

# ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

ERZİNCAN EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ



Erzincan University  
Journal of Erzincan Faculty of Education

Cilt  
Volume **18**

Sayı  
Number **2016 / 1**

**Erzincan Üniversitesi**  
**Erzincan Eğitim Fakültesi**  
**Dergisi**

**Sahibi:**

Dekan  
Prof. Dr. Recep POLAT

**Sorumlu Müdür:**

Doç. Dr. Mehmet BEKDEMİR

**Editör:**

Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

**Yayın Kurulu:**

Prof. Dr. Suat UNGAN  
Prof. Dr. Ahmet IŞIK  
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL  
Prof. Dr. Glem W. MUSCHERT  
Prof. Dr. Durmuş Ali BAL  
Prof. Dr. Ali SÜLÜN  
Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER  
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS  
Prof. Dr. Mehmet GÜROL  
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN  
Prof. Dr. Tayyip DUMAN  
Prof. Dr. Tuncay ERGENE  
Prof. Dr. Azita Manouchehri  
Prof. Dr. Daniella Ramos Barroqueiro  
Prof. Dr. Metin DALİP  
Doç. Dr. Aitlayeva Aygülüm  
Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR  
Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN  
Doç. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT  
Doç. Dr. Halil KARATAY  
Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ  
Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR  
Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN  
Yrd. Doç. Dr. Fatih BAŞ  
Yrd. Doç. Dr. Aytekin SANALAN  
Yrd. Doç. Dr. İsa Yücel İŞGÖR  
Yrd. Doç. Dr. Recep ÖZ  
Yrd. Doç. Dr. Sena COŞĞUN  
Yrd. Doç. Dr. Ali GÖKMEN  
Yrd. Doç. Dr. Guntay TAŞÇI  
Yrd. Doç. Dr. Yakup KOÇ

**Editör Yardımcıları:**

Yrd. Doç. Dr. Bünyamin ATEŞ  
Arş. Gör. Adem KENAN  
Arş. Gör. Ebru ÇİĞİR  
Arş. Gör. Seval CAN

**Erzincan University**  
**Journal of Erzincan Faculty**  
**of Education**

**Owner:**

Dean  
Prof. Dr. Recep POLAT

**Responsible Manager:**

Assoc. Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR

**Editor:**

Assist. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

**Editorial Board:**

Prof. Dr. Suat UNGAN  
Prof. Dr. Ahmet IŞIK  
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL  
Prof. Dr. Glem W. MUSCHERT  
Prof. Dr. Durmuş Ali BAL  
Prof. Dr. Ali SÜLÜN  
Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER  
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS  
Prof. Dr. Mehmet GÜROL  
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN  
Prof. Dr. Tayyip DUMAN  
Prof. Dr. Tuncay ERGENE  
Prof. Dr. Azita Manouchehri  
Prof. Dr. Daniella Ramos Barroqueiro  
Prof. Dr. Metin DALİP  
Assoc. Prof. Dr. Aitlayeva Aygülüm  
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR  
Assoc. Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN  
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT  
Assoc. Prof. Dr. Halil KARATAY  
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ  
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KANDEMİR  
Assoc. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN  
Assist. Prof. Dr. Fatih BAŞ  
Assist. Prof. Dr. Aytekin SANALAN  
Assist. Prof. Dr. İsa Yücel İŞGÖR  
Assist. Prof. Dr. Recep ÖZ  
Assist. Prof. Dr. Sena COŞĞUN  
Assist. Prof. Dr. Ali GÖKMEN  
Assist. Prof. Dr. Guntay TAŞÇI  
Assist. Prof. Dr. Yakup KOÇ

**Associate Editor:**

Assist. Prof. Dr. Bünyamin ATEŞ  
Res. Assist. Adem KENAN  
Res. Assist. Ebru ÇİĞİR  
Res. Assist. Seval CAN

**Bu dergi yılda iki kez yayımlanır.**

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir.  
ULAKBİM, TÜBİTAK, ARAŞTIRMAX, TÜRK  
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ SBVT, DOAJ,  
ASOS, TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ, PEGEM.NET  
EĞİTİM BİLİMLERİ İNDEKSİ, indekslerince  
taranmaktadır.

