul Tarihi: 30.11.2015

**Öz**

Teknolojik gelişmelerdeki baş döndürücü hız, toplumda yaşayan bütün bireyleri doğrudan etkilediği gibi toplumsal değişimin sürekliliğini sağlayan öğretmenlere de ayrı bir sorumluluk yüklemiştir. Sağlıklı ve verimli bir öğrenme-öğretme sürecinin planlanıp uygulanmasından sorumlu olan öğretmenlerden, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmekle kalmayıp aynı zamanda teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde kullanmaları beklenmektedir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim materyallerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Böylelikle, sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri uygulamaların öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında nitelikli öğrenme-öğretme sürecini sağlamalarına ne ölçüde katkıda bulunduğu materyal kullanımı açısından incelenmiştir. Bu kapsamda 30 sınıf öğretmeni adayı örnekleme dahil edilmiş ve Okul Deneyimi dersi kapsamında gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanmaları üzerine hazırlanan açık uçlu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamına yakını öğretmenlerin çoğunlukla öğretim materyallerini daha etkili kullanabileceklerini düşündüklerini ve bu doğrultuda etkili materyal kullanımına ilişkin ayrıntılı bilgi edinemediklerini göstermektedir. Bununla beraber, öğretmen adayları işlenen derslerin kalıcılığı ve öğrenciyi güdümesi bakımından öğretim materyali kullanmanın önemini vurgulamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** *öğretim teknolojisi, materyal tasarımı, öğretmen eğitimi, okul deneyimi*

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, iffetaksoyt@yahoo.com

<sup>3</sup> Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, csahin@comu.edu.tr



---

---

## **Exploring Primary Teachers' Use of Teaching Materials in the Teaching-Learning Process Through Pre-Service Teachers' Views**

---

---

*Submitted by 04.08.2015 Accepted by 30.11.2015*

### **Abstract**

Technological developments influence and put in charge of teachers who help society to change as well as people live in the society. Therefore, teachers are required to follow technological developments and use the technology in their classroom. This influence teaching materials they use during the teaching-learning process. This research aims to understand pre-service teachers' views of primary teachers' use of teaching materials. Through this research, to what extent primary teachers' practices regarding the use of teaching materials contribute pre-service teachers' professional developments. 30 pre-service teachers on their 3rd year participated the research. They were asked to answer questions regarding the research aims. Content analysis were used in order to analyze the data. Regarding the analysis, majority of the pre-service teachers indicated that teachers can use teaching materials more effectively. They also indicated that through their observations during their visit to the primary schools, they realized the importance of the effective use of teaching materials during the teaching-learning process.

**Key words:** Teaching technology, material design, teacher training, school experience

## Giriş

Teknolojik alandaki gelişmeler, hayatın her alanını büyük bir hızla etkilemekte ve toplumsal değişimlere büyük bir ivme kazandırmaktadır. Teknolojiye dayalı bu değişim; eğitim kurumlarındaki öğrenme ortamlarını ve öğrenme-öğretme süreçlerini etkisi altına almaktadır. Bu doğrultuda, çağdaş eğitim bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmelerin, eğitim sisteminin temel amaçları doğrultusunda, doğru yöntemler ve araçlar yoluyla öğrenme-öğretme ortamlarında yeni kuşakların yetiştirilmesine hizmet etmesini gerektirmektedir.

Teknoloji bilimsel bilgilerden hareketle, karşılaştığımız sorunları çözmeyi amaçlayan çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Saban, 2008). Eğitimde teknolojinin kullanılmasına ilişkin çalışmalar eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi gibi kavramların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Alan yazın incelendiğinde; eğitim teknolojisi kavramının İşman (2002, s, 72) 'öğrenme-öğretme ortamlarını etkili bir şekilde tasarımıyan, öğrenme ve öğretme de meydana gelen sorunları çözen, öğrenme ürününün kalitesini ve kalıcılığını artıran bir akademik sistemler bütünü' olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, Çilenti (1991) eğitim teknolojisini öğrencileri eğitim programlarında belirlenmiş özel amaçlara ulaştırma süreciyle uğraşan bir bilim dalı olarak tanımlayarak süreç boyutuna vurgu yapmıştır. Yalın (2003) ise bu kavramı tanımlarken süreç ve insanın öğrenmesi olgusunu ön plana çıkarmış ve öğrenmenin tüm yönlerini içeren problemleri sistematik olarak analiz etmeyi amaçlayan, bunlara çözümler geliştirmek üzere tüm unsurları işe koşarak uygun tasarımlar geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve yöneten karmaşık süreç olarak açıklamıştır. Bu tanımların ışığında, eğitim teknolojisi kavramı öğrenmeye dayalı tüm bilimsel ve teknik veri ile kaynakların öğrenme-öğretme sürecinde en etkili şekilde uygulanmasına yönelik amaçlı ve sistemli çalışmalar bütünü olarak açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde, eğitim ve öğretim teknolojisi kavramları birbirine yakın kavramlar gibi görünse de eğitimin kavram ve kapsam olarak öğretimden daha geniş olması sebebiyle öğretim teknolojisinin, eğitim teknolojisinin bir alt kavramı olarak karşımıza çıktığı ve belli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlendiği vurgulanmaktadır (Ergin, 1998; Alkan, 2005). Bu doğrultuda öğretim teknolojisi ilgili disiplin alanlarına ilişkin etkili öğrenme düzenlenmeleri oluşturmak üzere amaçlı ve kontrollü durumlarda insan-gücü ve insan-gücü dışındaki kaynakları birlikte işe koşarak belirli özel hedefler doğrultusunda öğrenme-öğretme süreçleri tasarlama, işe koşma, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinin bütünü inceleyen sistematik bir yaklaşım olarak açıklanmaktadır.



Eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesinden sorumlu olan öğretmenler ve gelecek nesilleri yetiştirmekle yükümlü öğretmen adaylarından teknolojiye dayalı bu değişim ve gelişime ayak uydurabilme ile öğretim teknolojisi bilgisi ve materyal kullanımı açısından yetkinlik beklenmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının gelecek nesillerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek eğitim programları çerçevesinde, yoğun çağdaş öğretim teknolojileri içeren bir anlayışla yetiştirilmeleri toplumsal bir gereklilik olarak kabul edilmelidir (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Bu gereklilikten hareketle; *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* dersi, zorunlu meslek derslerinden biri olarak, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde 1998-1999 eğitim öğretim yılında sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer almıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılan değişiklikle bu dersin adı, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* olarak değiştirilmiştir (YÖK, 2007).

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından hazırlanan *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* dersinin içeriği incelendiğinde; öğretmen adaylarının bu dersi tamamladıktan sonra çeşitli öğretim teknolojilerinin özelliklerini ve öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yerini ve kullanımını bilme becerilerini kazanmış olmaları gerekir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında kullanmak üzere yeni öğretim materyalleri geliştirebilme yeterliliklerini de kazanmış olmaları gerekmektedir (YÖK, 2007). Bu ders kapsamında öğretmen adaylarından, bilgi toplumuna güçlü bireyler yetiştirebilmek için çağdaş eğitimin bir gereksinimi olan teknoloji ile öğretme-öğrenme süreçlerini bütünleştirebilmeleri beklenmektedir. Çünkü, bir öğretme-öğrenme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada o kadar geç olmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanıldığında öğrenmeler hem daha çabuk hem de daha kalıcı izli olmaktadır (Seferoğlu, 2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi kapsamında; sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme-öğretme süreci içinde öğretim teknolojilerini aktif olarak kullanmaları ve ders materyali tasarlamayı öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim materyali kullanma düzeyleri ve yeterliklerine ilişkin olarak, alanyazın incelendiğinde; birçok araştırmanın öğretmenlerin eğitim teknolojilerini ve öğretim materyallerini kullanma durumlarını incelediği anlaşılmaktadır. Örneğin, İşman (2002) öğretmenlerin eğitim teknolojilerini öğrenme-öğretme faaliyetlerinde kullanıp kullanmadıklarını, Karamustafaoğlu (2006) fen ve teknoloji öğretmenlerinin derslerinde öğretim materyallerini kullanma düzeylerini, Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu (2012) ise öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını incelemişlerdir. Bu araştırmalara ek olarak

öğretmen adayları ile yapılan bazı çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmaların ilköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını (Çelik ve Kahyaoğlu 2007), eğitimde teknolojiyi kullanmaya ilişkin özgüvenlerinin tespitini (Erdemir, Bakırcı, Eyduran, 2009) ve sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerilerini (Yetkin Özdemir, 2008) belirlemeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Ancak, öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersinde öğretim materyali kullanmaları konusunda edindikleri deneyimlere ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa, Okul Deneyimi dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine nitelikli bir biçimde hazırlanmalarını sağlayan ve öğrenimleri sırasında kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerin uygulanmasına ilişkin gözlem yapma olanağı sunmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğretim materyallerini nasıl kullandıklarını gözlemlemesi onlara bu materyallerin nitelikli kullanımına ilişkin bakış açısı kazandıracaktır. Ayrıca, adayların sınıf öğretmenlerinin öğretim materyali kullanma konusundaki görüşlerinin incelenmesi, adayların Okul Deneyimi dersi kapsamında öğretim materyali kullanımı konusunda nasıl bir bakış açısına sahip olduğuna ilişkin bilgiler vererek nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunacaktır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Okul Deneyimi dersini alan öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim materyallerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

Sınıf öğretmeni adaylarının;

- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretim materyallerini ne kapsamda kullandıkları konusundaki düşüncelerini öğrenmek
- Sınıf öğretmenlerinin öğretim materyallerini çoğunlukla hangi derslerde ve ne amaçla kullandığı konusundaki düşüncelerini öğrenmek
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim materyallerini tercih ettiği konusundaki düşüncelerini öğrenmek
- Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim materyallerinin kullanımı dikkate alındığında, Okul Deneyimi dersinin adayların mesleki gelişimine olan katkısı konusundaki düşüncelerini öğrenmek

## **Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar bireylerin yaşamındaki rutin ve problemleri tanımlamak amacıyla vaka incelemesi, kişisel deneyimler, içebakış, hayat hikayesi, görüşme ve kültürel metinler gibi çeşitli ampirik materyallerin kullanımını içerir (Denzin ve Lincoln, 2000). Bununla beraber, araştırmacılar nitel yaklaşımları insanların davranışlarını, algılarını, görüşlerini, duygularını ve deneyimlerini anlamak amacıyla kullanmaktadırlar (Holloway ve Wheeler, 2002). Ayrıca, nitel araştırma yaklaşımlarının araştırma hedefleri bakımından incelendiğinde, keşfetme, özel tanımlama ve derinlemesine anlama gibi özelliklere sahip olduğu, araştırma amaçları bakımından ise belirli grup ve bireylerin belirli bağlamlarda tanımlanması ve anlaşılmasına odaklandığı görülmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu araştırmanın amacı incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim materyallerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine ele alındığı görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma bakımından öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olan katkılarını adayların kendi bakış açılarından yola çıkarak öğrenmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında edindikleri deneyimler bu araştırma için önem kazanmaktadır. Bu sebeple, yukarıda da belirtildiği gibi kişisel deneyimler ve görüşmelerin nitel araştırmaların içerdiği ampirik materyaller olduğu dikkate alındığında nitel araştırma yaklaşımlarının bu araştırma için uygun olduğu anlaşılmaktadır.

## **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi anabilim dalına kayıtlı, 3. sınıfta öğrenim gören ve Okul Deneyimi dersini almakta olan 27 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Eğitim araştırmalarında nitel araştırma yöntem ve teknikleri genellikle küçük bir örneklem üzerinde gerçekleştirilir ve elde edilen sonuçların evrene genellenmesi gibi bir durum söz konusu değildir (Türnüklü, 2000). Ayrıca, günümüz toplumunda kendine özgü özellikleri olan alt katmanlar bulunmaktadır ve her katmanın kendi başına bir evren olarak çalışılması mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda nitel araştırmalarda örneklem araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi bakımından zengin durumların seçildiği amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır ve bu yöntemler araştırma kapsamında sorulan soruları yanıtlamaya odaklanır (Patton, 2002). Bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının materyal kullanımına

ilişkin algılarının oluşmasında okullarda sınıf öğretmenlerini gözlemleme fırsatı buldukları Okul Deneyimi dersini alıyor olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Ayrıca, adayların araştırmaya katılımlarında gönüllülük esas alınmıştır. Örneklem grubuna araştırmanın amacına ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Araştırmacılar, açık uçlu soruların araştırmacıya araştırmanın amacına ilişkin derinlemesine bilgi edinmesine olanak sağladığını vurgulamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda, örneklem grubuna Okul deneyimi dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretim materyallerini kullanmalarına ilişkin düşüncelerini öğrenmek amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorular öğretmen adaylarının sınıf öğretmenlerinin hangi öğretim materyallerini tercih ettiği, bu materyalleri hangi derslerde ve ne amaçla kullandıkları gibi konulara ilişkin düşüncelerini içermektedir. Ayrıca, hazırlanan açık uçlu sorular öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı bakımından ele alındığında, Okul Deneyimi dersinin adayların mesleki gelişimlerine ne gibi bir katkı sağladığına konusundaki düşüncelerini de kapsamaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabileceği gibi (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009); sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşım olarak da tanımlanabilir (Leblebici ve Kılıç, 2004; Tavşancıl ve Aslan, 2001). Aynı zamanda içerik analizi, bir metindeki değişkenleri ölçmek amacıyla, sistematik, tarafsız ve sayısal olarak yapılan analizi ifade etmektedir (Wimmer ve Dominick, 2000). Daha farklı bir ifadeyle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir (Sert ve diğ., 2012). İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2009).

İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların

tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada yukarıda belirtilen aşamalara uygun olarak, öncelikle, veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak ayrı ayrı kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Böylelikle, araştırmacı çeşitlemesi kullanılmıştır. Daha sonra, bu temalar karşılaştırılarak belirlenen kodların söz konusu kavramsal temaları temsil edip etmediği teyit edilmiştir. Böylelikle, veri analizinde uyum ve tutarlık sağlanarak araştırmanın *geçerliliği* artırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ortak temalara ulaşıldıktan sonra bu temalar düzenlenmiş, gruplanmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Sonuçların geçerliğini sağlamak amacıyla verilerin kodlanması ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmış ve araştırmada elde edilen temalara her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler seçilerek bulgular bölümünde yer verilmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce öğretmen adaylarının cevap kâğıtları 1'den 27'ye kadar numaralandırılmıştır. Bulgular bölümünde öğretmen adaylarının görüşleri aday olduğunu belirten A harfi ile cevap kağıdına verilen numaralar kullanılarak belirtilmiştir. Örneğin; A14 gibi.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu araştırmada kapsamında elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından tümevarımcı bir analiz ile oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin araştırmacılar tarafından incelenmesi sonucunda ders kitabı, akıllı tahta, çalışma kitabı, projeksiyon, derse katılım, somutlaştırma, Fen ve Teknoloji, Matematik, Hayat Bilgisi, tecrübe, gelişme gibi kodlar oluşmuştur. Daha sonra, elde edilen kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar bulunmuştur. Örneğin, Fen ve teknoloji, Matematik, Hayat Bilgisi gibi kodlar öğretmen adaylarının sınıf öğretmenlerinin hangi derslerde öğretim materyali kullandığına işaret etmektedir. Böylelikle temalar ortaya çıkmıştır. Daha sonra veriler belirlenen kodlar ve temalar doğrultusunda düzenlenerek *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Etkili Materyal Kullanımına Yönelik Görüşleri*, *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanmaları ve Okul Deneyimi Dersinin Öğretim Materyali Kullanımı Açısından Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimine Katkıları* başlıkları altında üç ana kategoride ele alınmıştır. Buna ek olarak, Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanmaları kategorisi *Kullanılan Materyal Çeşitleri*, *Kullanım Amacı* ve *Kullanılan Dersler* olmak üzere üç alt kategoride açıklanmıştır. Böylelikle, verilerden elde edilen bulgular, belirlenen kategoriler doğrultusunda aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

## **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Etkili Materyal Kullanımına Yönelik Görüşleri**

Öğretmen adaylarının tamamına yakını öğretmenlerin çoğunun öğretim materyalini çok az kullandığını, bazılarının ise hiç kullanmadığını belirtmişlerdir:

*Sınıf öğretmenleri çoğunlukla derslerde materyal kullanmıyorlar, sadece çalışma kitapları kullanarak öğretim gerçekleştiriyorlar ama Fen, Hayat Bilgisi gibi dersler farklı materyal kullanarak daha kalıcı olurdu. ÖA21*

*Sadece bir öğretmenin bilgisayar destekli öğretim materyali kullandığını gözlemledim ÖA11*

*Okul Deneyimi dersi kapsamında gözlem yaptığım sınıflarda öğretmenler ders kitabı ve tahta dışında materyal kullanmadılar. ÖA10*

*Bu zamana kadar girdiğim sınıflarda materyallerin kullanımına dair hiçbir şeye rastlamadım. ÖA8*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamına yakını öğretmenlerin çoğunlukla öğretim materyali kullanmadığını ifade etmişlerdir. Oysa, ülkemizde yürürlükte olan ilkökul programları kapsamında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte gerçek yaşamla bütünleşen bir öğrenme-öğretme süreci oluşturmak, bu süreçte öğrencinin araştırma yaparak ve aktif bir biçimde bilgiye ulaşmasına yardım ederek öğrenmekten zevk almasını sağlamak vurgulanmış; bu doğrultuda öğretim materyali kullanmanın önemi artmıştır (Kara, 2008). Ancak, adayların yapmış oldukları bu açıklamalar öğretmenlerin etkili bir öğrenme-öğretme süreci oluşturmalarının öğretim materyallerini dikkate alarak ayrıntılı bir biçimde incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

## **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanmaları Kullanılan materyal çeşitleri:**

Öğretmen adaylarından bazıları öğretmenlerin derslerde kullandıkları materyalleri aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

*Öğretim materyallerinden en çok kullanılanlar ders kitapları, ders notları, çalışma kitaplarıdır. Genel olarak tüm derslerde kullanıldı. Üç boyutlu materyallerden hiç kullanılmadı. ÖA6*

*Öğretmenler genel olarak akıllı tahta üzerinden ders işliyorlar. Bunun yanında ders kitaplarını da kullanıyorlar ÖA2*

*Sınıf öğretmenleri öğretim materyali kullanımında ders kitapları ve bilgisayar dışına çıkmıyor. ÖA18*

Yukarıdaki öğretmen adayları sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla ders kitapları, çalışma kitapları, bilgisayar ve akıllı tahtayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, bazı öğretmen adayları ise sınıf öğretmenlerinin kullandıklarını materyalleri aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

*Öğretmenler genelde projeksiyon aletini kullanıyorlar. Her sınıfta bir projeksiyon var. ÖA29*

*Sınıf öğretmenleri öğretim materyali olarak ders kitaplarını, yazı tahtasını kullanıyor.*

*Bazı öğretmenler bunları kullandıktan sonra video gösterimi yapıyor. ÖA15*

*Şu ana kadar girdiğim sınıflarda yaptığım gözlemler sonucunda hemen her sınıfta kullanılan materyaller: projeksiyon, bilgisayar, çalışma kitapları ve soru bankalarıdır...Genellikle yoğun bir uğraş gerektiren materyaller hazırlanmamaktadır. ÖA19*

Öğretmen adayları yukarıdaki açıklamalara benzer şekilde öğretmenlerin ders kitapları, çalışma kitapları, yazı tahtaları ve bilgisayar kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, ÖA15 öğretmenlerin videoyu da öğretim materyali olarak kullandıklarını belirtmiştir. ÖA19 ve ÖA29 ise öğretmenlerin çoğunlukla projeksiyon kullandıklarını ifade etmiştir. Bununla beraber, öğrenme-öğretme sürecinde çok farklı materyaller kullanılabilir. Öğretmenlerin öğretim materyalleri ve bu materyallerin hangi durumlarda kullanılabileceğini belirlemek amacıyla bu materyallerin faydaları ve sınırlılıkları konusunda bilgi sahibi olmaları gereklidir (Gülbahar, 2008). Yukarıdaki açıklamalar öğretmenlerin çoğunlukla iki boyutlu ve teknolojik destekli materyalleri tercih etmekle beraber, üç boyutlu gerçek nesnelere, modeller ve maketler gibi üç boyutlu materyalleri çok fazla kullanmadıklarını göstermektedir. Ancak, birden fazla duyu organına hitap ederek öğrencinin ilgisini çeken, yaparak yaşayarak öğrenme ve uygulama olanağı sunan ve grup etkinliklerinde de kullanılabilen üç boyutlu materyallerin (Gülbahar, 2008) öğrenme-öğretme sürecinde önem taşıdığı görülmektedir.

### **Kullanım amacı:**

Öğretmen adayları her ne kadar öğretmenlerin öğretim materyallerini çoğu zaman kullanmadıklarını belirtseler de, materyal kullanan öğretmenlerin konuyu somutlaştırmak ve öğrencinin derse aktif katılımını sağlamak gibi amaçlarla bu materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir:

*Sadece Matematik dersinde işlemleri somutlaştırmak için kalem, silgi gibi gereçler kullanılmaktadır. Sözel derslerde ise video izleniyor ya da projeksiyondan şarkı açılıyor. ÖA24*

*Sosyal Bilgiler derslerinde ders kitabındaki etkinlikler yapılır. Bu etkinliklerle ilişkili olarak akıllı tahtadan bazen değerlendirme soruları yapılır, bazen de video izlenir. Türkçe dersinde bilinmeyen kelimeler için sözlük, matematik dersine sayma ve bazı işlemler için abaküs, Fen ve Teknoloji dersinde dünyanın katmanlarını gösteren model kullanıldı. ÖA3*

*Öğretecekleri konuyu somutlaştırmak amacıyla kullanmaktadırlar. ÖA17 Akıllı tahta üzerinde ise çeşitli sorular, çalışmalar ve değerlendirmeler internete yada çeşitli araçlar üzerinden hazırlanıp, öğrenciler tarafından yapılması sağlanıyor. ÖA19*

*Fen ve Teknoloji dersinde ise dünyanın katmanlarıyla ilgili model oluşturuldu. Matematik dersi için toplama-çıkarma gibi işlemler kağıtlardan ve kartonlardan oluşturulup duvarlara asılmıştı. ÖA2*

Öğretmen adaylarının açıklamaları öğretmenlerin çoğunlukla konuyu somutlaştırmak amacıyla öğretim materyali kullanmayı tercih ettiklerine dikkati çekmektedir. Örneğin, ÖA17 öğretmenlerin işlenen konuyu somutlaştırmak amacı ile materyal kullandıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, ÖA24 Matematik dersinde konuyu somutlaştırma amaçlı silgi, kalem gibi araçların kullanıldığını belirtmiştir. ÖA24 her ne kadar konunun bu araçlarla nasıl somutlaştırıldığına ilişkin açıklama yapmasa da bazı öğretmen adayları konuların öğretmenler tarafından materyal kullanılarak nasıl somutlaştırıldığını açıklamışlardır. Örneğin, ÖA3 ve ÖA4 Fen ve Teknoloji dersinde dünyanın katmanlarını gösteren bir model kullanıldığını ifade etmişlerdir. Modeller herhangi bir nesnenin gerçeğine ulaşamadığı durumda kullanılır ve somut öğrenmeyi sağlar (Yanpar Yelken, 2011). Benzer şekilde, ÖA2 Fen ve Teknoloji dersinde dünyanın katmanlarıyla ilgili model oluşturulduğunu belirterek, Matematik dersi için toplama-çıkarma gibi işlemlerin kağıtlar ve kartonlar yoluyla duvarlara asıldığını ifade etmiştir. Bu açıklamalar adayların öğretmenlerin işlenen konuların somutlaştırılması amacıyla öğretim materyallerini kullandıklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu açıklamalara ek olarak, ÖA3 zaman zaman akıllı tahta kullanılarak değerlendirme sorularının yapıldığını, video izlendiğini Türkçe dersinde sözlük, Matematik dersinde ise abaküs kullanıldığını belirtmiştir. Matematik dersinde sayma gibi işlemler yapılırken kullanılan abaküs yine somutlaştırma amacıyla



kullanılmaktadır. Bununla beraber, akıllı tahtalar klasik tahta olarak kullanılabilirdiği gibi, grup çalışmalarına olanak tanır ve bu tahtalar yoluyla öğrencileri aktif kılabilen öğretim etkinlikleri geliştirilebilir (Çam Aktaş, 2014). ÖA3'ün açıklamaları incelendiğinde, bazen akıllı tahta kullanılarak değerlendirme sorularının yapıldığından bahsetse de bu soruların içeriğinden ve akıllı tahtanın nasıl kullanıldığından bahsetmediği görülmektedir. Bu sebeple, akıllı tahtanın ne kapsamda kullanıldığı tam olarak anlaşıl原因amamaktadır. Ancak, ÖA19 akıllı tahta kullanılarak çeşitli soruların çözüldüğünden, çalışmalar ve değerlendirmelerin internet ya da çeşitli araçlar kullanılarak hazırlanıp, öğrenciler tarafından yapıldığından bahsetmiştir. Bu açıklama bazı öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanarak öğrencilerin aktif bir biçimde derse kattığına işaret etmektedir.