ISSN: 2148-7510

e-ISSN: 2148-7758

Cilt: 18

Sayı: 1

Yıl: 2016

**Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi**

**Dekanlığı** Yalnızbağ Yerleşkesi Erzincan

eefdergi@erzincan.edu.tr

eefdergi.erzincan.edu.tr

eefdergi24@gmail.com

**Journal of Erzincan Faculty of Education is  
a biannual academic journal.**

As of Vol.2, Iss. 2, the journal is peer-  
reviewed, and has been indexed in ULAKBİM,  
TUBİTAK, ARAŞTIRMAX, TÜRK EĞİTİM  
BİLİMLERİ DERGİSİ SBVT, DOAJ, ASOS,  
TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ, PEGEM.NET  
EĞİTİM BİLİMLERİ İNDEKSİ.

ISSN: 1302-9312

e-ISSN: 2148-7758

Volume: 18

Issue: 1

Year: 2016

**Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi**

**Dekanlığı** Yalnızbağ Yerleşkesi Erzincan

eefdergi@erzincan.edu.tr

eefdergi.erzincan.edu.tr

eefdergi24@gmail.com

## İÇİNDEKİLER

<b>Perceived School Support in Inclusive Education</b> <i>Serhat Arslan, Yıldırım Kılıç</i>	1-12
<b>Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Öğrenci Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi</b> <i>Menevşe Şükran Duman, Gülşen Avcı</i>	13-33
<b>Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerini Tutumları ve Atılabilirlik Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi</b> <i>Levent Yayıcı, İhsan Düşmez</i>	34-62
<b>Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</b> <i>Gürbüz Ocak, Eray Eğmir, İjlal Ocak</i>	63-91
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Eğitimlerine İlişkin Görüşleri ve Hizmet İçi Eğitim Durumları</b> <i>Talip Öztürk, Filiz Zayimoğlu Öztürk, Niyazi Kaya</i>	92-114
<b>Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlikleri İle Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi</b> <i>Kadir Bilen, Orhan Ercan, Sıddık Doğruluk</i>	115-136
<b>Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması</b> <i>Celal Teyyar Uğurlu, H.Gonca Usta</i>	137-159
<b>Eğitim paydaşlarında iş tatmini ve tükenmişlik ilişkisi: Bir meta-analiz</b> <i>Ali Kış, Süleyman Nihat Şad, Niyazi Özer, Servet Atik</i>	160-183
<b>Öğretmen Adaylarının Asit ve Bazlar Konusunda Çalışma Yaprakları Geliştirebilme Yeterlikleri</b> <i>Neslihan Ültay, Eser Ültay, Necla Dönmez Usta</i>	184-240
<b>Öğretmenlerin İş Yaşam Kaliteleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> <i>Sinan Yalçın, İsa Yıldırım, Durdağı Akan</i>	205-224
<b>Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Aktarımı Açısından Sadı Şirazi'nin "Bostan" ve "Gülistan" İsimli Eserlerinin İncelenmesi</b> <i>Harun Er, Fatma Ünal, Davut Gürel</i>	225-242
<b>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Öğretim Programına Yönelik Görüşleri</b> <i>Pınar Karaman, Ayhan Karaman</i>	243-269
<b>Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kümeler Konusunda Kurdukları Problemlerin İncelenmesi</b> <i>A. Çağrı Biber, Abdulkadir Tuna</i>	270-298
<b>İlkokul ve Ortaokullarda Çevre Eğitimi Verecek Olan Öğretmen Adaylarında Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışların Araştırılması</b> <i>Mustafa Kışoğlu, Tahsin Yıldırım, Muhammed Salman, Ali Sülin</i>	299-318
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Bazı Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyleri (İstanbul Örneği)</b> <i>Derya Yıldırım, Erdoğan Uludağ</i>	319-342

<b>Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin Algılarının İncelenmesi</b>	343-358
<i>Adil Çoruk, Tugay Tutkun, Salih Zeki Genç</i>	
<b>Öğrenme Stillere Uygun Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısına Etkisi</b>	359-373
<i>Alper Aslan, Bünyamin Atıcı</i>	
<b>Ses Eğitimi Çalışmalarının Kekemeliğin Tedavisinde Kullanılabilirliği Üzerine Bir İnceleme</b>	374-390
<i>Saadet Köşreli</i>	
<b>Ergenlerde Siber Zorbalığın Yordayıcısı Olarak Algılanan Sosyal Yetkinlik Ve Toplumsal Kaygı</b>	391-408
<i>Bünyamin Ateş, Muhammet Güler</i>	
<b>Resim, Müzik ve Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri</b>	409-424
<i>Hüseyin Hüsnü Bahar, Recep Polat, Mehmet Özbaş</i>	
<b>Aytül Akal'ın Gökyüzünde Balonlar Adlı Öykü Kitabının Söz Varlığı</b>	425-444
<i>Serap Uzuner Yurt</i>	
<b>Öğretim Yönetim Sisteminde Çevrimiçi Okumayla İngilizce Deyim Öğrenimi: Etimolojik Açıklamalarla Görsel Desteğin Karşılaştırılması</b>	445-462
<i>Arif Bakla, Ahmet Çekiç, Hakan Demiröz</i>	
<b>Okul Öncesinde Müzik ve Hareketin Öğrenme Üzerindeki Etkisi</b>	463-480
<i>Sibel Kaya, Bilge Ece Ayan</i>	
<b>Dil ve Kültür Bağlamında Televizyon Reklamları</b>	481-495
<i>Suat Ungan, Taha Yasir Cevher, Elif Kurt</i>	
<b>2007-2016 Yılları Arasında Lider-Üye Etkileşim Teorisi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Meta-Analizi</b>	496-512
<i>Şefika Şule Erçetin, Mustafa Özkan</i>	
<b>İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özgüvenleri</b>	513-534
<i>Fulya Ezmeci, Mücahit Dilekmen</i>	
<b>Sosyal Bilgiler Dersinde Olası Cümleler Tekniğinin Uygulanması</b>	535-554
<i>Nihal Baloğlu Uğurlu</i>	
<b>Maddenin Tanecikli Yapısının Anlaşılmasına Farklı Yöntemlerin ve Modellerin Etkisi</b>	555-592
<i>Oylum Çavdar, Seda Okumuş, Mustafa Alyar, Kemal Doymuş</i>	
<b>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri</b>	593-610
<i>Yavuz Topkaya, Bayram Yılar</i>	
<b>Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</b>	611-637
<i>Turgut Uslu, Müjdat Avcı</i>	

## CONTENTS

<b>Perceived School Support in Inclusive Education</b> <i>Serhat Arslan, Yıldıray Kılıç</i>	1-12
<b>Effect Of Virtual Laboratory Practices Of Student Success And Learning Permanence: Mersin-Erdemli Sample</b> <i>Menevşe Şükran Duman, Gülşen Avcı</i>	13-33
<b>Examining of Assertiveness Level and Gender Roles Attitude of University Students According to Some Demographic Characteristics</b> <i>Levent Yaycı, İhsan Düşmez</i>	34-62
<b>Investigation of Pre Service Teachers' Critical Thinking Tendencies in Terms of Different Variables</b> <i>Gürbüz Ocak, Eray Eğmir, İjlal Ocak</i>	63-91
<b>Opinions of Pre-School Teachers About Their Pre-Service Education And In-Service Education Status</b> <i>Talip Öztürk, Filiz Zayimoğlu Öztürk, Niyazi Kaya</i>	92-114
<b>Investigation of Science and Technology Teachers' Professional Burnout And Their Views On Curriculum/Instruction Program</b> <i>Kadir Bilen, Orhan Ercan, Siddik Doğruluk</i>	115-136
<b>A Study of Supervision Attitude Scale's Validity and Reliability</b> <i>Celal Teyyar Uğurlu, H.Gonca Usta</i>	137-159
<b>A meta-analysis of the relationship between burnout and job satisfaction of educational stakeholders</b> <i>Ali Kış, Süleyman Nihat Şad, Niyazi Özer, Servet Atik</i>	160-183
<b>Prospective Teachers' Ability of Developing Worksheets on Acids and Bases</b> <i>Neslihan Ültay, Eser Ültay, Necla Dönmez Usta</i>	184-240
<b>Investigate Of The Relationship Between Organizational Commitment And Quality Of Work Life Of The Teachers</b> <i>Sinan Yalçın, İsa Yıldırım, Durdağı Akan</i>	205-224
<b>Analysis of "Bostan" and "Gülistan" Works of Sadî Şirazî in Social Studies Classes in terms of Transferring the Values</b> <i>Harun Er, Fatma Ünal, Davut Gürel</i>	225-242
<b>Opinions of Science Teachers about the Revised Science Education Program</b> <i>Pınar Karaman, Ayhan Karaman</i>	243-269
<b>Analyzing The Problems About Sets Posed by The Sixth Grade Students</b> <i>A. Çağrı Biber, Abdulkadir Tuna</i>	270-298
<b>Investigation of Behaviors Towards Environmental Problems in Teacher Candidates Who Will Give Environmental Education at Primary and Secondary Schools</b> <i>Mustafa Kışoğlu, Tahsin Yıldırım, Muhammed Salman, Ali Sülin</i>	299-318
<b>Determine the Level of Using the Orthography and Punctuation by the Students at the Second Level of Primary School (İstanbul Sample)</b> <i>Derya Yıldırım, Erdoğan Uludağ</i>	319-342