Her ne kadar araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu öğretmenlerin konuyu somutlaştırmak amacıyla öğretim materyallerini kullandıklarını açıklasalar da bu adayların aksine, aşağıdaki öğretmen adayı matematik dersinde somut örnekler verilmediğini söylemiştir:

*Matematik derslerinde çok somut örnekler üzerinden gidilmemektedir. Genellikle soru bankasındaki sorular çözülmektedir. ÖA19*

Öğretmen adayının açıklamaları matematik derslerinde soru bankası kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, matematik derslerinde işlenen konuya ilişkin bir materyal kullanılmadığına işaret etmekle birlikte, öğretim materyali olarak yalnız kitap kullanıldığı için işlenen konuların somutlaştırılmasında sıkıntı yaşandığına dikkati çekmektedir. Aşağıdaki öğretmen adayı ise konu anlatımlı slayt ya da problemleri tahtaya yansıttığını belirtmiştir:

*Öğretmenler genelde Türkçe, Matematik derslerinde konu anlatımı slaytları ya da soru yazan slaytları kullandılar. Türkçe dersinde özel ad konusunu anlatırken konu anlatımlı slayt kullanmıştı. Matematik dersinde de 4. Sınıf öğretmenleri problem yazan soruları tahtaya yansıtmıştı. ÖA12*

*Örneğin Matematik dersinde kesirler konusu anlatılacak, bu program açılarak öğrencilere sorular ve örnekler gösteriliyor. Türkçede özel ad konusu için eşleştirme etkinlikleri yaptırılıyor. ÖA29*

*Matematik dersinde zamandan tasarruf için sorular bilgisayara yansıtıldı. Tahtaya yazıp çözmekle vakit kaybedilmedi. ÖA6*

ÖA12 öğretmenlerin genellikle Türkçe ve Matematik derslerinde konu anlatırken veya soru çözerken slayt kullandıklarını belirtmiştir. ÖA12 ve ÖA29 Okul deneyimi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri staj uygulamalarında gözlemlediklerinden örnekler vererek

öğretmenlerden birinin Türkçe dersinde özel ad konusunun anlatımı sırasında slayt kullandığını ve 4. sınıf Matematik öğretmenlerinin ise hazırladıkları problemleri tahtaya yansıttıklarını veya kesirler konusunu slaytlar kullanarak anlattıklarını söylemişlerdir. Öğretmen adayları her ne kadar öğretmenlerin slayt kullandıklarını ifade etseler de adaylarla gerçekleştirilen informal görüşmeler adayların projeksiyon cihazı için hazırlanan sunumları slayt olarak adlandırdıklarını göstermektedir. Ayrıca, ÖA6 matematik dersinde zamandan tasarruf etmek amacıyla soruların projeksiyon cihazı yoluyla tahtaya yansıtıldığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının açıklamaları öğretmenlerin projeksiyon cihazını konuyu anlatma veya işlenen konuyu değerlendirme veya zamandan tasarruf etmek amaçlı kullandıklarını göstermektedir. Ancak, adaylar projeksiyon cihazı kullanılarak gerçekleştirilen bu sunumların içeriğinden bahsetmemişlerdir. Bu sebeple, öğretmenlerin projeksiyon cihazını ne kadar etkili kullandıkları ayrıntılı olarak analiz edilememektedir.

#### **Kullanılan dersler:**

Öğretmen adayları sınıf öğretmenlerinin öğretim materyallerini aşağıdaki derslerde kullandıklarını açıklamışlardır:

*Fen ve Teknoloji derslerinde materyal kullanıldı. ÖA1*

*Öğretmenler daha çok sosyal derslerin öğretiminde materyal kullanıyorlar. Örneğin, Hayat Bilgisi veya Sosyal Bilgiler derslerinde tasarruflu olma konusu öğretilcekse Morpa'dan konuyu işliyorlar. ÖA18*

*Matematik ve Hayat Bilgisi derslerinde materyaller kullanıldı ÖA6*

*Sınıf öğretmenleri çoğunlukla Matematik ve Fen Bilgisi gibi derslerde örnek vermek, deney yapmak gibi amaçlarla öğretim materyali kullanıyor ÖA27*

Adayların çoğu her ne kadar sınıf öğretmenlerinin öğretim materyallerini fazla kullanmadıklarını açıklasalar da, yukarıdaki öğretmen adayları Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler derslerinde öğretim materyali kullandıklarını ifade etmişlerdir. ÖA6 her ne kadar Hayat Bilgisi veya Sosyal Bilgiler gibi derslerde öğretmenlerin öğretim materyali kullandıklarını belirtse de diğer adaylar Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinde de öğretim materyallerinin kullanıldığını belirtmişlerdir.

#### **Okul Deneyimi Dersinin Öğretim Materyali Kullanımı Açısından Öğretmen**

##### **Adaylarının Mesleki Gelişimine Katkıları**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları Okul deneyimi dersinin öğretim materyallerini kullanmaları açısından kendilerine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir:

*Öğretim materyallerinin kullanımını görüp kavrayarak daha çok bilgi ve tecrübe edinip mesleki gelişimimize olumlu yönde katkı sağladığımı düşünüyorum. ÖA2*

*Okul Deneyimi dersi sayesinde hangi derslerde, hangi kazanımlarda nasıl materyaller kullanabileceğimi, öğretimi nasıl etkili ve kalıcı kılabileceğimi, öğrencilerin dikkatini nasıl çekebileceğimi, güdülemeyi nasıl sağlayacağımı, öğrencilerle nasıl etkili iletişim kurabileceğimi, onların seviyesine uygun nasıl anlatım yapacağımı örnekleriyle görüyor ve öğreniyorum. ÖA5*

*Öğretim materyallerini nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağım hakkında bir tecrübeye sahip olduğumu söyleyebilirim. ÖA3*

Öğretmen adaylarından ÖA5 Okul Deneyimi dersi kapsamında gerçekleştirdiği staj uygulamaları sayesinde öğretim materyallerini hangi derslerde ve hangi kazanımların öğretimi sırasında kullanabileceğini öğrendiğini ifade etmiştir. Bu açıklamalara ek olarak, öğrencilerin dikkatini nasıl çekebileceğini, güdülenmelerini nasıl sağlayacağını ve onların seviyesine uygun bir öğrenme-öğretme sürecini nasıl hazırlayacağını gördüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖA3 öğretim materyallerini öğrenme-öğretme sürecinde nasıl ve ne zaman kullanacağını açıklamıştır. Bu açıklamalar, Okul deneyimi dersi sayesinde yukarıdaki öğretmen adaylarının öğretim materyallerini nasıl ve ne zaman kullanmaları gerektiği hakkında bilgi edindiğini göstermektedir. Buna ek olarak, ÖA2 ise bu dersin öğretim materyallerini kullanma konusunda bilgi ve tecrübe kazandırdığını ve böylelikle mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Bu açıklamaların aksine, aşağıdaki öğretmen adayları ise Okul deneyimi dersinin öğretim materyallerinin kullanımı bakımından kendilerine herhangi bir katkı sağlamadığını belirtmişlerdir:

*Okul Deneyimi dersinin benim için mesleki gelişimime bu alanda herhangi bir katkısı olmadı. ÖA 23*

*Açıkçası öğrenme-öğretme materyallerinin yetersiz kullanıldığını düşünüyorum. Bu yüzden mesleki gelişimime bu açıdan çok fazla katkı sağlamadı. Ders esnasında 'bu aslında şurada kullanılabilir' dediğim durumlar çok oldu. Genel açıdan bakacak olursak, tabii ki Okul deneyimi dersi beni ciddi anlamda geliştirdi. ÖA4*

Yukarıdaki öğretmen adayları Okul deneyimi dersi sırasında gerçekleştirdikleri staj uygulamalarının öğretim materyali kullanma bakımından mesleki gelişimlerine herhangi bir katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Bu alanda kendisine herhangi bir katkısı olmadığını ifade eden ÖA23'ün yanında ÖA4 Okul deneyimi dersinin genel olarak mesleki gelişimine katkısının bulunduğunu kabul etse de; öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretim materyallerini yeterli kullanmadıkları için öğretim materyallerinin kullanımı bakımından bu

dersin kendisine herhangi bir katkısının bulunmadığını ifade etmiştir. Bununla beraber, birçok öğretmen adayı ise Okul deneyimi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri staj uygulamalarında her ne kadar etkili öğretim materyali kullanımı konusunda çok fazla örnek görmeseler de yaptıkları gözlemlerin kendilerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir:

*Öğretmenlerin olumsuz yönlerini görerek kendime olumlu yönde iyi bir öğretmen olmak için/olabilmek için ders çıkarmaya çalışıyorum. Gözlemlediğim öğretmenlerin hiçbirisi idolüm olmadı. Derslerde materyal kullanmıyorlar, deney yapmıyorlar, sadece anlatım tekniğini kullanıyorlar. ÖA24*

*Okul Deneyimi dersi adı altında girdiğimiz sınıflarda materyal kullanmayan öğretmenlerin anlatımının belirli kalıplar dışına çıkamadığını görmekteyiz. Bu da öğrencilerin öğrenmelerinin ne kadar kalıcı olduğu konusunda beni düşündürüyor. Öğrencilerin dikkatini çekmek Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla dersi daha eğlenceli hale getirmek için öğretim materyallerini olabildiğince çok kullanmalıyız. Etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek istiyorsak materyal kullanmamız şart. ÖA17*

*Yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmadığını gördüm. Okul Deneyiminde öğretmenler materyal kullanmadıkları için dersin sıkıcı, ve etkili olduğunu düşünmüyorum. Bu yüzden kendim öğretmen olunca materyal kullanarak dersi daha eğlenceli ve kalıcı hale getirmeye çalışacağım. ÖA26*

Öğretmen adaylarının açıklamaları incelendiğinde, her ne kadar etkili öğretim materyali kullanımına ilişkin çok fazla örnekle karşılaşmadıklarını belirtseler de bu durumu değerlendirerek ileride mesleğe başladıklarında öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımı açısından neleri yapmaları konusunda bir fikir oluşturduklarını belirtmişlerdir. Örneğin ÖA 24 öğretmenlerin olumsuz yönlerini görerek, iyi bir öğretmen olabilmek için ders çıkarmaya çalıştığını vurgulamıştır. Ayrıca, ÖA 17 ve ÖA 26 ise Okul Deneyimi dersi kapsamında gözlemledikleri öğretmenlerin öğretim materyali kullanmadıklarını gördüklerini ifade ederek, öğretmenlerin materyal kullanmalarının önemini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu açıklamaları sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğrenme-öğretme sürecinde öğretim materyali kullanmadığını bu sebeple de, etkili materyal kullanımı konusunda ayrıntılı bilgi ve deneyim kazanamadıklarını göstermektedir Bununla beraber, öğretim materyalinin kullanılmadığı dersleri gözlemleyen öğretmen adayları bu derslerin kalıcılığı ve öğrenciyi güdülemesi bakımından sınırlılıklarının farkına varmışlar ve materyal kullanmanın önemini vurgulamışlardır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Çalışmada elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamına yakını öğretmenlerin çoğunlukla öğretim materyallerini daha etkili kullanabileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgunun daha önceki çalışmalardan elde edilen bulguları desteklediği anlaşılmaktadır (İşman, 2002; Karamustafaoğlu, 2006). Bununla beraber, İşman (2002) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenler tarafından en çok kullanılan teknolojilerin yazı tahtası ve kitap olduğu, Yeşilyurt (2006) ise çalışmasında öğretmenlerin büyük bir kısmının bilgisayar, tepegöz, video, radyo-teyp kullandıkları, diğer elektronik özellikli öğretim araç gereçlerini daha az kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının doldurdukları gözlem formunda; iki boyutlu görsel materyallerden; resimler (fotoğraflar, posta kartları, haritalar), grafikler, çizimler, çizelgeler, posterler, kavram haritaları, karikatürler ve üç boyutlu görsel materyallerden; gerçek nesnelere (örnekler, kesitler), maketlerin kullanıldığına dair ifadeler rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının görüşme formlarında yaptıkları açıklamalar öğretmenlerin çoğunlukla konuyu somutlaştırmak amacıyla öğretim materyali kullanmayı tercih ettiklerine dikkati çekmekte ve adayların çoğu her ne kadar sınıf öğretmenlerinin öğretim materyallerini fazla kullanmadıklarını açıklasalar da, öğretmenlerin Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler derslerinde öğretim materyali kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu derslerde materyal kullanımına yönelik araştırmalara rastlamak mümkündür (Baki, Yalçınkaya, Özpınar ve Uzun, 2009; Yetkin Özdemir, 2008; Karamustafaoğlu, 2006; Ulusoy ve Gülüm, 2009).

Okul deneyimi dersinin öğretim materyali kullanımını açısından öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıları konusunda öğretmen adaylarının açıklamaları sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğrenme-öğretme sürecinde öğretim materyali kullanmadığı ve bu sebeple etkili materyal kullanımına ilişkin ayrıntılı bilgi edinemediklerine işaret etmektedir. Bununla beraber, öğretmen adayları işlenen derslerin kalıcılığı ve öğrenciyi güdülemesi bakımından öğretim materyali kullanılmamasının sınırlılıklarının farkına vardıklarını belirterek materyal kullanmanın önemini vurgulamışlardır. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında aldıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin önemine dikkati çekmektedir. Bu dersin öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında teknolojiyi öğretimle bütünleştirmelerinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004).

Araştırmanın bulgularından hareketle:

- Öğretmenlerin öğretim materyallerini etkili bir biçimde kullanmalarına yönelik çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri gözlemlerde, öğretim materyali kullanımı bakımından nitelikli uygulamaları gözlemlenmeleri için çalışmalar yapılmasının profesyonel gelişimlerine olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu sebeple, Fakülte-Okul işbirliğinin etkili bir biçimde sağlanmasının önemi dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda, Okul Deneyimi dersi kapsamında görev alan sınıf öğretmenlerine öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında öğretim materyallerini etkili bir biçimde kullanmaları amacıyla örnek uygulamalar gerçekleştirmelerine yönelik çalışmalar gerçekleştirmesinin önemi vurgulanmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim materyalleri konusunda gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin adayları ayrıntılı bir biçimde bilgilendirmeleri bu uygulamaları etraflıca değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.
- Ayrıca, gelecekte bu konuya ilişkin kapsamlı çalışmaların yapılması öğretmen adaylarının öğretim materyallerini öğrenme-öğretme sürecinde nitelikli bir biçimde kullanmaları konusunda yetişmelerine katkıda bulunacaktır.

### Kaynakça

- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (8. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, A., Yalçınkaya H. A., Özpınar, I., ve Uzun, S. Ç. (2009). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine bakışlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 67-85.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015) *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ed.: Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çam Aktaş, B. (2014). Öğretim araç gereçlerini hazırlama ve tasarım ilkeleri. İçinde G. Ekici (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (ss. 155-184). İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
- Çelik, H. C., ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- Çilenti, K. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim* (4. baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. İçinde N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (ss. 1-28). (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erdemir, N., Bakırcı, H., ve Eydurhan, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gülbahar, Y. (2008). Öğretim araç ve gereçleri. İçinde K. Selvi (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (ss. 85-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülbahar, Y., ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93—111.
- Gündüz, Ş., ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 3(1), 43-48.
- Holloway, I., ve Wheeler, S. (2002). *Qualitative research in nursing*, Blackwell Publishing: Oxford.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 1(1), 72-91.
- Kara, D. A. (2008). Okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimde materyal kullanımı. İçinde K. Selvi (Ed.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (ss. 215-268). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Leblebici, D. N., ve Kılıç, M. (2004). *İçerik analizi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saban, A. (2008). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramlar. İçinde K. Selvi (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (ss. 51-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., ve Seferoğlu, S. S. (2012, Şubat). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Wimmer, R. D. ve Dominick, J. R. (2000) *Mass media research: An Introduction*, Belmont, Wadsworth Publishing Company.
- Yalın H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık. 2-5
- Yanpar Yelken, T. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2006). *Öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini kullanma durumlarını etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yetkin Özdemir, İ. E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 362-373.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982—2007)*. <http://www.yok.gov.tr> adresinden elde edildi.





## Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Yalcın ÖZDEMİR<sup>1</sup> İrem TUNÇER<sup>2</sup> Gizem YAVUZ<sup>3</sup> Melek ÖZDEMİR<sup>4</sup>

Geliş Tarihi: 11.09.2015 Kabul Tarihi: 17.12.2015

### Öz

Ergenlerin farklı yaşam alanlarında temel psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasının farklılıklar göstermesi alana özgü psikolojik gereksinimleri değerlendiren ölçme araçlarını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı okulda temel psikolojik gereksinimlerin karşılanmasını değerlendirmek için geliştirilen “Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği (EÖOTPGÖ)” nin uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 181’ini (% 55) kadın, 149’unu (% 45) erkek öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması 14.77 (SS = .86) ve yaş aralığı 13-17’dir. Ölçeğin yapı geçerliği içindoğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Geçerlik için ayrıca ölçüt bağıntılı geçerliğe bakılmıştır. Ölçeğin güvenirligi için iç tutarlık ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar EÖOTPGÖ’nin ergen öğrencilerin okulda temel psikolojik gereksinimlerinin karşılanma düzeyini değerlendirmede psikometrik açıdan yeterli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Ölçeğin gelecekteki araştırma ve eğitim uygulamaları için potansiyel katkıları tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ergen Öğrenciler, okulda temel psikolojik gereksinimler, güvenirlilik, geçerlilik.

<sup>1</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. yalcin.ozdemir@adu.edu.tr

<sup>2</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. iremtuncerr@gmail.com

<sup>3</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. 112010004gizemyavuz@gmail.com

<sup>4</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Halide Hatun İlkokulu, Aydın, melekozdemir@yahoo.com



---

## Psychometric Properties of Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale: The Study of Reliability and Validity

---

Submitted by 11.09.2015 Accepted by 17.12.2015

### Abstract

Adolescents' satisfaction of basic psychological needs differ across various life domains necessitate the development of domain-specific measures of psychological needs satisfaction scale. This study aimed to adopt "Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (ASBPNSS)" and to assess its psychometric properties. Of the students participated in the study 181(55 %) were female and 149 (45 %) of the male. The average age of the participants 14.77 (SD = .86) and the age range is 13-17. Confirmatory factor analysis was conducted to investigate the construct validity of the ASBPNSS. We also examined criterion-related validity. For the reliability studies internal consistency reliability, test-retest correlations were examined. The results showed that the ASBPNSS has good psychometric properties to asses satisfaction of basic psychological needs at school. The potential contributions of the scale for future research and applications were discussed.

*Keywords:* Adolescent students, basic psychological needs at school, validity, reliability.

## Giriş

Temel psikolojik gereksinimler son yıllarda bireylerin iyi oluşuyla ilgili olarak ele alınan en önemli konulardan biridir. Öz belirleme kuramına göre (Deci ve Ryan, 1985, 2000) özerklik, ilişkisellik ve yetkinlik gibi üç temel gereksinimin doyurulması olumlu davranışlarla ve öznel iyi oluş ile olumlu yönde ilişki göstermektedir (Patrick, Knee, Canevello ve Lonsbary, 2007; Ryan ve Deci, 2000). Özerklik gereksinimi bir kişinin kendi eylemlerinin belirleyicisi olmayı; ilişkisellik gereksinimi destekleyici sosyal ilişkilere sahip olma duygusunu; yetkinlik gereksinimi ise bireyin yapması gereken işlerle etkin şekilde ilgilenebilmesini ifade etmektedir. Bu gereksinimlerin, boş zaman etkinliklerinde, okul ve iş ortamları gibi değişik ortamlarda karşılanmasının önemi vurgulanmaktadır (Milyavskaya ve Koestner, 2011).

Ergenler zamanlarının büyük kısmını okulda geçirmektedirler. Bu nedenle okulda gereksinimlerin, özellikle psikolojik gereksinimlerin karşılanması önemlidir. Bireylerin gereksinimleri karşılanmadığında huzursuzluk ve çeşitli kaygılar yaşayabilir; bu durum bireyde mutsuzluğa neden olabilir. Erikson'un psikososyal kişilik gelişimi kuramına göre ergenlik öncesi dönem başarıya karşı aşağılık kompleksi dönemidir. Ergenlerin bu dönemi sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesinde psikolojik gereksinimlerin yeterlik boyutunun karşılanması pozitif etki sağlayacaktır. Ergenlik döneminde arkadaşlar arasında yer edinme, takdir edilme ergenler için önemlidir (Rosenfeld, Richman ve Bowen, 2000) ve ergenlerin sosyal hayatının önemli bir kısmı okul ortamında geçtiği için okulda ilişki gereksiniminin karşılanması önem kazanmaktadır. Ergenlik döneminde üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi dolayısıyla ergenler var olan sorunlara yönelik kendi çözüm yolları yaratabilmekte, karşı taraf ile empati kurabilmekte ve olasılıkları değerlendirebilmektedir (Keating, 1990). Üst düzey düşünme becerisinin geliştiği ve kimlik gelişiminin olduğu bu dönemde özerklik gereksinimi öne çıkmaktadır (Blos, 1967; Ryan ve Lynch, 1989; Smetana ve Asquish, 1994; Steinberg ve Silverberg, 1986; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992).