<b>Investigation of the Academicians' Perception On Their Organizational Socialization Levels</b>	
<i>Adil Çoruk, Tugay Tutkun, Salih Zeki Genç</i>	343-358
<b>Effects of Virtual Learning Environments based on Learning Styles on Learners' Achievement</b>	
<i>Alper Aslan, Bünyamin Atıcı</i>	359-373
<b>An Investigation On Utilizability Of Voice Training In The Treatment For Stuttering</b>	
<i>Saadet Köşreli</i>	374-390
<b>Perceived Social Competence and Social Anxiety as a Predictor of Cyberbullying in Adolescents</b>	
<i>Bünyamin Ateş, Muhammet Güler</i>	391-408
<b>Learning Styles of Art, Music and Physical Education Pre-Service Teachers</b>	
<i>Hüseyin Hüsnü Bahar, Recep Polat, Mehmet Özbaş</i>	409-424
<b>Vocabulary of Aytul Akal's Story Book named Balloons on the Sky</b>	
<i>Serap Uzuner Yurt</i>	425-444
<b>Learning English Idioms through Reading in an LMS: Etymological Notes versus Pictorial Support</b>	
<i>Arif Bakla, Ahmet Çekiç, Hakan Demiröz</i>	445-462
<b>The Effect of Music and Movement on Learning in Early Childhood</b>	
<i>Sibel Kaya, Bilge Ece Ayan</i>	463-480
<b>Television Commercials In The Context Of Language And Culture</b>	
<i>Suat Ungan, Taha Yasir Cevher, Elif Kurt</i>	481-495
<b>The Years Between 2007-2016 Meta-Analysis Of Graduate Thesis Study On Leader-Member Exchange Theory</b>	
<i>Şefika Şule Erçetin, Mustafa Özkan</i>	496-512
<b>Students' Self Confidence In The 1st Classes At Primary Schools</b>	
<i>Fulya Ezmeci, Mücahit Dilekmen</i>	513-534
<b>Implementing The Possible Sentences Technique In The Social Studies Course</b>	
<i>Nihal Baloğlu Uğurlu</i>	535-554
<b>Effecting of using different methods and Models on understanding the particulate nature of matter</b>	
<i>Oylum Çavdar, Seda Okumuş, Mustafa Alyar, Kemal Doymuş</i>	555-592
<b>Opinions of Social Studies Teachers About Alternative Assessment and Evaluation Techniques</b>	
<i>Yavuz Topkaya, Bayram Yılar</i>	593-610
<b>Investigation of Classroom Management Skills of Academic Staff in a Department of Education According To Some Variables</b>	
<i>Turgut Uslu, Müjdat Avcı</i>	611-637

## **Perceived School Support in Inclusive Education**

---

DOI = [10.17556/jef.50307](https://doi.org/10.17556/jef.50307)

---

Serhat ARSLAN\*, Yıldırım KILIÇ\*\*

### **Abstract**

The aim of this study is to adapt Perceived School Support Scale in Inclusive Education (Ahmed, 2013) to Turkish. In the scope of the research, adapted scale was applied to 221 teachers. In confirmatory factor analysis, it is observed that one dimensional model which consists of eight items adapted well. In order to examine the psychometric properties of the scale, internal consistency, item and factor analysis were conducted. Internal consistency analysis results of the scale is .85 were found, it was seen that the required rate was achieved with reliability by analyzes. Original single factor structure of PSSSIE (Perceived School Support Scale in Inclusive Education) was determined to comply with Turkish sample in accordance with the results from item distinctiveness and confirmatory factor analysis ( $\chi^2= 97.57$ ,  $sd= 20$ ,  $RMSEA= .133$ ,  $NFI=.92$ ,  $NNFI= .91$ ,  $CFI = .93$ ,  $IFI=.93$ ,  $SRMR=066$ ,  $GFI= .90$ ). In this condition, for the Turkish sample group of the scale is expected to be applied to determine "Perceived School Support in Inclusive Education" levels of teachers in education process.

**Keywords:** Inclusive education, validity, reliability

### **Özet**

Bu araştırmanın amacı Kaynaştırma Eğitiminde Algılanan Okul Desteği Ölçeğini (KEAODÖ) (Ahmed, 2013) Türkçe 'ye uyarlamaktır. Araştırma kapsamında uyarlanan ölçek 221 öğretmene uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde 8 maddeden oluşan tek boyutlu modelin iyi uyum verdiği gözlemlenmiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini inceleyebilmek amacıyla iç tutarlılık, madde ve faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık analizleri sonucu .85 bulunmuş olup, yapılan analiz ile güvenilirlik için gerekli olan orana ulaşıldığı görülmüştür. KEAODÖ'nin orijinal tek faktörlü yapısının, madde ayırt ediciliği ve doğrulayıcı faktör analizinden alınan sonuçlar doğrultusunda Türk örnekleme uygunluğu belirlenmiştir. ( $\chi^2= 97.57$ ,  $sd= 20$ ,  $RMSEA= .133$ ,  $NFI=.92$ ,  $NNFI= .91$ ,  $CFI = .93$ ,  $IFI=.93$ ,  $SRMR=066$ ,  $GFI= .90$ ). Bu durumda ölçeğin Türk örneklem grubu için eğitim sürecinde öğretmenlerin "Kaynaştırma Eğitiminde Algılanan Okul Desteği" düzeylerinin belirlenmesi için uygulanabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Kaynaştırma eğitimi, geçerlik ve güvenilirlik.



### **Introduction**

Each individual needs education in order to survive socially and to be a productive individual. In the same way, finding a place in society and living independently of individuals who need special education is provided by education that will be given to them (Acar,2000). Special individuals are also members of the society and these individuals have right to take education such as people showing typical development. These individuals those will take the education, getting along with their peers with typical development will impact positively on their developments (Çetrez İşcan, Fazlıoğlu, Parlak, 2014). Considering the historical process in educational view, the first education taking environment of individuals who need special education were boarding/day care private schools. However,today, the importance given to education through mainstreaming and inclusive education has been adopted in our country and other countries (Kargin, 2004).Thus, to improve educational opportunities of children with special education needs and having disability, “Mainstreaming” has become a major policy planned (Linsdsay, 2007). However, the “Mainstreaming”, as presumed, is not just that students with special needs are in the same classroom with typically developing peers.Besides, making certain adjustments in the environment, the implementation of the general principle, fulfilling the basic criteria and thus is adapted to the child's environment (Kargin, 2004).When the discourse about inclusive education is considered, it is quite important to provide appropriate education environment to prevent becoming an obstacle of disabilities of individuals who need special education and in case an individual’s disability of skills (Yigen, 2008). A successful inclusive education program is concerned with individuals who have special needs taking a sufficient level of special education and normal education. To carry out inclusive education strictly, it is necessary to provide the necessary conditions and the presence of certain elements. These elements are teachers at school, students with typical development, students participating inclusive education, director and assistant

director, families of students of inclusive education, the physical structure of classroom and school, families of students with typical development and support special education services (Batu&Kırcaali-İftar, 2007). However, in practice, teachers complain about the absence of these elements. When the ideas of teachers tutoring inclusive student related to facing problems in education of these children is evaluated entirely, educators' problems are indicated as lack of guidance support, inability of getting necessary help from director and assistant director, the excess numbers of students in classrooms, physical space limitations, problems appeared by families of students who take inclusive education, and being effected negatively children with typical development by students who take inclusive education (Demir & Acar, 2011). Apart from all these elements, although having self-critics of teachers in inclusive education process, adapting instruction while working with students having disability, teachers consider that there are insufficiencies in making frequent and irregular adaptations, cooperation between special education teachers, having competence for education to the students having disability (Kavale & Forness, 2000). When all of them are considered, both homeroom teachers and branch teachers should be informed about inclusive education and these students before a student with special needs is put for inclusive education in their classes, and besides, they should be supported by special education experts during inclusive education process (Batu & Kırcaali-İftar, 2007).

## **Method**

### **Research Design**

This study is a scale adaptation and is conducted by survey method. The sample of the study was taken using Convenience sampling method. Convenience sampling method was used in order to choose the participants of the study group (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012).