Ergenlik bilişsel ve sosyal olgunlaşmanın gerçekleştiği önemli bir yaşam dönemidir. Ergenlerin ailelerinin dışında, akranları ve çevresindeki diğer yetişkinlerle yakınlık kurma ve onlar tarafından desteklenme gereksinimlerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Eccles ve Roeser, 2009; Oberle, Schonert-Reichl ve Zumbo, 2011). Ergenler için önemli bir sosyal ortam olan okulda psikolojik gereksinimlerin karşılanmasının araştırılması önemli görünmektedir. Birçok çalışmada okul yaşantılarının ergenlerin yaşamlarında önemli bir yer tuttuğu ortaya konmuştur (Bond ve diğ., 2007; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Öğrencilerin okulda psikolojik gereksinimlerinin karşılanması onların

öğrenme ve sosyal gelişimleri ile yakından ilişkilidir. Okul deneyimlerinin ergenlerin yaşamındaki önemini göstermesi açısından “Öz Belirleme Kuramı”na dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalar okulda ergenlere sağlanan akademik özerkliğin ve okulda kurulan bağlılıkların öğrencilerin akademik motivasyonları ve akademik başarıları üzerinde etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Black ve Deci, 2000; Deci ve Ryan, 1985; Fortier, Vallerand ve Guay; 1995; Niemiec ve Ryan, 2009; Ryan ve Deci, 2000; Ryan ve Powelson,1991;Wentzel, Barry ve Caldwell, 2004). Özellikle ilişkisellik gereksiniminin okula bağlanma ve başarıyla (Furrer ve Skinner, 2003; Martin ve Dowson, 2009), özerklik ve yetkinlik gereksiniminin içsel güdülenme (Niemiec ve Ryan, 2009; Ryan ve Deci, 2009) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda da özerklik, ilişkisellik ve yetkinlik gereksiniminin öğretmenler tarafından desteklenmesinin öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu etkilediği gösterilmiştir (Raufelder ve diğ. 2014). Diğer yandan öğrencilerin öğretmenlerinin özerkliklerini desteklediklerine yönelik algıları ile öğrencilerin zorbalık davranışları arasında olumsuz ilişki olduğu gösterilmiştir (Roth, Kanat Maymon ve Bibi, 2010). Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarda temel psikolojik gereksinimlerin karşılanması ile benlik saygısı (Çankaya, 2009) ve özgün benlik (Acun Kapıkıran, 2015) arasında olumlu yönde, kaygı düzeyi ile olumsuz yönde (Çankaya, 2009) ilişkiler olduğu gösterilmiştir. Diğer yandan, Hamurcu ve Sargın (2011) ergenler üzerinde yaptığı çalışmada psikolojik gereksinimlerin karşılanmaması ile boyun eğici davranışların artması arasında olumlu ilişki olduğunu göstermişlerdir.

Yukarıda alıntılanan çalışmalar üç temel psikolojik gereksinim olan özerklik, ilişkisellik ve yetkinlik gereksiniminin okulda karşılanmasının öğrencilerin akademik başarılarının ve olumlu gelişmelerinin desteklenmesi açısından önemini ortaya koymaktadır. Ancak bugüne kadar gerçekleştirilen çalışmalarda bulunulan ortama özgü gereksinimler yerine genel psikolojik gereksinimler ölçülmüştür. Ancak, okul ortamlarında psikolojik gereksinimlerle diğer ortamlardaki psikolojik gereksinimler ve bunların karşılanma biçimleri ve düzeyleri birbirinden farklılık gösterebilir. Buna dayanarak Tian, Han ve Huebner (2014) temel psikolojik gereksinimlerin okul gibi daha özel alanlarda ölçülebilmesine yönelik olarak “Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri” kavramını ileri sürmüşlerdir. Onlara göre okulda psikolojik gereksinimleri ölçmeye yönelik geliştirilen bir ölçek, öğrenciler arasında temel psikolojik gereksinimlerin çalışılması açısından önemlidir. Öğrencilerin psikolojik sağlıklarının en uygun biçimde gelişmesine olanak verecek ortamın düzenlenmesinde bireylerin psikolojik gereksinimlerinin bilinmesinin uygulamacılara önemli katkıları olacaktır.

Var olan alanyazına bakıldığında okulda psikolojik gereksinimlerin karşılanmasına yönelik Tian ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği’nden(Adolescent Students’ Basic Psychological Needs at School Scale)” başka bir ölçek bulunmamaktadır. Türkçe alanyazına bakıldığında okulda psikolojik gereksinimlerin karşılanmasına yönelik geliştirilen ya da uyarlanan bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı Tian ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği (EÖOTPGÖ)” nin Türkçe’ye uyarlama çalışmasının yapılmasıdır.

## Yöntem

### Araştırma Grubu

Araştırmaya Aydın il merkezinde bulunan ortaokul ve liselerden seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen sekizinci, dokuzuncu ve onuncu sınıflarda eğitim gören 330 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 181’ini (% 55) kadın, 149’unu (% 45) erkek öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması 14.77 (SS= .86) ve yaş aralığı 13-17’dir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde % 39’unun (129 kişi) 8. sınıf, % 36’sının (119 kişi) 9. sınıf ve % 25’inin (85 kişi) ise 10. sınıfa devam eden öğrenciler olduğu görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

**Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği (Adolescent Students’ Basic Psychological Needs at School Scale):** Ölçek Tian ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde üç temel gereksinimin tanımı ve yapısına dayalı olarak ve “Genel Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği” (Deci ve Ryan, 2001) de dikkate alınarak her bir gereksinim için 10 madde olmak üzere toplam 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin kapsam geçerliği, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi sonucu ölçekten sekiz madde çıkartılmıştır. Böylece 22 maddeden oluşan ve 6’lı dereceleme şeklinde değerlendirilen “Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği” ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak araştırmacılar, bir faktörde .40 yükünün altında yük değeri olan ve birden fazla faktörde benzer yük değerleri alan yedi maddeyi analiz dışı tutarak analizi tekrarladıklarında 15 maddeden oluşan ve toplam varyansın %53.81’ini açıklayan üç alt boyut elde etmişlerdir. Alt boyutlar maddelerin anlamlarına dayanılarak “Okulda Özerklik Gereksinimi”, “Okulda İlişkisellik Gereksinimi”

ve “Okulda Yetkinlik Gereksinimi” şeklinde isimlendirilmiştir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .51 ile .76 arasında değişmiştir ( $p < .01$ ). Cronbach Alpha değerleri okulda özerklik gereksinimi alt boyutu için .85, okulda ilişkisellik gereksinimi alt boyutu için .80 ve okulda yetkinlik gereksinimi alt boyutu için .77 bulunmuştur. Beş hafta arayla yapılan test-tekrar test çalışması sonucu güvenirlik katsayısı okulda özerklik gereksinimi alt boyutu için .73, okulda ilişkisellik gereksinimi alt boyutu için .71, okulda yetkinlik gereksinimi alt boyutu için .74 bulunmuştur.

Her biri beş maddeden oluşan üç boyutlu yapı için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları üç boyutlu modelin veriye çok iyi uyum sağladığını göstermiştir  $X^2 = 166.12$  ( $df = 87$ ),  $p < .01$ ; CFI = .98; NNFI = .97; RMSEA = .054, 90 % CI [.042, .067]; SRMR = .048. Faktör yükleri .40 ile .77 arasında değişmiştir ve her biri anlamlı ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Bu sonuçlar üç faktörün maddeleri tarafından iyi bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir.

**Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği:** Öğrencilerin genel temel psikolojik gereksinimleri Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen, Cihangir-Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan ve 21 maddeden oluşan “Genel Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Ölçek özerklik, ilişki ve yetkinlik gereksinimlerinden oluşan 3 alt ölçeği içinde barındırmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipindedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları, özerklik alt boyutu için .82, ilişki alt boyutu için .81, yetkinlik alt boyutu için ise .80’dir.

**Yaşam Doyumu Ölçeği:** Diener, Emmons, Larsen, ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 7’li Likert tipinde olup 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .76, test-tekrar test güvenirlik çalışması sonucunda güvenirlik katsayısı .85 bulunmuştur.

### İşlem

Uyarlamada dil eşdeğerliği çalışması için form uzman iki kişi tarafından Türkçe’ye çevrilmiş, farklı iki uzman tarafından da tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Formun son hali Türk dili uzmanına gösterilerek görüşü alınmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler katılımcılara ders saatinde, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Katılımcılar öncelikle araştırmanın amacına ve katılımın gönüllü olduğuna yönelik bilgilendirilmiştir. Katılımcıların onayları alınmış ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

## Analiz

Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde doğrulanmak istenen teorik yapının elde edilen veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemede bazı uyum indeksleri kullanılmaktadır (Bentler ve Yuan, 1999). Modelin veri setine uyumunu belirlemek amacıyla ele alınan ilk uyum indeksi Ki Kare ( $\chi^2$ )'dir. Ancak,  $\chi^2$  değerinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle (Gerbing ve Anderson, 1985),  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine bölünmü sonucu ortaya çıkan değer değerlendirilmeye alınması önerilmektedir (Şimşek, 2007). Bunun dışında model uyumunu değerlendirmek için iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), hata kareleri ortalamasının karekökü (Root Mean Square Residual, SRMR) yaygın olarak kullanılan uyum indeksleridir. Bunlardan GFI ve CFI'nin .90'dan büyük olması, RMSEA ve RMR' nin .08'in altında olması kabul edilebilir uyum iyiliği değeri olarak belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ölçüt bağıntılı geçerlik için ölçeğin "Okulda Özerklik Gereksinimi", "Okulda İlişkisel Gereksinimi" ve "Okulda Yetkinlik Gereksinimi" alt boyutları ile "Genel Temel İhtiyaç Doyum Ölçeği" nin özerklik, ilişki ve yetkinlik alt boyutları ve yaşam doyumu arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi için iç tutarlık ve test tekrar test analizleri gerçekleştirilmiştir.

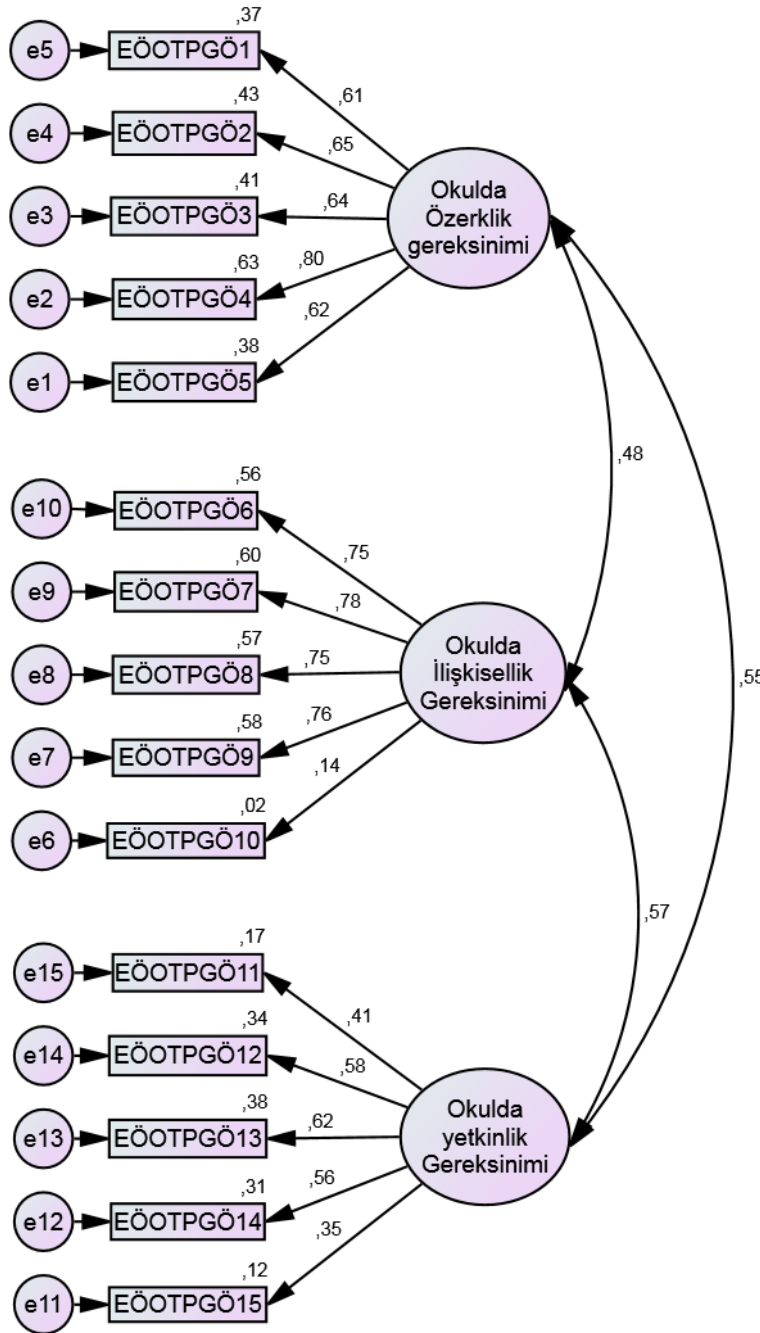
## Bulgular

### Yapı geçerliği

#### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Özgün ölçekte yer alan 15 madde ve belirlenmiş olan üç faktörlü yapının bu çalışmada elde edilen verilerle uyum derecesini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar elde edilen uyum değerlerinin [ $\chi^2 = 182.045$  (sd = 87,  $p = .000$ ),  $\chi^2/df = 2.09$ ; GFI = .93 CFI = .93; RMSEA = .058; RMR = .069] kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Sonuçlara göre maddelerin alt boyutları ile gösterdiği standartlaştırılmış tahmin değerlerinin çoğunun yüksek olduğu, ancak 10. Maddenin değerinin düşük olduğu görülmektedir (Şekil 1). Ardından 10. madde analize dahil edilmeden DFA tekrarlanmıştır ve uyum indeksleri [ $\chi^2 = 162,108$  (sd = 74,  $p = .000$ ),  $\chi^2/df = 2.19$ ; GFI = .94 CFI = .94; RMSEA = .060; RMR = .065] olarak bulunmuştur. Madde 10'un korunduğu (model 1) ve analizden çıkarıldığı (model 2) modelin istatistiksel olarak farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen ki-kare fark istatistiği sonucunda 10. maddenin korunduğu modelin istatistiksel olarak daha kullanışlı olduğu görülmüştür ( $\Delta\chi^2 = 19.937, \Delta sd = 13, p > .05$ ). Model 1'e ilişkin değerler Tablo 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı. Değerler standart katsayı değerleridir.



Tablo 1. Birinci Düzey DFA Regresyon Yükleri

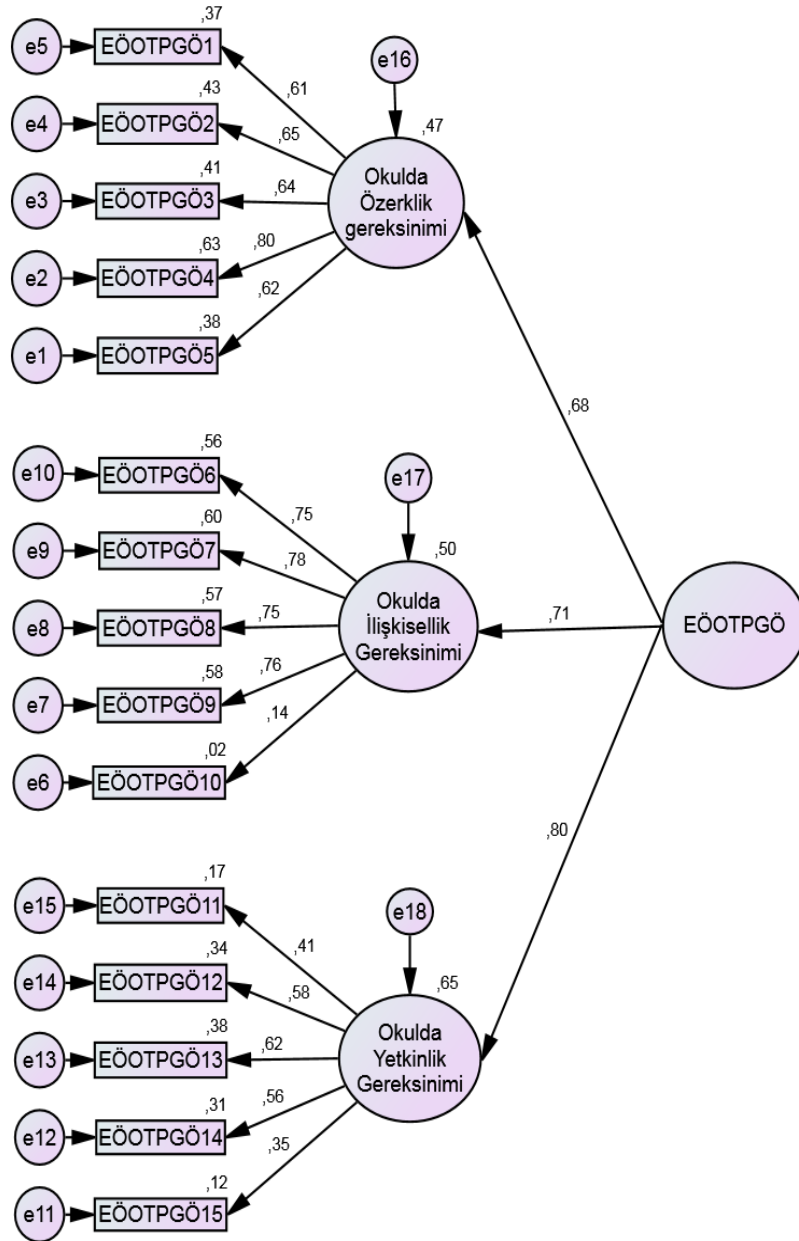
		Standardize edilmemiş değerler				Standardize edilmiş değerler
		Tahmin	S.H.	C.O.	p	
EÖOTPGÖ5←Okulda Gereksinimi	Özerklik	1.14	.129	8.77	0.001	.616
EÖOTPGÖ4←Okulda Gereksinimi	Özerklik	1.47	.143	10.25	0.001	.795
EÖOTPGÖ3←Okulda Gereksinimi	Özerklik	1.18	.131	9.01	0.001	.639
EÖOTPGÖ2←Okulda gereksinimi	Özerklik	1.21	.132	9.14	0.001	.652
EÖOTPGÖ1←Okulda Gereksinimi	Özerklik	1.00				.609
EÖOTPGÖ10←Okulda Gereksinimi	İlişkiselik	0.25	.108	2.33	0.020	.139
EÖOTPGÖ9←Okulda Gereksinimi	İlişkiselik	0.95	.074	12.93	0.001	.761
EÖOTPGÖ8←Okulda Gereksinimi	İlişkiselik	1.05	.082	12.83	0.001	.754
EÖOTPGÖ7←Okulda Gereksinimi	İlişkiselik	1.03	.078	13.19	0.001	.778
EÖOTPGÖ6←Okulda Gereksinimi	İlişkiselik	1.00				.750
EÖOTPGÖ15←Okulda Gereksinimi	Yetkinlik	0.75	.173	4.37	0.001	.353
EÖOTPGÖ14←Okulda Gereksinimi	Yetkinlik	1.11	.200	5.56	0.001	.560
EÖOTPGÖ13←Okulda Gereksinimi	Yetkinlik	1.23	.214	5.76	0.001	.619
EÖOTPGÖ12←Okulda Gereksinimi	Yetkinlik	1.06	.189	5.63	0.001	.579
EÖOTPGÖ11←Okulda Gereksinimi	Yetkinlik	1.00				.415

SH: Standart hata, CO: Kritik oran.

### İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Gerçekleştirilen birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan okulda özerklik, ilişkiselik ve yetkinlik gereksinimlerinin “Öz Belirleme Kuramı” tarafından ileri sürülen yapıyı temsil edip etmediğini değerlendirmek amacıyla “Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği”nin üç boyutlu yapısal ilişkilerini test eden ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilen modelin uyum değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür [ $\chi^2 = 182.029$  (sd = 87,  $p = .000$ ),  $\chi^2/df = 2.092$ ; GFI = .93 CFI = .93; RMSEA = .058; RMR = .069] “Ergen Öğrencilerin

Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği” ile okulda özerklik gereksinimi, okulda ilişkisellik gereksinimi ve okulda yetkinlik gereksinimi alt boyutlarının faktör yük değerleri Şekil 2’de gösterilmiştir. Ayrıca ikinci düzey DFA’ne ait regresyon yük değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı. Değerler standart katsayı değerleridir.

Tablo 2. İkinci Düzey DFA Regresyon Yükleri

	Standardize edilmemiş değerler				Standardize edilmiş değerler
	Tahmin	S.H.	C.O.	p	
Okulda Yetkinlik Gereksinimi ← EÖOTPGÖ	1.00				.804
Okulda Özerklik Gereksinimi ← EÖOTPGÖ	1.01	.218	4.62	0.001	.683
Okulda İlişkisellik Gereksinimi ← EÖOTPGÖ	1.31	.273	4.79	0.001	.706
EÖOTPGÖ5 ← Okulda Özerklik Gereksinimi	1.14	.129	8.77	0.001	.616
EÖOTPGÖ4 ← Okulda Özerklik Gereksinimi	1.47	.143	10.25	0.001	.795
EÖOTPGÖ3 ← Okulda Özerklik Gereksinimi	1.18	.131	9.01	0.001	.639
EÖOTPGÖ2 ← Okulda Özerklik gereksinimi	1.21	.132	9.14	0.001	.652
EÖOTPGÖ1 ← Okulda Özerklik Gereksinimi	1.00				.609
EÖOTPGÖ10 ← Okulda İlişkisellik Gereksinimi	0.24	.108	2.27	0.023	.135
EÖOTPGÖ9 ← Okulda İlişkisellik Gereksinimi	0.95	.074	12.93	0.001	.761
EÖOTPGÖ8 ← Okulda İlişkisellik Gereksinimi	1.05	.082	12.83	0.001	.754
EÖOTPGÖ7 ← Okulda İlişkisellik Gereksinimi	1.03	.078	13.18	0.001	.778
EÖOTPGÖ6 ← Okulda İlişkisellik Gereksinimi	1.000				.750
EÖOTPGÖ15 ← Okulda Yetkinlik Gereksinimi	0.75	.173	4.37	0.001	.353
EÖOTPGÖ14 ← Okulda Yetkinlik Gereksinimi	1.11	.200	5.56	0.001	.560
EÖOTPGÖ13 ← Okulda Yetkinlik Gereksinimi	1.23	.214	5.76	0.001	.619
EÖOTPGÖ12 ← Okulda Yetkinlik Gereksinimi	1.06	.189	5.63	0.001	.579
EÖOTPGÖ11 ← Okulda Yetkinlik Gereksinimi	1.00				.415

SH: Standart hata, CO: Kritik oran.

### Faktörlerarası Korelasyonlar

Üç faktör arasındaki korelasyonlar, okulda özerklik ve okulda ilişkisellik gereksinimi arasında ( $r = .48$ ), okulda özerklik ve okulda yetkinlik gereksinimi arasında ( $r = .55$ ) ve okulda ilişkisellik ile okulda yetkinlik gereksinimi arasında ( $r = .57$ ) orta düzeyde ilişki

olduğunu göstermektedir. Bulunan bu ilişkiler ölçeğin alt faktörlerinin ilişkili olduğunu ancak birbirinden de ayırdığını (çoklu bağlantılılık problemi olmadığını) göstermektedir.

### **Ölçüt Bağımlı Geçerlik**

Ölçüt bağımlı geçerlilik için “Genel Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Okulda özerklik gereksinimi ile genel özerklik doyumu ( $r = .48$ ) ve yaşam doyumu ( $r = .46$ ) arasında, okulda ilişkisellik gereksinimi ile genel ilişki doyumu ( $r = .41$ ) ve yaşam doyumu ( $r = .47$ ) arasında, okulda yetkinlik gereksinimi ile genel yetkinlik ihtiyacı doyumu ( $r = .44$ ) ve yaşam doyumu ( $r = .46$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

### **Güvenirlik**

Güvenirlik analizinde, okulda özerklik gereksinimi alt boyutu için iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha)  $\alpha = .80$ , okulda ilişkisellik gereksinimi alt boyutu için  $\alpha = .72$ , okulda yetkinlik gereksinimi boyutu için  $\alpha = .61$  olarak hesaplanmıştır. Toplam ölçek için güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .84$  olarak bulunmuştur. Üç hafta arayla 72 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen test-tekrar test sonuçları alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde okulda özerklik gereksinimi boyutu için korelasyon katsayısı  $.61$ , okulda ilişkisellik gereksinimi boyutu için  $.41$ , okulda yetkinlik gereksinimi boyutu için  $.66$ , toplam puan için  $.65$  olarak hesaplanmıştır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını eğitim gördükleri kurumlar olan okullarda geçirmektedirler. Bu nedenle okullarda öğrencilerin psikolojik gereksinimlerinin karşılanması önemlidir. Türkçe alanyazın incelendiğinde temel psikolojik gereksinimlerin ölçülmesine yönelik genel bir ölçme aracının olduğu ve okullarda yapılan çalışmalarda bu ölçeğin kullanıldığı görülmüştür. Ancak okullarda psikolojik gereksinimlerin karşılanma düzeyinin ölçülmesi ile ilgili daha özel bir ölçek kullanılması gerektiği ileri sürülmektedir (Tian ve diğ., 2014). Türkçe alanyazında okulda psikolojik gereksinimlerin karşılanmasına yönelik bir ölçek çalışmasının olmaması nedeniyle bu uyarılma çalışması yapılmıştır.

Ölçeğin Türkçe formundan elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin orijinal formundaki gibi üç boyutlu yapının gerçekleştirilen birinci düzey ve ikinci düzey faktör analizleri ile doğrulandığı görülmüştür. Bu sonuç, Ryan

ve Deci (2000) tarafından ileri sürülen ve yaygın olarak kabul gören üç temel psikolojik gereksinimi içeren kuramsal modellerle tutarlılık göstermektedir.

Uyarılma çalışmasında ölçüt bağıntılı geçerlilik için “Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği”nin özerklik, ilişki ve yeterlik alt boyutları ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Okulda özerklik, ilişkisellik ve yetkinlik gereksinimi ile “Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği”nin özerklik, ilişki ve yeterlik alt boyutları ve yaşam doyumu ölçeği puanları arasındaki pozitif yönlü orta düzey ilişkiler ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği ile ilgili kanıt sunmaktadır (Tavşancıl, 2002).

Ölçek çalışmalarında kabul edilen güvenilirlik düzeyi .70 olarak kabul edilmektedir (Anastasi, 1988; Tezbaşaran, 1996). Bu çalışmada ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık düzeyleri okulda yetkinlik gereksinimi boyutu dışında yüksek bulunmuştur. Güvenirlik çalışması için üç hafta ara ile uygulanan test tekrar test sonuçlarına göre korelasyon katsayıları .70 düzeyinin altında kalmıştır.

“Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği”nin Türkçe formu 5’li Likert tipinde, 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75 puandır. Ölçekten alınan düşük puanlar okulda psikolojik gereksinimlerin karşılanmadığını, yüksek puanlar ise karşılandığını göstermektedir.

Ergenlerin okulda psikolojik gereksinimlerinin karşılanması akademik başarı (Gülcan ve Taner, 2011), sosyal ilişki (Milyavskaya ve Koestner, 2011), öz saygı (Çankaya, 2009), özgün benlik ve duygu gereksinimi (Acun Kapıkıran, 2015) açısından önemlidir. Psikolojik gereksinimlerin sınıf ortamında karşılanmasının öğrencilerin öz saygı düzeylerini yükselttiği bulunmuştur (Wiest, Wong ve Kreil, 1998). Ayrıca psikolojik gereksinimlerin karşılanması ile öğrencilerin yaşam amaçları ve öznel iyi oluşları arasında olumlu ilişkiler olduğu gösterilmiştir (Eryılmaz, 2011).

Özerklik gereksinimi okullarda ve sınıflarda alınan kararlara öğrencilerin katılımı sağlanarak, onların görüşlerine değer verilerek desteklenebilir. Çalışmalar karar süreçlerine öğrencilerin katılımının (Epstein, 1981), destekleyici öğretmen ve akran davranışlarının (Tian Liu, Huang ve Huebner, 2013) öğrencilerin okuldan aldıkları doyumu ve onların öznel iyi oluşlarını artırdığını göstermektedir.

Okullarda yürütülen sosyal-duygusal öğrenme çalışmalarının öğrencilerin olumlu benlik imajı kazanmalarını, sağlıklı iletişim kurma kapasitelerini ve okul başarısını arttırdığını göstermektedir (Kabakçı ve Korkut, 2008). Okulda gerçekleştirilecek sosyal-duygusal öğrenme çalışmaları ile geliştirilen olumlu benlik imajı ve okul başarısı okulda

yetkinlik ihtiyacının, sağlıklı iletişim kurma kapasitesi ise okulda ilişkisellik gereksiniminin karşılanmasında etkili olabilir. Yapılan ev ziyaretleri sonucunda öğrencilerin öğretmenle olan ilişkileri gelişmekte ve öğrencilerin öz güvenleri artmaktadır (Gülcan ve Taner, 2011). Bu durumun da okulda ilişkisellik ve yetkinlik gereksiniminin karşılanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ergenlik dönemindeki bireyler sosyal bir grubun parçası olmayı isterler ve bu grup içinde kurdukları sosyal bağlar kimlik gelişiminde etkilidir (Flum ve Lavi-Yudelevitch, 2002). Okullardaki grup dinamiğinin ergenlerin devamsızlık yapmaları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Hoşgörür ve Polat, 2015). Okulda ilişkisellik gereksiniminin doyurulması okula aidiyet duygularını artırarak öğrencilerin devamsızlık yapmalarını azaltacağı düşünülmektedir. Zamanlarının çoğunu okulda geçiren ergenlerin aidiyet hissettikleri gruplar okulda yer aldığı için okulda karşılanacak ilişkisellik gereksinimi, ergenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak kendilerine güvenlerini artırabilir (Durmaz, 2008). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, öğrencilerin psikolojik gereksinimlerini dikkate alması öğrencilerin okula aidiyet duygularını geliştirerek, akademik başarılarını arttırmaktadır (Sarı, 2013). Ayrıca ergenlerin okul dışındaki gereksinimlerinin belirlenmesinin ve buna yönelik yapılacak çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı bulunmuştur (Gülcan ve Taner, 2011).

Uyarlama çalışması yapılan “Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği”, öğrencilerin psikolojik gereksinimlerinin karşılanması ve geliştirilmesi için okul rehberlik servisi tarafından yapılandırılabilir çalışmalarda kullanılabilir. Öğrencilerin sadece fizyolojik gereksinimlerinin karşılanmasının yeterli olmadığı, bunun yanında psikolojik gereksinimlerinin de karşılanmasının akademik başarıyı ve mutluluğu arttıracığı bilinmektedir (Erçoşkun ve Nalçalı, 2005). Okul psikolojik danışmanlarının bireyle ya da grupla psikolojik danışma çalışmalarında öğrencilerin okulda psikolojik gereksinimlerinin karşılanma düzeylerini göz önüne almalarının olumlu etki yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca, okullarda psikolojik gereksinimleri gidermeye yönelik yapılacak çalışmalarda psikolojik gereksinimlerin öğrenciler arasında farklılıklar gösterebileceği de göz önüne alınmalıdır. Ergenlerin okulda psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasında okul yönetimi, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanının iş birliği içinde yürütecekleri çalışmaların etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmayla hem araştırma hem de uygulama alanı için önemli bir ölçek Türkçe alanyazına kazandırılmış olmakla birlikte bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

Öncelikle çalışmanın verileri Aydın ilindeki ortaokul ve lisede eğitim gören öğrenciler üzerinden toplanmıştır. Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, daha genellenebilir sonuçlara ulaşılması açısından farklı örneklemeler üzerinde de yapılarak standardize edilmesi adına katkı sağlayacaktır. Her ne kadar DFA ile ölçeğin üç boyutlu yapısı toplanan veriyle iyi uyum gösterse de 10. Maddenin regresyon yükün istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen yük değerinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik değerlerinin de orta düzeyde ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Bu anlamda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin gelecek çalışmalarda kanıtlar aranmaya devam edilmesinde yarar bulunmaktadır.

### Kaynakça

- Acun Kapıkıran, N. (2015). Psikolojik gereksinimlerin doyumunu ve duygu gereksinimi: Özgün benliğin aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (43), 1-10.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. New York: McMillan Publishing Co.
- Barnes, T. N., Smith, S. W. ve Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior* 19, 311–321.
- Bentler, P. M. ve Yuan, K. H. (1999). Structural equation modeling with small samples: Test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 34(2), 181-197.
- Black, A. E. ve Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomus motivation learning organic chemistry: A Self-Determination Theory perspective. *Science Education*, 6(84), 740-756.
- Blos, P. (1967). *The second individuation process of adolescence. The Psychoanalytic study of the child*, (s.22:162–186). New York: International Universities Press.
- Bond , L. , Butler , H. , Thomas , L. , Carlin , J. , Glover , S. , Bowes , G. ve Patton , G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40( 4 ), 357.e9–357.e18.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Catalano , R. F. , Haggerty , K. P. , Oesterle , S. , Fleming , C. B. ve Hawkins , J. D. (2004 ). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group . *Journal of School Health*, 74( 7 ), 252 – 261.
- Cihangir-Çankaya, Z. ve Bacanlı, H. (2003). *İhtiyaç doyum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Malatya.
- Çankaya, Z. C. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu ve öznel iyiolma: Öz Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 2(19), 109-134.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation (pp. 237- 288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). Self- Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*,55(1), 68-78.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R.J. ve Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1(49), 71-75.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eccles, J. S. ve Roeser, R.W. (2009). *School, academic motivation, and stage – environment fit*. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.) *Handbook of adolescents psychology, individual bases of adolescent development*, (pp. 404-434). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Epstein, J. L. (1981). Patterns of classroom participation, student attitudes, and achievements. In J. Epstein (Ed.), *The quality of school life* (pp. 81–115). Lexington, MA: Lexington Books.



- Erçoşkun, M. H. ve Nalçalı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353-370.
- Eryılmaz, A. (2011). İhtiyaç doyumu ve yaşam amaçları belirleme: Lise öğrenimi gören ergenler için bir öznel iyi oluş modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1747-1764.
- Flum, H. ve Lavi-Yudelevitch, M. (2002). Adolescents' relatedness and identity formation: A narrative study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(4), 527-548.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. ve Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 3(20), 257-274.
- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 1(95), 48-162.
- Gerbing, D. W. ve Anderson, J. C. (1985). The effects of sampling error and model characteristics on parameter estimation for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Muhivariate Behavioral Research*, 20, 255-271.
- Gülcan, M.G. ve Taner, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretinin okul başarısına etkisi (Kahramanmaraş İl Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 129-144.
- Hamurcu, H. ve Sargın, N. (2011). Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 171-187.
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 25-42.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1(6), 1-55.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 148 (33), 77-86.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman ve G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması, yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Martin, A. J. ve Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 1(79), 327-365.
- Milyavskaya, M. ve Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 3(50), 387-391.
- Niemiec, C. P. ve Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom Applying Self-determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research Education*, 2(7), 133-144.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. ve Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 7(40), 889-901.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A. ve Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 434-457.

- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S.R., La'tsch, A., Wilkinson, R.P. ve Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405-420.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J.M. ve Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 3(17), 205-226.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y. ve Bibi, U. (2010). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 4(81), 654-666.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Ryan, R. M. ve Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 2(60), 340-356.
- Ryan, R. M. ve Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education*, 1(60), 49-66.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Smetana, J. G. ve Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 4(65), 1147-1162.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 4(57), 841-851.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 5(63), 1266-1281.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tian, L., Han, M. ve Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale. *Journal of Adolescence* 37, 257-267.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S. ve Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. ve Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 2(96), 195-203.
- Wiest, D. J., Wong, E. H. ve Kreil, D. A. (1998). Predictors of global self-worth and academic performance among regular education, learning disabled, and continuation high school students. *Adolescence*, 33, 601-618.



## Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Elemanlarının Çocuklara Yönelik Çevrimiçi Risklere İlişkin Algılarının İncelenmesi<sup>1</sup>

Onur DÖNMEZ<sup>2</sup>

H. Ferhan ODABAŞI<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 18.11.2015 Kabul Tarihi: 16.12.2015

### Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenliği bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının, çocukların karşılaştığı çevrimiçi risklere yönelik algılarının, cinsiyet, güvenli İnternet kullanımı konusunda eğitim alma ve çevrimiçi risk deneyimi değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışmanın katılımcıları Türkiye'deki 19 devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde görev yapmakta olan 116 öğretim elemanıdır. Çalışma verileri Çocukların Karşılaştığı Çevrimiçi Risklere Yönelik Algı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Uygulamada ölçeğin yüksek güvenilirlik sergilediği gözlenmiştir. Çalışma sonuçları öğretim elemanlarının risk algılarının yüksek olduğunu ve risk başlıklarına göre farklılaştığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının risk algıları, cinsiyet, risk deneyimi ve güvenli İnternet kullanımı konusunda bir eğitim alma durumuna göre fark göstermemektedir. Bulgular, risk algısı alanyazını çerçevesinde tartışılmış ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, öğretim elemanları, risk algısı, sınıf öğretmenliği

<sup>1</sup> Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenmiştir. Proje No: 1207E107

<sup>2</sup> Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, [onur.donmez@ege.edu.tr](mailto:onur.donmez@ege.edu.tr)

<sup>3</sup> Prof.Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, [fodabasi@anadolu.edu.tr](mailto:fodabasi@anadolu.edu.tr)



---

## **Investigating Primary School Education Department Faculties' Perceived Online Risks For Children**

---

*Submitted by 18.11.2015 Accepted by 16.12.2015*

### **Abstract**

The aim of the current study was to investigate faculties' perceived online risks pertaining to children with regard to gender, risk experience and having trained on safe Internet use variables. Participants of the study were 116 faculties working at primary school education departments of 19 Turkish state universities. Data were collected through Perceived Online Risks Scale for Children. The scale proved reliable within faculty context. Results suggest that faculties represent high perceived risks and their perceptions differ in terms of risk themes. However, faculties' risk perceptions did not differ in terms of gender, education and risk experience variables. Findings were discussed along perceived risk literature. Suggestions for further research were presented.

*Keywords:* Children, faculty, perceived risk, primary school education

## Giriş

Güncel çalışmalar, çocukların İnternet kullanım oranlarının günden güne arttığını, İnternetle tanışma yaşlarının düştüğünü, internet kullanım profillerinin bireyselleştiğini ve kullandıkları uygulamaların çeşitlendiğini raporlamaktadır (Holloway, Green ve Livingstone, 2013; OECD, 2011; RTÜK, 2013). İnternet teknolojilerini kolayca kullanabilmelerini ifade eden dijital yerli, ağ nesli, milenyum nesli gibi pek çok terim türetilmişse de, çocuklar İnternet kullanırken pek çok sorunla karşı karşıyadır (Bartlett ve Miller, 2011; Valcke, Bonte, De Wever ve Rots, 2010). Çocuklar internette, öğrenme, iletişim, vatandaşlık gibi pek çok fırsatın yanında, siber zorbalık, bağımlılık ve mahremiyet ihlalleri gibi sorunlarla da karşılaşmaktadır (Aslanidou ve Menexes, 2008; Chang, 2010; Gasser, Maclay, ve Palfrey, 2010).

İnternetin iki temel özelliği nedeniyle kullanılan fırsatlar aynı zamanda tehlikeler barındırmaktadır. Bunlardan ilki internette yayılan bilginin kontrolsüzlüğüdür. Öncülü bulunan televizyon, gazete, dergi gibi medya organlarının aksine, İnternette yayınlanan içerikler kontrol süreçlerinden geçmez (Aslanidou ve Menexes, 2008). Özellikle Web 2.0 teknolojileriyle birlikte İnternet bilgi paylaşımı/yayımı için önemli bir kanal haline gelmiştir. İnternet yönlendirici, yanlış ya da yarı doğru bilginin yayılması için önemli bir ortamdır (Bartlett ve Miller, 2011). Bu çerçevede, gerekli okuryazarlıklara sahip olmayan kullanıcıların bu tür bilgilerden zarar görmesi olasıdır. Bunun yanında, İnternet teknolojilerinin önemli bir kullanım alanı da bireysel iletişimdir. Ancak, elektronik iletişimin önemli özelliklerinden biri, yüz yüze iletişimde karşıya geçirilen pek çok bilginin (ör: yaş, cinsiyet, mimikler) filtrenmesidir (Sproull ve Kiesler, 1986). Kötü niyetli kullanıcılar bu anonimliği kendi çıkarları için kullanabilmektedir. Bu iki faktör nedeniyle İnternetin sunduğu fırsatlar, özellikle çocuklar gibi gerekli okuryazarlıkları gelişmemiş kullanıcılar için tehlikelere dönüşebilmektedir. Bununla birlikte, bunlar potansiyel tehlikeler olduklarından, risk olarak ele alınmaları daha doğrudur.

Risk kavramı alanyazında kayıp ya da zarar görme ihtimaline maruz kalma şeklinde tanımlanmaktadır (Morgan, 1990). Olayların gerçekleşme ihtimalleri ve olası olumsuz sonuçları ele aldığından, risk bulanık bir kavramdır (Sjoberg, 2000). Her yenilik toplumsal ve bireysel alana yeni faydalar ve riskler sunmaktadır. Bu riskler ve faydalar birbirlerine sıkı sıkıya bağlı olduklarından, risk kavramı, bilimsel, endüstriyel ve sosyal politika alanlarında önemli bir çalışma başlığıdır (Fischhoff, Watson ve Hope, 1984). Riskleri azaltma çalışmaları

bireysel ve toplumsal faydayı zedeleyebileceğinden ikilemlere yol açmaktadır (Fischhoff, Slovic, Lichtenstein, Read ve Combs, 1978). Karar verme süreçlerini yönlendirebilen algılanan risk kavramı, sosyal bilimler alanında önemli bir çalışma alanıdır (Dowling, 1986). Algılanan riskin belirleyici arasında sonuçların ciddiyeti, gerçekleşme olasılığına yönelik algı, risk deneyimi, riskin hedefi, riske ilişkin algılanan kontrol, olası kayıp türleri gibi etmenler yer almaktadır (Sjöberg, 2000; Dowling, 1986; Starr, 1969). Bu çerçevede, İnternetin bireysel ve sosyal yaşantılarımıza getirdiği çevrimiçi risklere yönelik algılar yeni bir çalışma alanı olarak göze çarpmaktadır.

Ulusal ve uluslararası alanyazında pek çok çalışmada çocukların çevrimiçi risklerden etkilendikleri raporlanmaktadır (Eurobarometer, 2008; Hasebrink, Livingstone, Haddon ve Olafsson, 2009; Valcke, De Wever, Van Keer ve Schellens, 2011; Walrave, 2011; Ybarra, Mitchell, Wolak ve Finkelhor, 2006). Livingstone ve Magdalena (2005) İngiltere’de 9-19 yaşlar arasındaki 1511 çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında katılımcıların %38’inin istemsiz olarak uygunsuz cinsel içeriklerle karşılaştıklarını; %25’inin uygunsuz cinsel içerikler barındıran e-postalar aldıklarını; %14’ünün bu tür içeriklerden rahatsızlık duyduklarını raporlamaktadır. Bunun yanında katılımcıların %22’si şiddet ve saldırganlık, %9’u ise ırkçı söylemler içeren sitelere erişmiştir. Çevrimiçi iletişim boyutunda ise, katılımcıların %46’sı özel bilgilerini çevrimiçi arkadaşlarıyla paylaştıklarını, %40’ının kimliklerini gizlediklerini, %8’inin ise çevrimiçi arkadaşlarıyla yüz yüze görüşmeyi kabul ettiklerini bildirmiştir.

Livingstone, Kirwil, Ponte ve Staksrud (2013) 25 Avrupa Birliği ülkesindeki 9-16 yaşlar arasındaki 9636 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çocukların İnternet kullanırken rahatsızlık duydukları durumları incelemiştir. Çocukların %52’si içerikle ilgili, %48’i iletişimle ilgili konulardan rahatsızlık duyduklarını raporlamıştır. İçerikle ilgili rahatsızlık duyulan başlıca konular cinsellik (%22) ve şiddet unsurlarıdır (%18). Bunun yanında uyuşturucu madde, pornografi, ırkçı ve nefret söylemi, kendi kendine zarar verme gibi başlıklar da çocuklar tarafından rahatsızlık verici olarak nitelendirilmiştir.

Çocukların karşılaştığı çevrimiçi riskler konusunda Türkiye’deki en kapsamlı çalışmalardan biri EU Kids Online araştırmasıdır (Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan, 2014). Çocukların %25’i çevrimiçi tehlikeleri deneyimlemiştir. Bu çocukların yarısı bu deneyimlerini hiç kimseyle paylaşmadıklarını, paylaşınlarsa ebeveynlerinden önce akranlarına danıştıklarını belirtmiştir. Çocukların üçte biri 13 yaşından küçük olmalarına rağmen sosyal ağ hesabına sahiptir ve adres (%19), telefon (%8) gibi özel bilgilerini

profillerinde paylaşmaktadır. Çocukların %13'ü İnternet kullanırken cinsel içeriklerle karşılaştıklarını, karşılaştıkları çocukların %46'sı bu durumdan rahatsızlık duyduklarını belirtmiştir. Çocukların %12'si cinsel içerikli mesajlar almış, %4'ü bu tür mesajlar yollamış, %14'ü çevrimiçi arkadaş edinmiş, %2'si ise çevrimiçi arkadaşlarıyla yüz yüze görüşmeye gitmiştir. Çalışma bulgularına göre ebeveynlerin İnternet kullanımları, çocukların gerisindedir. Ebeveynler çocuklarının yararlanabileceği çevrimiçi fırsatlar ve riskler konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını bildirmektedir. Bu çalışmada Türkiye, diğer AB ülkelerine oranla daha az İnternet kullanılan ve daha az riskli ülkeler sınıfına alınmıştır. Bununla birlikte, çalışma sonuçları İnternet kullanım oranının artışına paralel olarak risklerin gerçekleşme oranının arttığını raporlamaktadır.

Çevrimiçi riskler İnternetin yaygın kullanılmasıyla birlikte öne çıktığından görece yeni bir sorun alanıdır. Çocukların İnternet kullanımlarını yasaklama, kısıtlama, filtre yazılımları kullanma ya da yasal yaptırım getirme gibi çözümlerin yeterli olmadığı görülmektedir. Ele alınan risklerin potansiyel tehlikeler olduğu ve bu tehlikelerin ortaya çıkmasında çocuğun sunulan servisleri kullanma biçiminin belirleyici olduğu unutulmamalıdır (Hasebrink, Livingstone ve Hadon, 2008). Gerekli farkındalık ve yeterlikleri kazanmış çocukların çevrimiçi fırsatlar ve riskler konusunda gerekli öz düzenlemeleri yapabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede en akılcı çözümün, çocuğun bu riskler konusunda bilgilendirilmesi ve çevrimiçi deneyimlerinin tüm paydaşların işbirliğinde dengelenmesi olduğu düşünülmektedir (Livingstone, Haddon, Görzig ve Olafsson, 2011; Tynes, 2007; LaRose, Rifon ve Enbody, 2008). Bu sorunların aşılmasında çocukların, aile üyelerinin, öğretmenlerin, teknoloji firmalarının ve kanun koyucuların işbirliği içinde çalışması gerekmektedir (Palfrey ve Gasser, 2013; Chang, 2010; Livingstone, Davidson, Bryce, Hargrave ve Grove-Hills, 2012; Duerager ve Livingstone, 2012). Öğretmenler bu süreçlerde en etkin katılımcılardan biri olarak ele alınmaktadır (Berson, Berson ve Berson, 2002; Hasebrink ve diğerleri, 2009; Keser ve Kavuk, 2014). Palfrey ve Gasser'e (2013) göre öğretmenler, çevrimiçi riskler sorununun çözümünde aile ve akranların ardından en etkili paydaşlardır. Livingstone, Haddon, Görzig ve Olafsson (2011b) okul sistemi ve öğretmenleri çocukların çevrimiçi risklerden etkilenmesinde en önemli sosyal etmenler arasında ele almaktadır. Bu kuramsal önermelerin yanında, öğretmenlerin bu konudaki etkinliği çeşitli çalışmalarda desteklenmektedir. Livingstone ve diğerleri (2012) çevrimiçi cinsel taciz vakalarında çocukların %24'ünün öncelikle öğretmenlere danıştıklarını raporlamaktadır. Berson ve diğerlerine (2002) göre, çevrimiçi riskler konusunda öğretmenleriyle görüşen

çocukların, çevrimiçi arkadaşlarının yüz yüze görüşme tekliflerini kabul etme oranları düşmektedir. Kaşıkçı ve diğerleri (2014), öğretmenlerin Türkiye'deki çocukların çevrimiçi riskler konusunda birincil başvuru kaynaklarından (%59,4) olduğunu raporlamıştır. Buna göre, çocukların %61'i İnternet siteleri konusunda öğretmenlerinden bilgi almakta, %50'si çevrimiçi iletişim konusunda öğretmenlerine danışmaktadır. Çevrimiçi iletişimde sorun yaşayan çocukların %44'ü öğretmenlerine danışmaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerin çevrimiçi riskler konusundaki farkındalıkları ve bu risklerle baş etme stratejileri konusundaki bilgileri son derece önemlidir.

Pek çok çerçeve program ve raporda öğretmen yetiştirme programlarında çevrimiçi riskler ve güvenli İnternet kullanımı başlıklarının önemi vurgulanmaktadır. UNESCO (2003) bilişim teknolojileri öğretmeni yetiştiren programlarda güvenli İnternet kullanımının ele alınmasını önermektedir. Byron (2008) öğretmen eğitiminde teknolojik yeterliklerin yanında güvenli İnternet kullanımı vurgusunun yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu amaçla, güvenli İnternet kullanımı başlığının, öğretmen eğitimi programlarının ve servisteki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin bir parçası olması gerektiğini savunmaktadır. Livingstone ve diğerleri (2012) çevrimiçi riskler konusunda aileler, öğretmenler ve pedagoğlara yönelik güncel ve sürdürülebilir eğitim programları geliştirilmesini önermektedir. Uluslararası Öğretmen Eğitimi Topluluğu (ISTE, 2008) öğretmenler için yayınladığı Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları çerçeve belgesinde dijital vatandaşlık ve sorumluluklar öğretmen rollerinin altını çizmektedir. Bu çerçevede öğretmenler, dijital kaynakların güvenli, yasal ve etik kullanımı konusunda öğrencilerini destekleyerek onlara model olmalıdır. Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2013a) arasında yer almamaktadır.

Türkiye'de çocukların internet kullanmaya başlama yaş ortalaması dokuz olarak belirlenmiştir (TUIK, 2013). Dünya genelinde İnternetle tanışma yaşının düşme eğiliminde olduğu dikkate alındığında, ilerleyen yıllarda bu ortalamanın aşağılara çekilmesi olasıdır. Ek olarak, Türkiye'deki ilkökul öğrencilerinin (1 – 4. sınıflar) bilgisayar ve İnternet kullanma oranları sırasıyla %69,4 ve %54,8 olarak belirlenmiştir (RTÜK, 2013). Bu durum ilkökul öğrencilerini çevrimiçi risklere açık bir grup olarak öne çıkarmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu konudaki kritik rollerine rağmen, Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde (MEB, 2013b) dijital yeterlikler ve güvenli İnternet kullanımı vurgusu henüz yapılmamıştır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, bölüm öğretim elemanlarının bu konudaki kritik rollerini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, bu çalışmada, Türkiye'de sınıf öğretmenliği



programlarındaki öğretim elemanlarının, çocukların karşılaştığı çevrimiçi risklere yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Sınıf öğretmenliği bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının çocukların karşılaştığı çevrimiçi risklere yönelik algıları:

1. Ne düzeydedir?
2. Risk gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Güvenli internet kullanımı konusunda bir eğitim alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çevrimiçi risklerle karşılaşma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Model

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretim elemanlarının çocukların karşılaştıkları çevrimiçi risklere yönelik algılarının belirlenmesi için araştırmada kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır (Cresswel, 2009). Araştırma sorularının yanıtlanması için tekil, ilişkisel ve nedensel karşılaştırmalı modellere özgü analiz yöntemlerine başvurulmuştur.

### Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri “Çocuk ve Ergenlerin Karşılaştığı İnternet Risklerine Yönelik Algı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır (Dönmez, 2015). Ölçek, 20 maddeden oluşmakta ve altı faktörlü bir yapı sergilemektedir. Ölçekteki maddeler çocukların karşılaşabileceği risklere örnekler (ör: İnternette tanıştığı bir arkadaşı tarafından yüz yüze görüşmeye davet edilmeleri) şeklinde verilmiş ve altılı likert formda sunulmuştur. Faktörlere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçme aracının yapısına ilişkin detaylı bilgiler

Faktör	Madde sayısı	Örnek madde
Cinsellik	5	İnternette cinsel içerikli reklamlarla karşılaşmaları
Hesaplar	3	Tanımadıkları kişilerden gelen e- postaların eklerini açmaları
Zararlı İçerik	3	İçerikle ilgili uyarıları okumadan sitelere girmeleri
Siber zorbalık	3	Sosyal ağlardaki gruplarda diğer üyeleri aşağılamaları
Zararlı İletişim	3	İnternette tanıştıkları kişilerle iletişim bilgilerini paylaşmaları
Özel Bilgiler	3	İnternette oynanan oyunlarda özel bilgilerini açığa vuran takma isimler kullanmaları

Uygulamada ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık katsayısı kullanılarak sınanmıştır. Buna göre, ölçek yüksek güvenilirlik (Cronbach's  $\alpha=0.918$ ) göstermektedir (Field, 2009). Özdamar (2004) 1.0 – 0.8 aralığını yüksek derecede güvenilir, 0.79 – 0.6 aralığını ise oldukça güvenilir olarak nitelermektedir. Bu bağlamda faktörlere temelinde bir güvenilirlik sorunu bulunmadığı kabul edilmiştir. Bunun yanında, faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları, ölçme aracının güncel örneklemeindeki tepkisinin değerlendirilebilmesi amacıyla Dönmez'in (2015) çalışmasında elde edilen değerler ile birlikte Tablo 2'de sunulmuştur. Buna göre, ölçeğin güncel örnekleme daha yüksek bir güvenilirlik sergilediği gözlenmektedir.

Tablo 2. Faktörlere İlişkin İç Tutarlık Katsayıları

Faktör	Örneklem	Dönmez (2015)
	Cronbach's $\alpha$	Cronbach's $\alpha$
Cinsellik	0.928	0,843
Hesaplar	0.715	0,601
İçerik	0.707	0,670
Siber Zorbalık	0.850	0,649
Zararlı İletişimler	0.732	0,561
Özel Bilgiler	0.661	0,531

Ölçek orijinal olarak sınıf öğretmeni adayları ile geliştirildiğinden, sınıf öğretmenliği bölümü öğretim üyeleri ile kullanılabilirliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tekniği ile sınanmıştır.

Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İndeks	İyi uyum	Örneklem	Kaynak
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2,5$	1,685	Kline (2005), McDonald ve Ho (2002)
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,08$	0,086	Hu ve Bentler (1999), Brown (2006)
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,077	Sümer (2000)
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	0,823	Baumgartner ve Hombur (1996)
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	0,926	Klem (2000), Sümer (2000)
TLI	$0,90 \leq TLI < 1,00$	0,904	Klem (2000), McDonald ve Ho (2002)

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretim elemanlarından toplanan veride gerçekleştirilen analizler sonucunda, ölçme modelinin uyum değerleri alanyazınca kabul edilen aralıklardadır.

Bu bağlamda ölçeğin öğretim elemanlarından veri toplamak için kullanılabileceği söylenebilir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın evreni Türkiye'deki devlet üniversitelerindeki sınıf öğretmenliği bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sayılarıyla ilgili kapsamlı bir çerçeveye ulaşılamadığından, Türkiye genelinde sınıf öğretmenliği bölümü bulunan devlet üniversiteleri arasından seçkisiz küme örnekleme yoluna gidilmiştir (Creswell, 2009). Üniversiteler belirlenirken, en az dört yıldır sınıf öğretmenliği bölümü açık olma ölçütü esas alınmıştır. Bu ölçütlere uyan 61 devlet üniversitesi (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2010) arasından 20 üniversite seçkisiz olarak belirlenerek uygulama izni için başvurulmuştur. Olumlu yanıt veren 19 üniversiteye 303 ölçek formu gönderilmiş, 116 form dolu olarak geri dönmüştür. Uygulamanın geri dönüş oranı %38,28 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %44,7'si (n=51) kadın, %55,3'ü (n=63) erkektir (İki katılımcı cinsiyetini belirtmemiştir). Ek olarak öğretmen adaylarının üniversitelerine göre dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Üniversitelerine Göre Dağılımları

Üniversite	N	%
Hacettepe Üniversitesi	17	14,66
Ege Üniversitesi	8	6,90
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	10	8,62
Çukurova Üniversitesi	9	7,76
Karadeniz Teknik Üniversitesi	4	3,45
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	1,72
Anadolu Üniversitesi	15	12,93
Trakya Üniversitesi	6	5,17
Adnan Menderes Üniversitesi	5	4,31
Afyon Kocatepe Üniversitesi	7	6,03
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	2,59
Niğde Üniversitesi	7	6,03
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	7	6,03
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	6	5,17
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	6	5,17
Uşak Üniversitesi	4	3,45
	116	100,00

### Verilerin analizi

Çalışma verileri SPSS paket programı (IBM SPSS® X) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularının yanıtlanması için bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu çerçevede, veri seti tek değişkenli normallik varsayımları için test edilmiştir. Ölçek ortalama puanı ve her bir faktöre ilişkin ortalama puanların çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Faktörlere ilişkin çarpıklık değerlerinin -1,870 ile -0,473 arasında, basıklık değerlerinin ise -0,315 ile 4,887 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek puanının çarpıklık değeri -1,001, basıklık değeri ise 1,502 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler göz önüne alındığında veri setinin tek değişkenli normallik varsayımlarını karşıladığı söylenebilir (Kline, 2005). Ek olarak her bir analiz için varyans eşleşliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Faktörlere ilişkin karşılaştırmalarda Tip I hatadan kaçınmak için Bonferroni düzeltmesi gerçekleştirilmiştir (Field, 2009).

### Bulgular

Ölçek puanı ve faktör puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur. Maddelerin altılı likert formda yöneltildiği göz önüne alındığında, katılımcıların risk algılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Faktörlere ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, tümünün altılı likert formdaki orta nokta olan 3,5'in üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Ölçek Puanı ve Faktörlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Cinsellik	5,302	0,883	-1,870	4,887
Hesaplar	4,830	0,891	-0,725	0,300
Özel Bilgiler	4,465	1,025	-0,473	-0,315
Siber Zorbalık	4,856	0,991	-0,816	0,033
Zararlı İçerikler	4,835	0,930	-0,950	0,750
Zararlı İletişimler	5,238	0,835	-1,396	2,157
Ölçek Puanı	4,959	0,702	-1,001	1,502

Katılımcıların risk başlıklarına ilişkin algıları tek yönlü varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Katılımcıların risk algılarının risk başlıklarına göre farklılaştığı gözlenmektedir ( $F_{(5,690)}=12,738$ ;  $p<0,001$ ). Bu farklılaşmalar Post Hoc testlerinden Tukey izleme testi kullanılarak incelenmiştir. Test sonucunda, ortaya çıkan ortalama farklar ve anlamlı bulunan farklar Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre, özellikle Cinsellik ve Zararlı İletişimler faktörlerinin diğer faktörlere oranla daha riskli algılandığı görülmektedir.

Tablo 6. Faktör Puanlarının Karşılaştırılması

	Cinselli k	Hesapla r	Özel Bilgiler	Siber Zorbalık	Zararlı İçerik	Zararlı İletişim
Cinsellik						
Hesaplar	0,471*					
Özel Bilgiler	0,836*	0,365*				
Siber Zorbalık	0,445*	-0,026	-0,391*			
Zararlı İçerik	0,467*	-0,004	-0,369*	0,022		
Zararlı İletişim	0,063	-0,408*	-0,773*	-0,382*	-0,404*	

\* p&lt;0,05

Katılımcıların risk algılarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması bağımsız örneklemeler için t testi kullanılarak incelenmiştir. Katılımcıların risk algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $t_{(112)} = 1,469$ ;  $p>0,05$ ). Risk başlıkları özelinde gerçekleştirilen karşılaştırmaların sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Buna göre, risk başlıkları özelinde anlamlı farklılaşma yoktur. Cinsellik başlığında gözlemlenen fark ( $t_{(105,980)} = 2,083$ ;  $p<0,05$ ) gerçekleştirilen Bonferroni düzeltmesiyle anlamlılık düzeyi .008’e çekildiğinden anlamlı kabul edilmemiştir.

Tablo 7. SÖ Bölümü Öğretim Elemanlarının Çocukların Karşılaştıkları Çevrimiçi Risklere Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Faktör	Grup	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Cinsellik	Kadın	5,471	0,644	105,980	2,083	<0,05
	Erkek	5,143	1,024			
Hesaplar	Kadın	4,745	0,858	112	0,760	>0,05
	Erkek	4,873	0,921			
Özel Bilgiler	Kadın	4,549	0,889	112	0,984	>0,05
	Erkek	4,360	1,116			
Siber Zorbalık	Kadın	4,935	0,877	112	0,809	>0,05
	Erkek	4,783	1,080			
Zararlı İçerikler	Kadın	4,977	0,710	108,040	1,629	>0,05
	Erkek	4,704	1,073			
Zararlı İletişimler	Kadın	5,360	0,646	108,806	1,616	>0,05
	Erkek	5,116	0,954			

Katılımcıların risk algılarının İnternet kaynaklı bir sorunla karşılaşma durumlarına göre farklılaşması tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Katılımcıların %22,41’i İnternet kaynaklı bir sorun yaşamış, %24,14’ünün çevresinde sorun yaşayanlar olmuş, %53,45’i ise

bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların risk algıları, İnternet kaynaklı bir sorunla karşılaşma durumlarına göre farklılık göstermemektedir ( $F_{(2, 113)}=0.857; p>0,05$ ). Faktörler özelinde gerçekleştirilen inceleme sonuçlarında (Tablo 8) anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 8. SÖ Bölümü Öğretim Elemanlarının, Çocukların Karşılaştıkları Çevrimiçi Risklere Yönelik Algılarının İnternet Kaynaklı Bir Sorunla Karşılaşma Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Sorunla Karşılaşma	Ben	Çevrem	Hayır	F testi	p	Sd	$\eta_p^2$
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$				
Cinsellik	5,262	5,350	5,297	0,069	>0,05	2,113	0,001
Hesaplar	4,885	5,012	4,726	1,058	>0,05	2,113	0,018
Özel Bilgiler	4,628	4,560	4,355	0,804	>0,05	2,113	0,014
Siber Zorbalık	5,077	5,000	4,699	1,743	>0,05	2,113	0,030
Zararlı İçerikler	4,853	4,976	4,763	0,507	>0,05	2,113	0,009
Zararlı İletişimler	5,180	5,429	5,177	0,956	>0,05	2,113	0,017

Katılımcıların risk algılarının güvenli İnternet kullanımı konusunda eğitim alma durumlarına göre farklılaşması bağımsız örneklemeler için t testi ile incelenmiştir. Katılımcıların %11,2'si (n=13) güvenli İnternet kullanımı konusunda eğitim almış, %87,06'sı (n=101) almamıştır. Katılımcıların risk algıları güvenli İnternet kullanımı konusunda bir eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermemektedir ( $t_{(112)}=1,455; p>0,05$ ). Risk faktörleri özelinde gerçekleştirilen karşılaştırmalarda (Tablo 9) anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Tablo 9. Güvenli İnternet Kullanımı Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Risk Algılarının Karşılaştırılması

Faktör	Grup	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Cinsellik	Evet	5,369	0,692	112	0,343	>0,05
	Hayır	5,279	0,910			
Hesaplar	Evet	5,205	0,740	112	0,421	>0,05
	Hayır	4,779	0,907			
Özel Bilgiler	Evet	4,744	1,256	112	1,068	>0,05
	Hayır	4,419	1,001			
Siber Zorbalık	Evet	5,282	0,848	112	1,695	>0,05
	Hayır	4,789	1,003			
Zararlı İçerikler	Evet	5,333	0,561	22,283	3,085	>0,05
	Hayır	4,771	0,957			
Zararlı İletişimler	Evet	5,282	0,859	112	0,205	>0,05
	Hayır	5,231	0,843			

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının çocukların karşılaştıkları çevrimiçi risklere yönelik algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının risk algılarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Risk algısı, yenilik, doğallık, etkilerin gücü ve gözlenme süresi gibi risk ile ilgili pek çok özellikten etkilenen bir değişkendir (Slovic, 1987). Bu özelliklerden biri de, riskin ortaya çıkması ya da olası sonuçların yönetilmesinin kontrol edilebilirliği olarak tanımlanabilecek, risk konusundaki algılanan kontroldür (Nordgren, Van Der Pligt, Van Harreveld ve 2007). Sjöberg (2000) katılımcıların riskleri en az kendileri, daha sonra aileleri, en çok da genel toplum için tehlikeli olarak değerlendirdiğini göstermiştir. Benzer şekilde bu çalışmada, katılımcılardan risk başlıklarını çocuklar için değerlendirmeleri istenmiştir. Bu çerçevede, algılanan kontrolün düşmesi sonucu, katılımcıların risk algısının yükseldiği düşünülmektedir. Rimal ve Real'e (2003) göre, risk algısı ve öz yeterlik algısı bireyin davranışları konusunda belirleyici değişkenlerdir. Bu iki değişkeni çaprazlayarak oluşturdukları çalışmada bireyler dört grup altında sınıflanmaktadır. Buna göre, risk algısı ve öz yeterlik algısı yüksek bireyler duyarlılar (*responsive*) sınıfında yer almaktadır. Riskler ve kendi yeterliklerine yönelik farkındalıkları yüksek olan duyarlı bireylerin risklere karşı eyleme geçme olasılıklarının yüksektir. Risk algısı yüksek fakat öz yeterlik algısı düşük bireyler kaçınanlar (*avoidance*) sınıfında yer almaktadır. Sakınanların, risk algıları yüksek, fakat risklerle baş etme yeterliklerine inançları düşüktür. Bu nedenle sakınanların kaderci bir yaklaşımla risklerden kaçınmaları beklenmektedir. Risk algısı ve öz yeterlik algısı düşük bireyler duyarsızlar (*indifference*) sınıfında yer almaktadır. Bu bireyler, risk konusunda duyarsızdır ve risklerle karşılaşmaları durumunda başa çıkma yeterliklerine inançları düşüktür. Bu nedenle, risk ile ilgili bir eyleme girişmeleri beklenmemektedir. Son olarak, risk algısı düşük ve öz yeterliği yüksek bireyler önetkinler (*proactive*) olarak sınıflanmaktadır. Önetkinler risklerden uzak durmaya meyillidir. Bu nedenle, risklere ilişkin önleyici eylemlere girişmeleri beklenmektedir. Öz yeterlik konusunda benzer bir öngörü, Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel kuramınca da yapılmaktadır. Buna göre öz yeterliği yüksek bireylerin risklerin üstesinde gelme becerisini kendisinde görme dolayısıyla bu risklere meydan okuma olarak görmeleri ve üzerlerine gitmeleri beklenmektedir. Öğretim elemanlarının yüksek risk algılarının, bu konuda bilgilendirme, bilgilendirme gibi eylemlere dönüşmesinde en önemli etkenlerden birinin öz yeterlik algıları

olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede ileriki çalışmalarda öğretim elemanlarının çevrimiçi riskler konusundaki öz yeterlik algılarının incelenmesi önerilmektedir.

Katılımcıların risk algıları, risk başlıklarına göre farklılaşmaktadır. Risk algısının önemli belirleyicileri arasında riskin olası sonuçlarının ciddiyeti ve riskin gerçekleşme olasılığı yer almaktadır (Sjöberg, 1999; Pligt, 1998). Bu nedenle, katılımcıların risk başlıkları arasında ayırım yapmaları beklenen bir durumdur. Sonuçlar, özellikle cinsiyet ve zararlı iletişim başlıklarının diğer risk gruplarına oranla daha riskli algılandığını göstermektedir. Öğretim elemanları ile bu konuda gerçekleştirilen benzer çalışmalar bulunmamakla birlikte, bu bulguların farklı çalışmalarda tekrarlandığı gözlenmektedir. Livingstone ve diğerleri (2013) gerçekleştirdikleri çalışmalarında çocukların en çok (%22) cinsel içerikler görmekten şikayetçi olduklarını belirtmektedir. Kaşıkçı ve diğerleri (2014) Türkiye'deki çocukların çevrimiçi riskler arasından en çok cinsel içerikli fotoğraflar görmek (%48,2) ve cinsel içerikli mesajlar almaktan (%38) rahatsız olduklarını belirtmektedir. Bu çerçevede, bulgunun alanyazın ile uyumlu olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu ışığında, tüm risk başlıklarının öneminin altı çizilirken, eğitim, bilgilendirme ve kural koyma çalışmalarında bu başlıklara özel önem verilmesi önerilmektedir.

Katılımcıların çevrimiçi risk algıları arasında cinsiyetlerine göre fark bulunmamıştır. Bu durum risk algısı alanyazını ile uyumsuzdur. Pek çok çalışmada kadınların risk algılarının, erkeklere oranla daha yüksek olduğu raporlanmıştır (Brody, 1984; Finucane, Slovic, Mertz, Flynn, ve Satterfield, 2000; Flynn, Slovic ve Mertz, 1994; Garbarino, ve Strahilevitz, 2004; Stern, Dietz ve Kalof, 1993). Gilligan (1982) kadınlar ve erkeklerin risk algıları arasındaki farkın, kendilerine yüklenen sosyal rollerden kaynaklandığını öne sürmektedir. Buna göre kadınlar sosyal olarak bakıcı, erkekler ise ekonomik sağlayıcı rolü üstlenmektedir. Bu durum, kadınların güvenlik ve sağlık endişelerinin erkeklere oranla daha belirgin olmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada görülen uyumsuzluğun öncelikle risklerin üçüncü şahıslar (çocuklar) için değerlendirilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Erkek katılımcıların risk algılarının, algılanan kontrollerinin düşmesi sonucu yükseldiği düşünülebilir. Bilim insanları arasında cinsiyet farklarını inceleyen araştırmalarda algılanan kontrolün, kontrol altında tutulması önerilmektedir. Bununla birlikte, psikometrik çalışmalarda kadın ve erkeklerin risk algılarının farklılaşması sıklıkla gözlenmesine rağmen, kararlı bir kuramsal çerçevenin henüz ortaya konamamıştır (Henwood, Parkhill ve Pidgeon, 2008). Bu nedenle, araştırmaların cinsiyet farklarını değil, cinsiyet farklarını ortaya çıkaran sosyal ve psikolojik etmenleri incelemesi önerilmektedir. Önerilen yaklaşım, cinsiyet



değişkeninin biyolojik cinsiyet yerine, toplumsal cinsiyet ve bireylere atfedilen roller bağlamında ele alınmasıdır. Bu çerçevede, bulgunun, eğitim bilimleri alanında çalışan bilim insanları arasında, cinsiyet algısının olası dönüşümünü işaret edebileceği düşünülmektedir. Yeni çalışmalarda bu dönüşümün incelenmesi önerilmektedir.

Katılımcıların risk algıları arasında güvenli İnternet kullanımı konusunda bir eğitim alma durumlarına göre farklılık yoktur. Risk algısı alanyazınında konu alanı uzmanlığı önemli bir etken olarak ele alınmaktadır. Buna göre, bireylerin risk tahminlerinin nesnel değerlerden (ör: kaza istatistikleri) sapmasının nedeni, konu alanındaki uzmanlık eksikliğinden ileri gelmektedir. Özellikle temsil ve bulunabilirlik gibi sezgisel kısa yollar nedeniyle uzman olmayan kişilerin risk algılarının yükseldiği bilinmektedir (Slovic, Finucane, Peters ve MacGregor, 2004). Gerekli bilimsel ve teknik okuryazarlıkları kazanan bireylerin alanda uzmanlaşmasıyla birlikte, risklere karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve risk algılarının düşmesi beklenmektedir. Bununla birlikte, eğitim etkinliklerinin etkileri konusunda risk algısı alanyazınının tutarsızlık gösterdiği görülmektedir (Kasperson, Berk, Pijawka, Sharaf ve Wood, 1980; Yim ve Vaganov, 2003). Risk algısının konu alanına özgü olduğu, sosyal olarak yapılandırıldığı ve duyuşsal sistemlerden güçlü bir şekilde etkilendiği kabul edilmektedir (Howard, 2013). Birey risk karşısında karar verirken, mantıksal ve algoritmik işleyen analitik sistem yerine, sezgisel, otomatikleşmiş ve genellikle bilinçsiz işlediği varsayılan deneyimsel sistemleri kullanmaktadır (Slovic ve diğerleri, 2004). Bu nedenle konu alanında bilgilenmenin risk algısına etkisinin zayıf olması beklenmektedir. Bu çerçevede, katılımcıların risk algılarının farklılaşmaması, riskleri değerlendirirken deneyimsel sistemlerini kullanmaları ile açıklanabilir. Bununla birlikte, ölçek formunda alınan eğitimlerin içerikleri, süreleri ve yöntemleri konusunda bilgi toplanmamıştır. İleriki çalışmalarda çevrimiçi riskler konusunda verilecek eğitimlerin etkililiğini belirleyen etmenlerin araştırılması önerilmektedir.

Katılımcıların risk algıları arasında çevrimiçi risklerle karşılaşma durumlarına göre bir farklılık gözlenmemiştir. Risk deneyimi ile risk algısı arasındaki bağlantı, deneyimler ve algılara göre oluşturulan duygu sezgisel kısa yolu ile açıklanabilir (Damasio, 2008; Howard, 2011). Buna göre, olumsuz deneyimlerin olumsuz duygulara ve yüksek risk algısına yol açması beklenmektedir (Barnett ve Breakwell, 2001; Teprstra, 2011). Örneğin, Linden (2014) doğal afet deneyiminin, doğal afetlerle ilgili risk algısını yükselttiğini raporlamaktadır. Ho, Shaw, Lin ve Chiu (2008) risk deneyimi sıklığının, gerçekleşme olasılığı algısını ve risk algısını yükselttiğini göstermiştir. Deprem, sel, çevre kirliliği gibi afetleri deneyimleyen bireylerin, benzer özellikteki doğal afetlere yönelik risk algılarını yüksek olduğu

bilinmektedir (Knuth, Kehl, Hulse ve Schmidt, 2014). Bu bağlamda, çalışmada gözlemlenen bulgunun alanyazın ile tutarsız olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmaların genellikle doğal afetler gibi ölümcül olabilecek risklerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte ölçek formunda katılımcıların karşılaştıkları risklerin boyutları ile ilgili veri toplanmamıştır. Çevrimiçi riskler, sosyal ağ hesabı kaybindan, para kaybı ya da cinsel istismara kadar uzanabilecek çok geniş bir yelpazede ele alınabilmektedir. Bu bağlamda, ileriki çalışmalarda risk deneyiminin boyutları ile ilgili veri toplanması önerilmektedir. Bunun yanında risk deneyimi sıklığının da risk algısının bir yordayıcısı olabileceği düşünülmektedir. İleriki çalışmalarda bu değişkenin de ele alınması önerilmektedir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çocukların karşılaşabileceği çevrimiçi risklere yönelik algıları incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çocuklar ve ailelerle yakın ilişkileri nedeniyle öncelikle sınıf öğretmenliği bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının risk algıları incelenmiştir. Bununla birlikte, bilişim teknolojileri öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin çocukların çevrimiçi risklerle etkileşimlerinde önemli paydaşlar olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede ileriki çalışmalarda ilgili bölümlerin öğretim elemanlarının risk algılarının da incelenmesi önerilmektedir.

### Kaynakça

- Aslanidou, S., ve Menexes, G. (2008). Youth and the internet: Uses and practices in the home. *Computers and Education*, 51(3), 1375-1391. doi: 10.1016/j.compedu.2007.12.003
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnett J. ve Breakwell, G.M. (2001). Risk perception and experience: Hazard personality profiles of individual differences. *Risk Analysis*, 21(1),171–178.
- Bartlett, J. ve Miller, C. (2011). *Truth, lies and the Internet a report into young people's digital fluency*. Demos: London
- Baumgartner, H. ve Hombur, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13, 139-161.
- Berson, I. R., Berson, M. J. ve Berson, M. J. (2002). Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States. *Journal of School Violence*, 1(2), 51-71.
- Brody, C. J. (1984). Differences by sex in support for nuclear power. *Social Forces*, 63(1), 209-228.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guildford Press, New York.
- Byron, T. (2008). *Safer children in a digital world: The report of the byron review*. London: Department for Children, Schools and Families, and the Department for Culture, Media and Sport. 21.12.2015 tarihinde [http://dera.ioe.ac.uk/7332/7/Final%20Report%20Bookmarked\\_Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/7332/7/Final%20Report%20Bookmarked_Redacted.pdf) adresinden ulaşıldı.
- Chang, C. (2010). Internet safety survey: Who will protect the children. Berkeley Tech. LJ, 25, 501. 21.12.2015 tarihinde <http://scholarship.law.berkeley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1835&context=btlj> adresinden ulaşıldı.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Damasio, A. (2006). *Descartes' error : emotion, reason and the human brain*. London: Vintage.
- Dowling, G. R. (1986). Perceived risk: The concept and its measurement. *Psychology & Marketing*, 3(3), 193-210.
- Dönmez, O. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının çocukların karşılaştığı çevrimiçi risklere yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Duerager, A. ve Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's Internet safety?* EU Kids Online, London, UK.
- Eurobarometer (2008). *Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents' perspective*. Flash Eurobarometer No: 248. Hungary: The Gallup Organisation. 21.12.2015 tarihinde <http://uploadi.www.ris.org/editor/1234951358za%20222.pdf> adresinden ulaşıldı.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Flynn, J., Slovic, P. ve Mertz, C. K. (1994). Gender, race, and perception of environmental health risks. *Risk Analysis*, 14(6), 1101-1108.
- Finucane, M. L., Slovic, P., Mertz, C. K., Flynn, J. ve Satterfield, T. A. (2000). Gender, race, and perceived risk: The 'white male' effect. *Health Risk & Society*, 2(2), 159-172.

- Fischhoff, B., Slovic, P., Lichtenstein, S., Read, S. ve Combs, B. (1978). How safe is safe enough? A psychometric study of attitudes towards technological risks and benefits. *Policy Sciences*, 9(2), 127-152.
- Fischhoff, B., Watson, S. R. ve Hope, C. (1984). Defining risk. *Policy Sciences*, 17(2), 123-139.
- Garbarino, E. ve Strahilevitz, M. (2004). Gender differences in the perceived risk of buying online and the effects of receiving a site recommendation. *Journal of Business Research*, 57(7), 768-775.
- Gasser, U., Maclay, C. M., ve Palfrey, J. G. Jr. (2010). *Working Towards a Deeper Understanding of Digital Safety for Children and Young People in Developing Nations*. Berkman Center Research Publication No. 2010-7.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. (2008) *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online (Deliverable D3.2). 21.12.2015 tarihinde <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/200382/1/ReportD3> adresinden ulaşıldı.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., ve Olafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online: LSE. 21.12.2015 tarihinde [http://eprints.lse.ac.uk/21656/1/D3.2\\_Report-Cross\\_national\\_comparisons.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21656/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons.pdf) adresinden ulaşıldı.
- Henwood, K., Pidgeon, N. ve Parkhill, K. (2014) Explaining the 'gender-risk effect' in risk perception research: a qualitative secondary analysis study. *Psychology*, 5(2-3), 167-213
- Ho, M-C., Shaw, D., Lin, S., Chiu Y-C. (2008). How do disaster characteristics influence risk perception? *Risk Analysis*, 28(3), 635-643.
- Holloway, D., Green, L. ve Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their Internet use*. LSE, London: EU Kids Online. 21.12.2015 tarihinde [http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero\\_to\\_eight.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf) adresinden ulaşıldı.
- Howard, S. K. (2011). Affect and acceptability: Exploring teachers' technology-related risk perceptions. *Educational Media International*, 48(4), 261-272.
- Howard, S. K. (2013). Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 357-372.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- I.S.T.E. (2008). ISTE standarts for teachers. 13.10.2015 tarihinde <http://www.iste.org/standards/ISTE-standards/standards-for-teachers> adresinden elde edilmiştir.
- Kasperson, R. E., Berk, G., Pijawka, D., Sharaf, A. B. ve Wood, J. (1980). Public opposition to nuclear energy: Retrospect and prospect. *Science, Technology, and Human Values*, 5(31), 11-23.
- Kaşıkçı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.
- Keser, H. ve Kavuk, M. (2014). Okulda siber zorbalık farkındalık anketinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 17-30.

- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. İçinde L. Grimm & P. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics (Vol. II)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2. Baskı)*. Guilford Press, New York.
- Knuth, D., Kehl, D., Hulse, L. ve Schmidt, S. (2014). Risk Perception, experience, and objective risk: A cross-national study with European emergency survivors. *Risk Analysis*, 34(7), 1286-1298.
- LaRose, R., Rifon, N. J., ve Enbody, R. (2008). Promoting personal responsibility for internet safety. *Communications of the ACM*, 51(3), 71-76.
- Linden, S. (2014). On the relationship between personal experience, affect and risk perception: The case of climate change. *European Journal of Social Psychology*, 44(5), 430-440.
- Livingstone, S. ve Magdalena. A. B. (2005). *UK Children Go Online: Final report of key project findings (Vol. 6)*. London, UK: London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., ve Olafsson, K. (2011). *EU Kids Online Final Report*. London: EU Kids Online: LSE. 21.12.2015 tarihinde [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf) adresinden ulaşıldı.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. ve Olafsson, K. (2011b) *Risks and safety on the internet: The perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London, UK.
- Livingstone, S., Davidson, J., Bryce, J., Hargrave, A. M. ve Grove-Hills, J. (2012) *Children's online activities: Risks and safety: The UK evidence base*. UK Council for Child Internet Safety (UKCCIS). 44 p.
- Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C., ve Staksrud, E. (2014). In their own words: What bothers children online? *European Journal of Communication*, 29(3), 271-288.
- McDonald, R. P., ve Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological methods*, 7(1), 64.
- MEB (2013a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitab%C4%B1\\_genel\\_yeterlikler\\_par%C3%A7a\\_2.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf) adresinden elde edilmiştir.
- MEB (2013b). *Sınıf öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri*. [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitab%C4%B1\\_s%C4%B1n%C4%B1f\\_%C3%B6%C4%9Fretmenli%C4%9Fi\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilk%C3%B6%C4%9Fretim\\_par%C3%A7a\\_11.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_s%C4%B1n%C4%B1f_%C3%B6%C4%9Fretmenli%C4%9Fi_alan_yeterlikleri_ilk%C3%B6%C4%9Fretim_par%C3%A7a_11.pdf) adresinden elde edilmiştir.
- Morgan, M. G. (1990). Probing the question of technology-induced risk. İçinde Glickman, T. S. ve Gough, M (Ed.) *Readings in Risk* içinde (ss. 5- 15). Washington, D.C. Baltimore: Resources for the Future Distributed by the Johns Hopkins University Press.
- Nordgren, L. F., Van Der Pligt, J. ve Van Harreveld, F. (2007). Unpacking perceived control in risk perception: The mediating role of anticipated regret. *Journal of Behavioral Decision Making*, 20(5), 533-544.

- OECD [The Organisation for Economic Co-operation and Development] (2011). *The protection of children online: Risks faced by children online and policies to protect them*. OECD Digital Economy Papers, No. 179, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5kgcjf71pl28-en>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2010). *Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları*. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-57952/h/2011tablo4-2172011.pdf> adresinden 11.10.2014 tarihinde elde edilmiştir.
- Palfrey, J. G. ve Gasser, U. (2013). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books
- Pligt, J. (1998). Perceived risk and vulnerability as predictors of precautionary behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 3(1), 1-14.
- Rimal, R. N. ve Real, K. (2003). Perceived risk and efficacy beliefs as motivators of change: Use of the risk perception attitude framework to understand health behaviors. *Human Communication Research*, 29(3), 370 – 399.
- RTÜK [Radyo ve Televizyon Üst Kurulu] (2013). *1. Türkiye çocuk ve medya kongresi Türkiye’de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Sjöberg, L. (1999). Consequences of perceived risk: Demand for mitigation. *Journal of Risk Research*, 2(2), 129-149.
- Sjöberg, L. (2000). Factors in risk perception. *Risk analysis*, 20(1), 1-12.
- Slovic, P. (1987). Perception of risk. *Science*, 236, 280–285.
- Slovic, P., Finucane, M. L., Peters, E. ve MacGregor, D. G. (2004). Risk as analysis and risk as feelings: Some thoughts about affect, reason, risk, and rationality. *Risk Analysis*, 24(2), 311-322.
- Sproull, L., ve Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communications. *Management Science*, 32(11), 1492-1512.
- Starr, C. (1969). Social benefit versus technological risk. İçinde Glickman, T. S. ve Gough, M (Ed.) *Readings in Risk* (ss 183 – 194). Washington, D.C. Baltimore: Resources for the Future Distributed by the Johns Hopkins University Press.
- Stern, P. C., Dietz, T. ve Kalof, L. (1993). Value orientations, gender, and environmental concern. *Environment and Behavior*, 25(5), 322-348.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Terpstra T. (2011). Emotions, trust, and perceived risk: Affective and cognitive routes to flood preparedness behavior. *Risk Analysis*, 31(10),1658-1675.
- TÜİK (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ve Medya, 2013 araştırması. Haber bülteni, sayı 15866 <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresinden elde edilmiştir.
- Tynes, B. M. (2007). Internet safety gone wild? *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 575-584. doi: 10.1177/0743558407303979
- UNESCO (2003). The workshop on the development of guideline on teacher training in ICT integration and standards for competency in ICT. Bangkok: UNESCO-Asia.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., ve Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.009
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H. ve Schellens, T. (2011). Long-term study of safe internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305. doi: DOI 10.1016/j.compedu.2011.01.010
- Walrave, M. (2011). Cybertens @ risk? Opportunities and risks of teens' ICT use analyzed. <http://www.e-privacy.be/TIRO-summary.pdf> adresinden elde edilmiştir.

- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J. ve Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey. *Pediatrics*, 118(4), e1169-e1177.
- Yim, M. S., ve Vaganov, P. A. (2003). Effects of education on nuclear risk perception and attitude: theory. *Progress in Nuclear Energy*, 42(2), 221-235.



---

## Meşrutiyet Döneminde Yayımlanan Bir Matematik Dergisindeki Soruların Analizi: Riyaziyat<sup>1</sup>

Selim MALTEPELER<sup>2</sup>

Nihat BOZ<sup>3</sup>

---

Geliş Tarihi: 24.06.2015 Kabul Tarihi: 16.12.2015

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Meşrutiyet döneminde yayımlanan Riyaziyat dergisinin içeriğinde yer alan lise matematik sorularının bilişsel istem seviyelerini belirlemek ve derginin incelenmesi ile Türkiye’de yayımlanmış bilimsel süreli yayınlar üzerine yapılan araştırmalara katkıda bulunmaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup Riyaziyat dergisinin 15 Kasım 1911 ile 01 Mayıs 1912 tarihleri arasında kesintisiz yayımlanan yedi sayısı ile sınırlı tutulmuştur. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Derginin Osmanlıca matbu belgeleri Milli Kütüphaneden temin edilmiş ve mütercim aracılığı ile günümüz Türkçesine çevrilmiştir. Derginin içeriğinde yer alan lise matematik sorularının bilişsel istem seviyeleri içerik analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Riyaziyat dergisi lise matematik sorularının çoğunlukla üst düzey bilişsel istem seviyesinde olduğu görülmüştür.

*Anahtar Kelimeler:* Riyaziyat, bilişsel istem seviyesi, bilimsel süreli yayın, matematik dergisi

---

<sup>1</sup> Bu çalışma Selim Maltepeler’in “Meşrutiyet Döneminde Yayımlanan Bir Matematik Dergisi ve Sorularının Analizi: Riyaziyat Örneği” adlı yüksek lisans tezinin özetidir ve “Riyaziyat Dergisi Lise Matematik Sorularının Analizi” başlığı ile VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğretmen Binbaşı, TSK, smaltepeler@gmail.com.

<sup>3</sup> Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, nihatzboz@yahoo.co.uk.





---

---

**Analys of the questions in a math journal that were released during the second constitutional period: Riyaziyad**

---

---

*Submitted by 24.06.2015 Accepted by 16.12.2015*

**Abstract**

The purpose of this study is to determine the cognitive demand levels of high school mathematics problems included in the journal Riyaziyad published during the Constitutional Monarchy Period and by analyzing the journal it was aimed to contribute to the studies on scientific periodicals published in Turkey. This study is a qualitative research and is limited to seven volumes of Riyaziyad journal published consecutively between the dates from 15 November 1911 to 01 May 1912. Document review method was used to collect data. Documents of the journal written in Ottoman Turkish were obtained from the National Library and translated to Turkish by an interpreter. Cognitive demand levels of high school mathematics problems in the contents of seven volumes mentioned above were determined by using content analysis method. At the end of the study, it was found that most of the high school mathematics problems in Riyaziyad were at high level cognitive demands.

*Keywords:* Riyaziyad, cognitive demand level, scientific periodical, mathematics journal.

## Giriş

Osmanlı İmparatorluğunun son dönemleri eğitim alanında bir takım modernizasyon çalışmalarına sahne olmuştur. Batılı devletler ile Osmanlı arasında başta bilim, askeri ve sanayi olmak üzere birçok alanda oluşan gelişmişlik farkının kapatılması maksadıyla eğitim alanında yeniliklerin yapılması zorunlu hale gelmiştir. Meşrutiyet döneminde ilköğretim kademesinde eğitim, mahalle (sıbyan) mektepleri olarak adlandırılan okullarda ve bu okulların yerini almaya başlayan iptidai mektepleri adlı okullarda yürütülmüştür. Bu dönemde ortaöğretim kurumları idadiler ve sultanilerdir. Günümüzün liselerine karşılık gelirler. Ancak bu kurumlar ortaokulları yani rüştiye sınıflarını da kapsamaktadırlar (Türker, 2008). Eğitim ve öğretim kalitesi düşük olması sebebiyle idadiler 1910 yılından itibaren Avrupa liseleri seviyesinde eğitim verecek şekilde yeniden yapılandırılmaya başlanmış ve bazı idadiler sultani olarak adlandırılmıştır. Toplam 36 sultani bulunmakta olup Galatasaray, Vefa ve Kabataş Sultanileri bunlara örnek olarak verilebilir (Demirel, 2012). Eğitimde modernleşme çabaları doğrultusunda yükseköğretimde medreselerin dışında Batı tarzı eğitim anlayışı ile Darülfünunlar kurulmuştur (Türker, 2008). Osmanlı toplumuna Batı tarzı eğitim anlayışının kazandırılması amacıyla eğitim ve öğretimde kullanılan yazılı materyaller de değiştirilmiştir. Yenilenen yazılı materyaller çoğunlukla Avrupa dillerinden çeviri ve derlemeler ile yayımlanan ders kitapları ve dergilerden meydana gelmiştir (Günergun, 2007). Söz konusu yazılı materyallerden biri de Riyaziyat dergisidir.

Derginin ilk sayısı 15 Kasım 1911 yılında yayımlanmıştır. Birinci sayının kapağına bakıldığında, derginin 15 günde bir yayımlanacağı belirtilmiştir. Ancak derginin incelenen sayılarına bakıldığında, ilk sayıyı müteakiben ikinci sayının buna uyduğu, diğer sayıların ise 15 günde bir yerine aylık olarak yayımlandığı görülmüştür. Ayrıca ilk sayının kapağında, her bir sayıya karşılık 12 kuruş bedel ile abone olunabileceği belirtilmektedir. Derginin yayımına belirli dönemlerde ara verilmesine karşın, yayın hayatının 1926 yılına kadar uzandığı gözlenmiştir. Riyaziyat'ın ilk sayısında vatanın gelişiminin, ilim ve fende ilerlemelerle mümkün olacağı, bu kapsamda fen alanında uzman kişilerin yetiştirilmesi ve gençlerin fen alanındaki eksikliklerinin giderilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda dönemin koşulları da dikkate alındığında, fen ile ilgilenen kişiler yetiştirmek üzere sarf edilecek her çaba, düşmanın hain mermilerine göğüs gererek vatanını koruyan bir askerin kutsal hizmeti kadar önemli görülmektedir. Derginin sahibi ve müdürü Hasan Fehmi tarafından Riyaziyat'ın ilk sayısında kaleme alınan Sunum Amacı başlıklı yazıda, Riyaziyat'ın ülkenin en iyi ilim adamlarının desteğiyle çıktığı, Dar-ül Fünun Riyaziye Şubesinin (dönemin

üniversitesinin matematik bölümü) muallim muavinlerinden Şükrü Bey, Dar-ül Fünun Riyaziye mezunlarından Halil Necati, Muharrem Nadi, İbrahim Hakkı, İbrahim Sıtkı, Ömer Fevzi ve Yahya İhsan Beylerin yazılarının dergide yer alacağı belirtilmiştir. Riyaziyat'ın incelenen sayılarına bakıldığında, derginin sahibi ve müdürü Hasan Fehmi'nin yazılarının ağırlıkta olduğu, onu müteakiben derginin başyazarı Şükrü Bey'in yazılarının yer aldığı görülmektedir. Bu iki şahsiyetin dışında, Halil Necati, Vahid, Mustafa Salim, Mustafa Nuri, Edibzade Tefvik ve Abdülkerim Beylerin de yazılarıyla dergiye katkıda buldukları gözlenmiştir.

Riyaziyat dergisinin her sayısının temelde üç bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu bölümleri; *makale*, *çözümlü sorular* ve *sorular* olarak adlandırabiliriz. Bu bölümlerin içeriğine bakıldığında ise her sayının makale bölümünde, genel olarak fen alanındaki gelişmelerden bahseden, yani herhangi bir alan kısıtlaması olmaksızın matematik, fizik, kimya, biyoloji veya mühendislik bilimlerinden bahseden ve popüler anlamda geniş kitlelere hitap eden makaleler bulunmaktadır. İkinci bölüm olan çözümlü sorular bölümünde, ağırlıklı olarak matematik ve geometri, kısmen de fizik ve kimya alanlarına ait sorular ve çözümleri yer almaktadır. Bu bölüm, üniversite, lise ve ortaokul alt başlıklarıyla da üç alt bölüme ayrılmaktadır. Üçüncü ve son bölüm yani sorular bölümünde, okuyuculara sorular yöneltilmiştir. Matematik ve geometri ağırlıklı olan bu sorular bölümü de, lise ve ortaokul olmak üzere iki alt bölüme ayrılmıştır. Ayrıca okuyucuya yöneltilen bu soruların büyük bir çoğunluğunun çözümleri de, derginin ilerleyen sayılarının ikinci bölümünde yer almıştır. Birinci bölümden farklı olarak ikinci ve üçüncü bölümler en az ortaokul seviyesinde matematik bilgisine sahip okurlara hitap etmektedir.

### **Problem Durumu**

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciler birçok sorunla karşılaşabilmektedirler. Akademik öğrenimleri boyunca öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında “anlamama” sorununun öncelikli olduğu görülmektedir. Nasıl öğreneceğini bilememe sorunu olan anlamamanın giderilebilmesi için öğrenciye nasıl öğreneceğinin, nasıl hatırlayacağını, kendini nasıl kontrol edeceği ve kendini nasıl yönlendireceğinin öğretilmesi gerekmektedir (Çakıroğlu, 2007). Bu kapsamda günümüz çağdaş eğitim anlayışında öğrenmenin farkında olan, doğru algılayan, yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Doğan, 2013). Özsoy'a (2008) göre öğrenmenin etkili ve öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğrenmenin öğrenen tarafından bilinçli yapılması gerekmektedir. Bilmenin bilinmesi ve bireyin kendini

bilmesi şeklinde bilinçli bireyler yetiştirme çabaları üst biliş kavramını ortaya çıkarmıştır. 17. yüzyıl felsefecilerinden Spinoza'nın (1632-1677) "Kişi bir şeyi biliyorsa o şeyi bildiğini bilir ve aynı zamanda o şeyi bildiğini bildiğini de bilir." deyişinin psikoloji alanında irdelenmesi ile 20. yüzyılın ikinci yarısında karşımıza çıkan (Karakelle ve Saraç, 2010) üst biliş kavramı ilk kez literatüre Flavell (1979) tarafından kazandırılmıştır. Üst biliş Flavell tarafından üst bilişsel bilgiler ve üst bilişsel deneyimler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Brown (1987) ise üst bilişi, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki boyutta düşünmüştür. Öğrenmeyi öğrenme yolu olarak da tanımlanan üst biliş yaygın olarak araştırmacılar tarafından üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel beceriler olarak iki temel unsura ayrılmıştır (Çakıroğlu, 2007). Üst bilişsel bilgi, bireyin öğrenme yollarını ve hafızasını bilmesi ve anlamlandırması ile alakalı iken üst bilişsel beceriler, bireyin öğrenme yollarını ve hafızasını kontrol etmesi ve düzenlemesi ile alakadardır (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011). Ataalkın (2012) üst bilişsel bilginin bireye ait fikirler, inançlar, amaçlar ve görevlerden oluştuğunu belirtmiştir. Üst bilişsel beceriler ise bireyin kendine güvenmesi, öğrenmeye karşı kararlı olması, öğrenme hızını ve kapasitesini tahmin etmesi ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ile oluşmaktadır.

Bireyin planlama yapabilmesi, bilişsel süreçleri kontrol edebilmesi ve öğrenme sürecini değerlendirebilmesi üst bilişin kontrolü esnasında kullanılan üst bilişsel becerilerdir. Matematik, toplumdaki her bireyin ihtiyacı olan iletişim kurma, muhakeme etme, çözümlenme ve genelleme yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştiren bir alandır ve bu nedenle her birey tarafından öğrenilmesi zorunluluk arz etmektedir (Baki, 2008). Üst düzey bilişsel becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi, matematiksel kavramların ve matematiğin doğasının öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için öğrencilere üst düzey bilişsel istemleri gerektiren görevler sunulmalıdır (Stein, Smith, Henningen ve Silver, 2000). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan ortaöğretim matematik dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğretim programlarında öğretmenlerden matematik öğretimi sürecinde bilişsel istem seviyeleri belirlenmiş matematiksel görevleri kullanmaları istenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Ayrıca yazılı öğretim materyalleri bünyesinde yer alan matematiksel görevlere bakılarak söz konusu öğretim programlarının öğrenme ve öğretme sürecine yansımaları görülebileceğinden, matematiksel görevlerin analizi mevcut öğretim programları hakkında fikir sahibi olmamız açısından önemlidir (Sarpkaya, 2011). Bahse konu nedenlerden dolayı Riyaziyat dergisi içeriğinde bulunan matematik sorularının bilişsel istem seviyeleri belirlenerek derginin yayımlandığı dönemde matematik eğitimi ve matematik eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılmak

istenen matematiksel beceriler hakkında bilgi sahibi olabiliriz. Ayrıca araştırmamızın bu alanda yapılacak diğer çalışmalara kaynak teşkil edebileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmamızın bir başka boyutu ise Riyaziyat dergisinin tarihsel niteliğidir. 19. yüzyılın ortalarından itibaren İstanbul'da çoğunlukla Osmanlıca veya Fransızca yayımlanan dergilerin ülkemizde modern matematik ve fen eğitimine önemli katkıları olduğu bilinmektedir. 1867 ile 1869 yılları arasında yayımlanmış olan Mebahis-i İlmiye dergisi, matematik alanındaki ilk Türkçe dergidir. Ancak söz konusu derginin 2007 yılına kadar hiç incelenmemiş olması ülkemizde bilimsel süreli yayınlar üzerine yapılan araştırmaların yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir (Günernun, 2007). Yapılan literatür taramasında Riyaziyat dergisini konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, Meşrutiyet döneminde yayımlanan ve bir matematik dergisi olan Riyaziyat dergisinin sınırlı miktarda da olsa bazı sayılarının incelenmesi ile ülkemizde yayımlanmış bilimsel süreli yayınlar üzerine yapılan araştırmalara katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Alanı**

Osmanlıca bir dergi olan Riyaziyat'ın günümüz Türkçesine çevrilmesinde ve bu çeviri esnasında Osmanlıca matematik terimlerinin Türkçe karşılıklarının bulunmasında yaşanan zorluklardan dolayı araştırma, Riyaziyat dergisinin ilk sayısından itibaren basım tarihi olarak birbirini takip eden kesintisiz yedi sayısı ile sınırlı tutulmuştur. Bu sayılar sırasıyla, 15 Teşrin-i Sâni 1327 (15 Kasım 1911), 01 Kânûn-ı Evvel 1327 (01 Aralık 1911), 01 Kânûn-ı Sâni 1327 (01 Ocak 1912), 01 Şubat 1327 (01 Şubat 1912), 01 Mart 1328 (01 Mart 1912), 01 Nisan 1328 (01 Nisan 1912), 01 Mayıs 1328 (01 Mayıs 1912) tarihli sayılardır.

### **Verilerin Toplanması**

Yapılan çalışmada nitel araştırma yaklaşımları benimsenmiştir. Verilerin toplanma sürecinde, Riyaziyat dergisine ait yedi sayının Osmanlıca matbu belgeleri, Milli Kütüphane Süreli Yayınlar Bilgi Sisteminden temin edilmiş ve alanında uzman mütercim aracılığı ile Osmanlıca matbu belgeler günümüz Türkçesine çevrilmiştir (Milli Kütüphane [MK], 2012). Mütercim, 16 yıllık mesleki tecrübesi olan, alanında doktora derecesine sahip ve iyi derecede Osmanlıca bilen bir tarih öğretim görevlisidir. Çeviri esnasında karşılaşılan Osmanlıca matematik terimlerinin Türkçe karşılıklarının bulunmasında, Ferit Devellioğlu'na ait Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat adlı eserden yararlanılmıştır (Devellioğlu, 1996).

Tarihçilerin sıklıkla kullandığı doküman analizi yöntemi ile incelenen dergi sayılarındaki lise matematik soruları belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Derginin incelenen sayılarında yer alan soruların matematik, geometri, fizik, kimya derslerine göre ve üniversite, lise ve ortaokul başlıklarına göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. *Riyaziyat Sorularının Dağılımı*

	Üniversite	Lise	Ortaokul	Toplam
Matematik	3	48	49	100
Geometri	-	20	6	26
Fizik	-	10	-	10
Kimya	-	8	-	8
Toplam	3	86	55	144

Tablo 1’e bakıldığında Riyaziyat dergisinin incelenen yedi sayısında toplam 144 adet soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 100’ü matematik dersine aittir. Söz konusu matematik sorularının 48 adedini ise lise matematik soruları oluşturmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Belirlenen lise matematik sorularının ait oldukları bilişsel istem seviyelerinin tespiti için Stein ve Smith (1998) tarafından oluşturulmuş olan teorik çerçeve kullanılmıştır. Kullanılan bu teorik çerçevede dört adet bilişsel istem seviyesi yer almaktadır. Bu seviyeler sırasıyla; *ezberleme, ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem, ilişkilendirmeye dayanan matematiksel yöntem ve matematik yapmadır*. Bu dört bilişsel istem seviyesinden ilk ikisi *düşük bilişsel istem* seviyesini ve son ikisi de *üst düzey bilişsel istem* seviyesini oluşturmaktadır. Söz konusu dört bilişsel istem seviyesi kolaylık olması açısından sırasıyla Düşük-E, Düşük-İ, Yüksek-İ ve Yüksek-M olarak kısaltılmıştır. Dergi sayılarında yer alan lise matematik sorularının her biri bir matematiksel görev kabul edilerek Düşük-E, Düşük-İ, Yüksek-İ ve Yüksek-M seviyelerinden biri ile kodlanmıştır. Bir matematiksel görevin yukarıda bahsedilen dört bilişsel istem seviyesinden birine dâhil olabilmesi için gerekli olan koşulları şu şekilde sıralayabiliriz:

*Düşük-E için;*

- Önceden öğrenilmiş kural, formül ve gerçeklerin hatırlanması veya bunların ezberlenmesi,
- Bir işlemin olmaması veya yeterince zaman olmaması nedeniyle işlemlerin kullanılmaması,
- Anlaşılmasında güçlük çekilmeyen, daha önce görülmüş bir materyalin tekrar oluşturulması, ne oluşturulacağına açık olması veya dolaylı olarak bahsedilmesi,
- Öğrenilmesi veya tekrar oluşturulması istenen tanım, formül, kural ve gerçeklerin altında yatan anlam veya kavramlar arasında bağlantı olmaması,

*Düşük-İ için;*

- Algoritmik olması, kullanılan işlemlerin önceki açıklama, deneyim ve görevlerin gereği veya kanıtı olması,
- Sınırlı bilişsel beceri gerektirmesi, neyin yapılmasına ihtiyaç duyulması veya nasıl yapılabileceğine dair belirsizliklerin olması,
- Kullanılan işlemlerin altında yatan anlam veya kavramlar arasında bağlantı olmaması,
- Matematiksel anlama yerine doğru cevabın bulunmasına odaklanması,
- Açıklamaya gerek duyulmaması veya sadece kullanılan işlemlerin tanımlanması,

*Yüksek-İ için;*

- Matematiksel anlamayı geliştirmek maksadıyla öğrenci ilgisini işlemlerin kullanımına odaklanması,
- Altta yatan kavramlar ile anlaşılmayan sınırlı algoritmalar arasında bağlantı kurduran işlemlerin yapılabilmesi için açık veya dolaylı gidiş yolları önermesi,
- Genellikle şema, grafik, sembol gibi görseller, problem durumları ve el becerisi kullanımı gibi farklı gösterimler ile sunulması,
- Bilişsel becerilerin bazı seviyelerini gerektirmesi, görevin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için kavramlar ile işlemler arasında karşılaştırma gerektirmesi,

*Yüksek-M için;*

- Algoritmik olmayan karmaşık fikirleri gerektirmesi, gidiş yolunun açıkça belirtilmemesi,
- Matematiksel fikirlerin, sürecin veya bağlantıların anlaşılmasını ve açıklanmasını gerektirmesi,
- Öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini düzenlemesi ve gözlemlemesi,

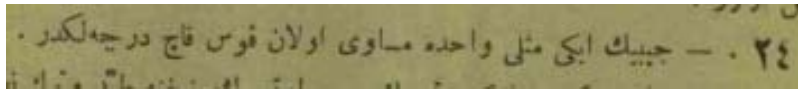
- Öğrencilerin ilgili bilgi ve deneyimlere ulaşması ve bunları uygun yerlerde kullanması,
- Öğrencilerin görevleri, çözüm yollarını ve çözüm için kısıtlamaları sorgulaması ve analiz etmesi,
- Gözle görülebilir bilişsel bir çaba gerektirmesi ve çözüm için öğrencileri biraz endişelendirmesi (Sarpkaya, 2011).

### Geçerlik ve Güvenirlilik

Kullanılan içerik analizi yönteminin geçerliği ve güvenirliliği için çalışmada yapılan kodlamalara örnekler verilebilir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu kapsamda, çalışmada yer alan her dört seviyeye ait birer kodlama örneği, soruların asılları ve çevirileri ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Örnek 1.

Resim 1. Dergi Sayısı 2 / Soru numarası 24



*Sorunun Osmanlıcası:* Ceybinin iki misli vahde müsavi olan kavs kaç derecedir?

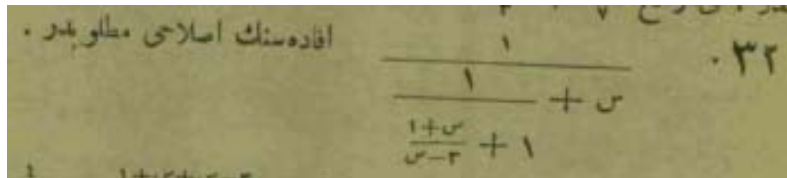
*Sorunun Türkçesi:* Sinüsünün iki katı, 1'e eşit olan yay kaç derecedir?

*Kodlama:*  $2 \sin x = 1$  biçiminde basit bir denklem söz konudur ve buradan  $\sin x = \frac{1}{2}$

bulunur ki işlem gerektirmez. Çözüm için dik üçgende dar açılarının trigonometrik oranlarını bilmek yeterlidir. Önceden öğrenilen gerçeklerin yeniden hatırlanması söz konusudur ve herhangi bir işlem yoktur. Bu nedenlerden dolayı Düşük-E olarak kodlanmıştır.

Örnek 2.

Resim 2. Dergi Sayısı 2 / Soru numarası 32





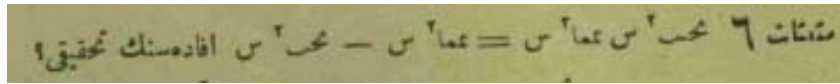
*Sorunun Osmanlıcası:*  $\frac{1}{s + \frac{1}{1 + \frac{s+1}{3-s}}}$  ifadesinin ıslahı matlubdur.

*Sorunun Türkçesi:*  $\frac{1}{s + \frac{1}{1 + \frac{s+1}{3-s}}}$  ifadesinin sadeleştirilmiş halini bulunuz.

*Kodlama:* Bu sorunun çözümü için rasyonel ifadelerde işlemler söz konusudur. Sınırlı bir bilişsel beceri gerektirir. Matematiksel kavramların anlaşılmasına yönelik herhangi bir ilişkilendirme yoktur. Matematiksel anlamayı geliştirmek yerine doğru cevabı buldurmaya odaklıdır. Tüm bu nedenlerden dolayı Düşük-İ olarak kodlanmıştır.

*Örnek 3.*

Resim 3. Dergi Sayısı 1 / Soru numarası 6



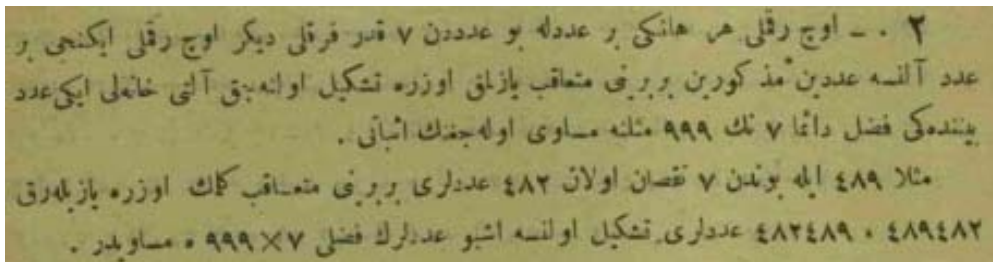
*Sorunun Osmanlıcası:*  $bahs^2 s \cdot amma^2 s = amma^2 s - bahs^2 s$  ifadesinin tahkiki.

*Sorunun Türkçesi:*  $\cos^2 x \cdot \cot^2 x = \cot^2 x - \cos^2 x$  ifadesinin doğru olup olmadığının araştırılması.

*Kodlama:* Bu sorunun çözümü algoritmik olmayan işlemler içermektedir. Çözüm için trigonometrik özdeşliklerin bilinmesi yeterli olmayıp trigonometrik özdeşliklerden hangilerinin kullanılması gerektiğine karar verilmelidir. Bir başka deyişle trigonometrik fonksiyonlar ile uygun trigonometrik özdeşlikler arasında bir bağlantı kurulması gerekir. Bu nedenlerden dolayı Yüksek-İ olarak kodlanmıştır.

*Örnek 4.*

Resim 4. Dergi Sayısı 1 / Soru numarası 2



*Sorunun Osmanlıcası:* 3 rakamlı herhangi bir adedle, bu adedden 7 kadar farklı diğer 3 rakamlı ikinci bir aded alınsa, adedin-i mezkürin birbirini müteakip yazılmak üzere teşkil olunacak 6 haneli iki aded beynindeki fazl, daima 7'nin 999 misline müsavi olacağını isbatı. Mesela, 489 ile bundan 7 noksan olan 482 adedleri birbirini müteakip gelmek üzere yazılarak 489482, 482489 adedleri teşkil olursa, işbu adedlerin fazlı,  $7 \times 999$ 'a müsavidir.

*Sorunun Türkçesi:* 3 basamaklı herhangi bir sayı ve bu sayıdan 7 kadar farklı diğer 3 basamaklı ikinci bir sayı alınır, söz konusu sayıları birbiri ardına yazılmak üzere oluşturulacak 6 basamaklı iki sayının arasındaki fark, daima 7'nin 999 katına eşit olacağını ispatı. Örneğin, 489 ile bu sayıdan 7 eksik olan 482 sayısı birbiri ardına olacak şekilde yazılarak 489482 ve 482489 sayıları oluşturulursa, bu sayıların farkı,  $7 \times 999$  a eşittir.

*Kodlama:* Çözüm için 489 ve 482 üç basamaklı sayıları alınarak 489482 ve 482489 altı basamaklı sayıları örnek verilmiştir. Ancak tüm üç basamaklı sayılar söz konusu olduğundan genel bir durumun doğruluğunun gösterilmesi yani ispat edilmesi istenmektedir. Bu da algoritmik olmayan, karmaşık ve gözle görülebilir bilişsel bir çaba gerektirir. Bu nedenle Yüksek-M olarak kodlanmıştır.

**Kodlama Güvenirliği.** İçerik analizinde geçerlik ve güvenilirliğin kontrolünde kullanılan yöntemlerden biri de, kodlamanın farklı iki kodlayıcı tarafından yapılarak bunlar arasındaki uyuma bakılmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu doğrultuda çalışmanın yazarları, farklı iki kodlayıcı olarak, farklı zaman ve mekânlarda söz konusu matematiksel görevleri mevcut teorik çerçeveye göre kodlamışlardır. Kodlayıcılar arasındaki uyuşmanın güvenilirliğini ölçmek için Cohen'in kappa katsayısından yararlanılmıştır (Cohen, 1960). Kappa katsayısının elde edilmesinde SPSS 15.0 programı kullanılmış ve program çıktısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Kodlama Güvenirliği İçin Kappa Katsayısı*

	Değer	Asimptotik Standart Hata(a)	Yaklaşık T(b)	Yaklaşık Manidarlık
Uyuşma Ölçüsü (kappa)	0,867	0,063	8,313	.000
Geçerli Durum Sayısı	48			

Tablo 2'ye bakıldığında kappa katsayısı .867 olarak elde edilmiştir. Kappa katsayısının bu değeri, .81 ve 1,00 değerleri arasında yer alarak iki kodlayıcı arasında neredeyse mükemmel bir uyuşma olduğu görülmektedir (Landis ve Koch, 1977). İki kodlayıcı

arasında toplam 48 sorudan 4 sorunun kodlamasında farklılık görülmüştür. Farklılık görülen sorular ve yapılan kodlamalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Kodlama Farklılıkları*

Soru Numarası	Kodlayıcı-1 Tarafından Verilen Kod	Kodlayıcı-2 Tarafından Verilen Kod
20	Yüksek-İ	Yüksek-M
21	Yüksek-İ	Yüksek-M
24	Düşük-E	Yüksek-İ
122	Düşük-İ	Yüksek-İ

Tablo 3 incelendiğinde 20, 21, 24 ve 122 numaralı soruların Kodlayıcı-1 ve Kodlayıcı-2 tarafından farklı kodlandıkları görülmektedir. Kodlama güvenilirliği için hesaplanan kapa katsayısının .867 olarak elde edilmiş olmasından ve bu değer .81 ve 1,00 değerleri arasında yer almasından dolayı, iki kodlayıcı arasında neredeyse mükemmel bir uyuma görüldüğünden, Kodlayıcı-1 ve Kodlayıcı-2 arasında farklılık yaratan bu 4 sorunun kodları değiştirilmemiştir. Söz konusu 4 sorunun kodlamaları için Tablo 3'te görülen Kodlayıcı-1'in yapmış olduğu kodlamalar kabul edilmiştir.

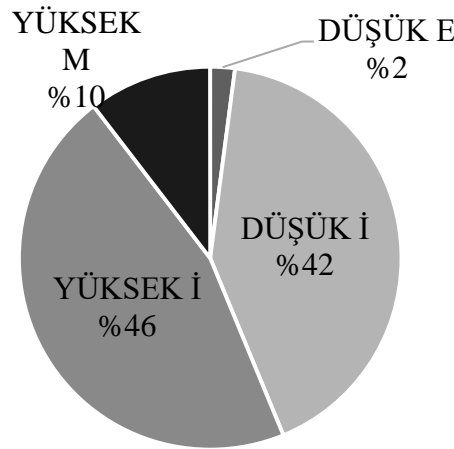
### **Bulgular**

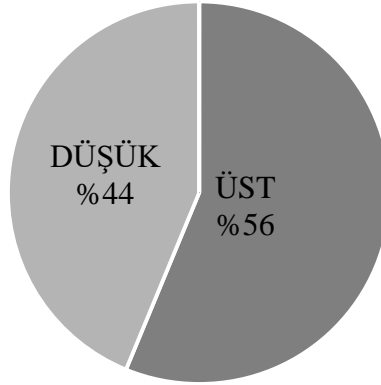
Riyaziyat dergisi bünyesinde yer alan toplam 48 adet lise matematik sorusunun bilişsel istem seviyeleri Tablo 4'te görülmektedir. Her bir bilişsel istem seviyesine dâhil olan soru/sorular, derginin özgün metnindeki soru numaraları ile verilmiştir. Özgün metinde numarası bulunmayan 1 adet soru S1 olarak numaralandırılmıştır.

Tablo 4. *Riyaziyat Lise Matematik Soruları Bilişsel İstem Seviyeleri*

Bilişsel İstem Seviyesi		Soru Numarası
Düşük-E (1 soru)	Ezberleme	24
Düşük-İ (20 soru)	İlişkilendirmeye Dayanmayan Matematiksel Yöntem	9, 10, 29, 30, 32, 33, 47, 50, 51, 67, 68, 70, 72, 88, 90, 102, 103, 115, 116, 122
Yüksek-İ (22 soru)	İlişkilendirmeye Dayanan Matematiksel Yöntem	6, 20, 21, 23, 31, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 69, 71, 76, 77, 89, 91, 94, 104, 107, 117, 118
Yüksek-M (5 soru)	Matematik Yapma	2, 3, 19, S1, 93

Tablo 4 incelendiğinde, Riyaziyat lise matematik sorularının her dört bilişsel istem seviyesine dâhil olduğu görülmektedir. Yüksek-İ seviyesinde 22 soru ve Düşük-İ seviyesinde 20 soru yer almaktadır. Bunları müteakip Yüksek-M seviyesinde 5 soru bulunurken, Düşük-E seviyesinde ise yalnız 1 soru bulunmaktadır. Ayrıca 48 sorudan 21'i düşük bilişsel istem seviyesinde yer alırken, 27 soru üst düzey bilişsel istem seviyesine dâhil olmuştur. Riyaziyat lise matematik sorularının Düşük-E, Düşük-İ, Yüksek-İ ve Yüksek-M bilişsel istem seviyelerine göre yüzdeler dağılımı Grafik 1'de, soruların düşük bilişsel istem ve üst düzey bilişsel istem seviyelerine göre yüzdeler dağılımı ise Grafik 2'de verilmiştir.

Grafik 1. *Bilişsel İstem Seviyeleri Yüzdeler Dağılımı*Grafik 2. *Düşük ve Üst Düzey Bilişsel İstem Seviyeleri Yüzdeler Dağılımı*



### Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın amacı doğrultusunda 15 Kasım 1911 yılında yayın hayatına başlayan Riyaziyat dergisinin ilk 7 sayısı incelenmiş ve toplam 144 soru ile karşılaşılmıştır. Söz konusu soruların matematik, geometri, fizik ve kimya alanlarına göre dağılımına bakıldığında, bunların 100 adedinin matematik, 26 adedinin geometri, 10 adedinin fizik ve 8 adedinin kimya sorusu olduğu görülmüştür. 100 matematik sorusundan 48 adedinin lise sorusu olduğu tespit edilmiş ve bu soruların bilişsel istem seviyelerine bakıldığında ise %46'lık oran ile soruların çoğunluğunun ilişkilendirmeye dayanan matematiksel yöntem (Yüksek-İ) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Düşük bilişsel istem ve üst düzey bilişsel istem seviyeleri açısından bakıldığında da %56'lık oran ile soruların çoğunluğu üst düzey bilişsel istem seviyesindedir. Düşük bilişsel istem seviyeli soruların neredeyse tamamı ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem (Düşük-İ) seviyesinde olup yalnızca 1 soru ezberleme (Düşük-E) seviyesindedir. Fen alanında uzman kişilerin yetiştirilmesi ve gençlerin fen alanındaki eksikliklerinin giderilmesini amaçlayan Riyaziyat dergisinin, bu amaç doğrultusunda okuyucularına lise matematik sorularını çoğunlukla üst düzey bilişsel istem seviyesinde yönelttiği ve ezberleme (Düşük-E) bilişsel istem seviyeli lise matematik sorularına neredeyse hiç yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır.

İstanbul'da 19. Yüzyılın ortalarından itibaren yayımlan mesleki ve bilimsel dergiler çoğunlukla Avrupa'da yayımlanan benzer dergilerden aktarımlar ile Osmanlı toplumuna yeni bilgi girişi sağlamıştır. Örneğin 1867 ve 1869 yılları arasında yayımlanan ve ilk Türkçe matematik dergisi olarak nitelendirilen Mebahis-i İlmiye dergisinin esin kaynağı Nouvelles Annales de Mathématiques adlı Fransız dergisi olmuştur (Günergun, 2007). Mebahis-i İlmiye'nin başyazarı olan Vidinli Tevfik Paşa'nın Nouvelles Annales de Mathématiques

dergisinin özellikle 1853 tarihli 12. cildinden yararlandığı ve hatta Mebahis-i İlmiye'nin iç düzeninin de bu dergiden faydalanılarak oluşturulduğu bilinmektedir. Benzer şekilde bir matematik dergisi olan Riyaziyat dergisinin özel olarak örnek aldığı bir dergi tespit edilmemiştir. Ancak Osmanlının son dönemleri ve Cumhuriyetin ilk yıllarında yayımlanan bilimsel dergilerin yenilikler sunmaktan ziyade, modern matematiğin tanıtıldığı ve batı dünyasında var olan matematiksel bilgilerin benzer dergilerden aktarıldığı (Kalaycıoğulları, 2009) düşünüldüğünde, Riyaziyat dergisinin de batılı benzer dergilerden esinlendiği ve aktarımlarda bulunduğu kuvvetle muhtemeldir. Riyaziyat lise matematik sorularının çoğunluğunun üst düzey bilişsel istem seviyesinde olması, Riyaziyat yazarlarının batılı benzer dergilerden aktarımlarda tercihinin üst düzey bilişsel istem seviyesindeki sorular olduğu söylenebilir veya aktarımda bulunan batılı dergilerin içeriklerinin üst düzey bilişsel istem düzeyinde olduğu düşünülebilir.

Yazılı öğretim materyalleri içerisinde yer alan matematiksel görevlerin analizi ile mevcut öğretim programları hakkında fikir sahibi olunabilmektedir (Sarpkaya, 2011). Riyaziyat dergisine ait olan lise matematik sorularının analiz edilerek bilişsel istem seviyelerinin belirlenmesiyle derginin ait olduğu dönemde lise matematik müfredatı hakkında bilgi edinilebilir. Bu kapsamda araştırmacılar Riyaziyatın diğer sayılarını da inceleyerek derginin içerdiği matematiksel görevlerin analizini yapabilirler.

Ülkemizde yayımlanmış olan bilimsel süreli yayınlara dair yapılan araştırmalar yeterince yaygınlaşmamıştır. Ayrıca kütüphane ve arşivlerimizde bulunan bilimsel eserlerin büyük bir kısmının araştırılmamış olması ve bu nedenle de gün yüzüne çıkmamış olması Türk Milletinin bilim yeteneğinin diğer milletler tarafından sorgulanmasına ve eleştirilmesine sebep olmaktadır (Dosay ve Demir, 1995). Bu olumsuzluklar düşünüldüğünde, Meşrutiyet dönemi bilimsel süreli yayınlarından olan Riyaziyat dergisinin bu çalışma ile araştırılmış olmasının, söz konusu olumsuzlukların giderilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Ataalkın, A. N. (2012). *Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bağçeci, B., Döş B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi.* Trabzon: Derya Kitabevi.
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, selfregulation and other more mysterious mechanisms.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üst biliş. *TSA*, 11(2), 21-27.
- Demirel, F. (2012). II. Meşrutiyetten sonra Osmanlı'da ortaöğretim: Sultaniler. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 27(2), 339-358.
- Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat.* Ankara: Aydın Kitabevi.
- Doğan, A. (2013). Üst biliş ve üst bilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Dosay, M. ve Demir, R. (1995). Bilim tarihinde metin çalışmalarının önemi. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 17, 60-69.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2008). *How to design and evaluate research in education.* (6th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Günergun, F. (2007). Matematiksel bilimlerde ilk Türkçe dergi: Mebahis-i İlmiye (1867-1869). *Osmanlı Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-42.
- Kalaycıoğulları, İ. (2009). *Cumhuriyet döneminde Türkiye'de bilim.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üst biliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Landis, J. R. ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı.* <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden elde edildi.
- Milli Kütüphane (2012). *Riyaziyat dergisi.* [http://sureli.mkutup.gov.tr/detail.php?dergi\\_id=171](http://sureli.mkutup.gov.tr/detail.php?dergi_id=171) adresinden elde edildi.
- Özsoy, G. (2008). Üst biliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Sarpkaya, G. (2011). *İlköğretim ikinci kademe cebir öğrenme alanı ile ilgili matematiksel görevlerin bilişsel istemler açısından incelenmesi: Matematik ders kitapları ve sınıf uygulamaları.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stein, M. K. ve Smith, M. S. (1998). Mathematical task as a framework for reflection: from research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M., ve Silver, E. A. (2000). *Implementing standards-based mathematics instruction: A casebook for professional development.* New York: Teachers College Press.

Türker, H. K. (2008). *II. Meşrutiyet devri eğitim hareketleri ve günümüze yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

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



**Ek-A Dergide Yer Alan Lise Sorularının Türkçe Çevirileri**

**Soru 2.** 3 basamaklı herhangi bir sayı ve bu sayıdan 7 kadar farklı diğer 3 basamaklı ikinci bir sayı alınırsa, söz konusu sayıları birbiri ardına yazılmak üzere oluşturulacak 6 basamaklı iki sayının arasındaki fark, daima 7'nin 999 katına eşit olacağının ispatı. Örneğin, 489 ile bu sayıdan 7 eksik olan 482 sayısı birbiri ardına olacak şekilde yazılarak 489482 ve 482489 sayıları oluşturulursa, bu sayıların farkı,  $7 \times 999$ 'a eşittir.

**Soru 3.** Ardışık 3 sayının ikişer ikişer çarpımlarının toplamı 3,4,5,7 sayılarıyla tam bölünemez.

**Soru 6.**  $\cos^2 x \cdot \cot^2 x = \cot^2 x - \cos^2 x$  ifadesinin doğru olup olmadığını araştırılması.

**Soru 9.**  $4sa(s^2 + a^2) = (s^2 + sa + a^2)^2 - (s^2 - sa + a^2)^2$  olduğunun ispatını bulunuz.

**Soru 10.**  $\frac{cs+2}{2c+(c^2-4)s-2cs^2}$  ifadesinin sadeleştirilmiş halinin bulunması.

**Soru 19.** 3 ile tam bölünmeyen 9 sayının 6. kuvvetlerinin toplamı, 9 ile tam bölünür. 3 ile tam bölünmeyen 3 sayının 6. kuvvetlerinin toplamı 3 ile tam bölünür.

**Soru 20.** İki işçiden biri bir işin  $\frac{2}{3}$ 'ünü günde 5 saat çalışmak üzere 7 günde, diğeri işin  $\frac{3}{5}$ 'ini günde 7 saat çalışarak 8 günde bitirebilirse, ikisi birden günde 6 saat çalışmak üzere işin tamamını kaç günde bitirebilir?

**Soru 21.** Bir havuza bir musluktan  $1\frac{2}{5}$  saat kadar su akarak havuzun  $\frac{3}{5}$  kısmını doldurmuş.

Söz konusu musluktan  $\frac{5}{6}$  saat daha su akmıştır. Havuzun dolması için daha 42 dekalitrelük suya ihtiyaç bulunduğu anlaşılrsa, bundan havuzun ne kadar su alacağını ve hacminin kaç metreküp olduğunu bulunuz.

**Soru 23.** İki yayın sinüslerinin kareleri arasındaki fark, o iki yayın toplamlarının sinüsü ile farklarının sinüsünün çarpımına eşittir.

**Soru 24.** Sinüsünün iki katı, 1'e eşit olan yay kaç derecedir?

**Soru 29.**  $\xi^3 + k\xi - t$  üçüncü dereceden bir değişkenli polinomda  $\xi$  yerine

$\sqrt[3]{\frac{t}{2} + \sqrt{\left(\frac{t}{2}\right)^2 + \left(\frac{k}{3}\right)^3}} + \sqrt[3]{\frac{t}{2} - \sqrt{\left(\frac{t}{2}\right)^2 + \left(\frac{k}{3}\right)^3}}$  ifadesi yazıldığı takdirde söz konusu polinomun

sıfıra eşit olacağının araştırılması.

**Soru 30.**  $\frac{5s-1}{7} + \frac{9s-5}{11} = \frac{9s-7}{5}$  denkleminin çözümü.

**Soru 31.** 46'yı öyle iki kısma ayırınız ki, kısımlardan biri 7, diğeri 3 ile bölündüğünde, bölümler toplamı 10 olsun.

**Soru 32.**  $\frac{1}{s + \frac{1}{1 + \frac{s+1}{3-s}}}$  ifadesinin sadeleştirilmiş halini bulunuz.

**Soru 33.**  $\frac{4(b^2 - bc)}{c(b+c)^2}$  nin  $\frac{6bc}{b^2 - c^2}$  ile bölümünü bulunuz.

**Soru 46.**  $\frac{\tan h}{\tan h - \tan b} + \frac{\cot h}{\cot h - \cot b} = 1$  trigonometrik denkleminin doğruluğunu araştırınız.

**Soru 47.**  $\sin s = \frac{\sqrt{3}}{2}$  ,  $\cos s = \frac{1}{2}$  ,  $\sin a = \frac{\sqrt{2}}{2}$  ,  $\cos a = \frac{\sqrt{2}}{2}$  oldukları bilinen  $\sin(s+a)$  ,  $\cos(s+a)$  'nın değerlerini ve s, a yaylarının verilen bilgiler sayesinde kaçar derecelik birer yay olduklarını ve bundan dolayı (s+a) yayının kaç derecelik bir yay olacağını hesap ediniz.

**Soru 48.**  $\frac{\sqrt[3]{b+s}}{s} + \frac{\sqrt[3]{b+s}}{b} = \sqrt[3]{s}$  denkleminin çözüm yolu?

**Soru 49.** b, c 'nin kareleri toplamının, farklarıyla çarpımını, kareleri arasındaki farka bölünüz. Ondandan sonra, bunların çarpımlarının iki katını, toplamlarına bölünüz. Bölümler toplamının b ile c toplamına eşit çıkacağını gösteriniz.

**Soru 50.**  $(b+c)^2$  ile  $(b-c)^2$  nin çarpımını bulunuz.

**Soru 51.**  $s^2 + a^2 + 2sa - 1$  in  $s+a-1$  ile bölümünü bulunuz.

**Soru 52.** Birisi diğeri için çantasındaki paranın miktarını sormuş, o da cevaben "Çantamdaki paramı bulmak için mevcut paranın dörtte üçüne, üç eklenmelidir." demiş olduğuna göre paranın miktarını bulunuz.

**Soru 53.** Farkları 36 ve büyüğü küçüğün 5 katına eşit olan iki sayıyı bulunuz.

**Soru 54.** Bir kimse tanesi 7 paradan satmak üzere pazara bir sepet yumurta getiriyor. Yolda bunların 5 tanesi kırılıyor. Bu defa tanesi 8 paradan satarsa eline aynı miktarda para geçeceğini hesap etmiş oluyor, acaba sepette kaç yumurta vardır?

**Soru 67.**  $50s^2 + 144sa - 18a^2$  ifadesini çarpanlarına ayırınız.

**Soru 68.**  $\sqrt{h^2 - \left(\frac{b(1-h^2)}{s} - 1\right)^2}$  ifadesinin düzenlenerek  $\frac{\sqrt{1-h^2}}{s} \times \sqrt{b^2 h^2 - (b-s)^2}$  haline

getirilmesi.

**Soru 69.** 3125 kuruş birkaç kişi arasında bölüştürülmüş. Herkese mevcut kişi sayısı kadar beş kuruş düştüğü biliniyorken, mevcut paranın kaç kişi arasında bölündüğünü ve herkesin payını bulunuz.

**Soru 70.**  $(s + \sqrt{s})(a + \sqrt{a}) = 72$  ,  $sa = 36$  denkleminin çözümünü bulunuz.

**Soru 71.**  $\tan s \cdot \tan b = 1$  olur ise  $k \cdot s = (90 - b) \cdot k$  olacağını ispat ediniz.

**Soru 72.** Çember üzerinde bir dörtgenin açıları  $b, c, a, h$  ile gösterildiğine göre,  $\tan \frac{b}{2} + \tan \frac{c}{2} + \tan \frac{a}{2} + \tan \frac{h}{2}$  ifadesini logaritması alınabilir bir hale dönüştürünüz.

**Soru 76.** Ünlü matematikçi Pisagor'a, "Kaç öğrenciniz vardır?" diye sormuşlar. Cevaben "Öğrencilerimin yarısı, matematik ve kalanın yarısı fizik bilgisi ve yedide biri felsefe tahsili yapıyorlar. Ve üç de bayan vardır." demiş olduğuna göre mevcut öğrenci miktarını bulunuz.

**Soru 77.** Birkaç kişi arasında bölüştürülen bir meblağdan her birinin hissesine 800 kuruş isabet etmiş. Bu 800 kuruş, söz konusu meblağın  $\frac{5}{21}$  'inin  $\frac{3}{10}$  'una eşitmiş. Söz konusu paranın miktarıyla kaç kişi arasında bölüştürüldüğünü araştırınız.

**Soru 88.**  $\frac{b^2 + c^2}{b^2 - c^2} + \sqrt{\frac{(b^2 + c^2)^2}{(b^2 - c^2)^2} - 1}$  ifadesinin düzenlenerek  $\frac{b+c}{b-c}$  haline getirilmesi.

**Soru 89.**  $b$  mevkiinden saatte 25 km yol kat eden bir otomobil ile  $c$  mevkiine giden bir adam, hiç zaman kaybetmeden otomobili ile saatte 36 km hız yaparak  $b$  mevkiine geri dönse, gidiş ve dönüş için  $10\frac{1}{6}$  saat harcadığı biliniyorken  $b$  ile  $c$  mevkileri arasındaki mesafenin kaç km olacağını bulunuz.

**Soru 90.**  $3^s + 3^{s-1} + 3^{s-2} + 3^{s-3} + 3^{s-4} = 363$  denkleminin çözümünü bulunuz.

**Soru 91.**  $\tan b + \cot b = 2 \sec 2c$  olduğuna göre ispat ediniz ki,  $(b+c)$  'nin bir değeri  $45^\circ$  dir.

**Soru 93.**  $3^{40} - 1$  'in 396880 sayısıyla tam bölünebildiğini ispat ediniz.

**Soru 94.** Bir işçi çalıştığı gün için 4 kuruş almak ve çalışmadığı gün için 3 kuruş geri ödemek ve anlaşma gereği 63 gün sürmek üzere bir tacir ile anlaşırlar. 63 gün sonunda işçinin 21 kuruş kazandığı biliniyorsa, işçinin kaç gün çalışmış ve kaç gün çalışmamış olduğunu bulunuz.

**Soru 102.**  $\frac{b^3 - c^3}{b + c} \times \frac{b^3 + c^3}{b - c} \times \frac{1}{(b^2 + c^2)^2 - b^2 c^2}$  ifadesinin düzenlenmiş halini bulunuz.

**Soru 103.**  $s^{-1}a^{-1}\xi^{-1} = (105)^{-1}$  ,  $sa^{-1}\xi^{-1} = 3(35)^{-1}$  ,  $sa\xi^{-1} = 2\frac{1}{7}$  denkleminin çözümünü bulunuz.

**Soru 104.**  $\cot b - 2\cot 2b = \sec 2m - \tan 2m$  olduğuna göre ispat ediniz ki  $(b+m)$  nin bir kıymeti  $45^\circ$  dir.

**Soru 107.** Meşhur matematikçi Diyofantus'un mezar taşında şöyle yazılıdır; "Ey ziyaretçi, Diyofantus'un kaç sene yaşadığını bilmek istersen bilesin ki, çocukluk hayatı işleyen zamanının altıda biri kadardır. Gençlik günleri, hayatının onikide biri kadar bir zamana denktir. Bundan sonra kendini donatıncaya kadar hayatının yedide biri geçmiş ve kendini donattıktan beş sene sonra bir çocuğu dünyaya gelerek babasının yaşının yarısına geldiği zaman vefat etmiştir. Diyofantus çocuğunun kaybıyla daha dört sene uyur bir halde yaşadı." Acaba Diyofantus kaç sene yaşamıştır.

**Soru 115.**  $\frac{\frac{1}{b} - \frac{1}{c+a}}{\frac{1}{b} + \frac{1}{c+a}} \div \frac{\frac{1}{c} - \frac{1}{a+b}}{\frac{1}{c} + \frac{1}{a+b}}$  ifadesini düzenleyiniz.

**Soru 116.**  $\frac{x}{\sqrt{b} - \sqrt{c}}$  kesrini mantıklı bir hale getiriniz.

**Soru 117.** Ortak farkı 4 olan dört terimli bir aritmetik dizinin terimleri çarpımı 585 olduğuna göre bu terimleri belirleyiniz.

**Soru 118.**  $\cos s \cos 3s = \frac{5}{18}$  olur ise  $\sin^2 s = \frac{1}{6}$  olacağını ispat ediniz.

**Soru 122.**  $\frac{11}{18}$  ,  $\frac{8}{15}$  ,  $\frac{26}{43}$  kesirlerine eşit ve her birinin paydası kendisinden sonra gelen kesrin payına eşit olmak üzere en basit 3 kesir bulunuz.

**Soru S1.**  $x$  bir tam sayı olduğunda  $x^3 + 11x$  daima 6 ya tam bölünür.