As part of survey method, Turkish version form of Perceived School Support Scale in Inclusive Education (PSSSIE) was applied to teachers. The target population of this study includes teachers tutoring the students who are taking inclusive education. The study group involves 221 teachers who teach in province of Sakarya and Kocaeli. 126 numbers of teachers are female and 95 numbers of teachers are male.

### **Instruments**

The Perceived School Support Scale in Inclusive Education; this measurement tool developed by Masud Ahmmed (2013) consists of eight items in one dimension. This scale is prepared Likert scale type with 5 points and items are from one to five and are ranked as “Never”, “Almost never”, “Somewhat”, “Adequately”, “Ultimate level”. ‘Perceived School Support for Inclusive Education’ (PSSIE) was created in order to measure teachers’ perceptions of school support. The initial study includes information related to the developmental stages of the PSSIE scale consisting of item generation, content validation and statistical procedures. A four stage sampling method was used in order to select the sample group consisting of 1,387 primary school teachers from the Dhaka Division of Bangladesh. According to the results of the study, PSSIE( with eight items) was found as a reliable and useful instrument that can be used for measuring teachers’ perceptions of school support in inclusive education. The reliability of the scale was estimated to be 0.86. The mean inter-item correlation of PSSIE was found to be 0.43, with values ranging from .29 to .59. In this scale, item means were found to range from 1.88 to 2.97 with a mean of 2.41. The mean-standard deviation for all items was 1.29, the lowest being 1.18, and the highest, 1.39. The Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure of sampling adequacy index was found to be 0.9, The results of Exploratory factor analysis revealed the presence of one component with eigenvalues surpassing 1, explaining 50.28 % of the variance. PSSSIE (Perceived School Support Scale in Inclusive Education) first was translated into Turkish and then necessary arrangements were done by examining translations. Later, items that were translated into Turkish were examined in terms of grammar and their meaning, incomplete parts are corrected and draft Turkish form was reached. Before validity and reliability study, PSSSIE’s construct validity was examined as a validity work. For construct validity, con-

firmatory factor analysis was conducted. PSSSIE's reliability was investigated with internal consistency and test retest methods, item analyses were examined with corrected item-total correlations. SPSS 22.0 and LISREL 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 1996) programs were used for validity and reliability analyses.

The original version of the scale was firstly translated into Turkish by three English teachers and the needed arrangements were done after the translations were examined. Turkish version of the scale was analyzed in terms of meaning and grammer and the trial form was reached. Various arrangements were done after the trial form was examined by three academicians in the field of educational sciences.

## **Findings**

### **Item Analysis and Reliability**

As a result of item analysis, internal consistency reliability coefficient of PSSSIEscale emerged as .85 for full scale. By conducting item analysis, it was aimed to identify the items which were belonged to PSSSIE, of the discriminating power. According to the results of analysis, items of the scale corrected total correlation coefficient were ranged between .47 and .68 Findings were shown in Table-1.

Table-1.PSSSIE's Corrected İtem-Total Correlations

	<b>Scale İtems İtem-Total Correlation (<math>r_{jx}</math>)</b>	
1	Sınıf seviyesinde kaynaştırma eğitimi uygulamak için üst düzey yetkililerden ( okul müdürü vs.) destek alırım.	.47
2	Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam öğrencilerimin okul eğitimleri ile ilgili düzenli hizmet içi eğitim alırım.	.44
3	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için okul idaresinden destek alırım.	.68
4	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için diğer öğretmen arkadaşlarımdan destek alırım.	.65

5	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerimin ailelerinden destek alırım.	.58
6	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için normal gelişim gösteren öğrencilerimin ailelerinden destek alırım.	.63
7	İhtiyaç duyduğumda, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencimin eğitiminde kullanmak için okuldan gerekli materyal desteği alırım.	.68
8	Gerektiğinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinden destek alırım.	.57

---

### **Construct Validity**

For one dimensional model, applied confirmatory factor analysis result appearing fit index values are  $\chi^2= 97.57$ ,  $sd= 20$ ,  $RMSEA= .133$ ,  $NFI=.92$ ,  $NNFI= .91$ ,  $CFI = .93$ ,  $IFI=.93$ ,  $SRMR=066$ ,  $GFI= .90$ . Factor load of confirmatory factor analysis were shown in Table-2.

Fit values show that the scale can be adapted to the the Turkish culture with an acceptable degree of adaptability. High values of Rmse can be associated with the number of the participants.

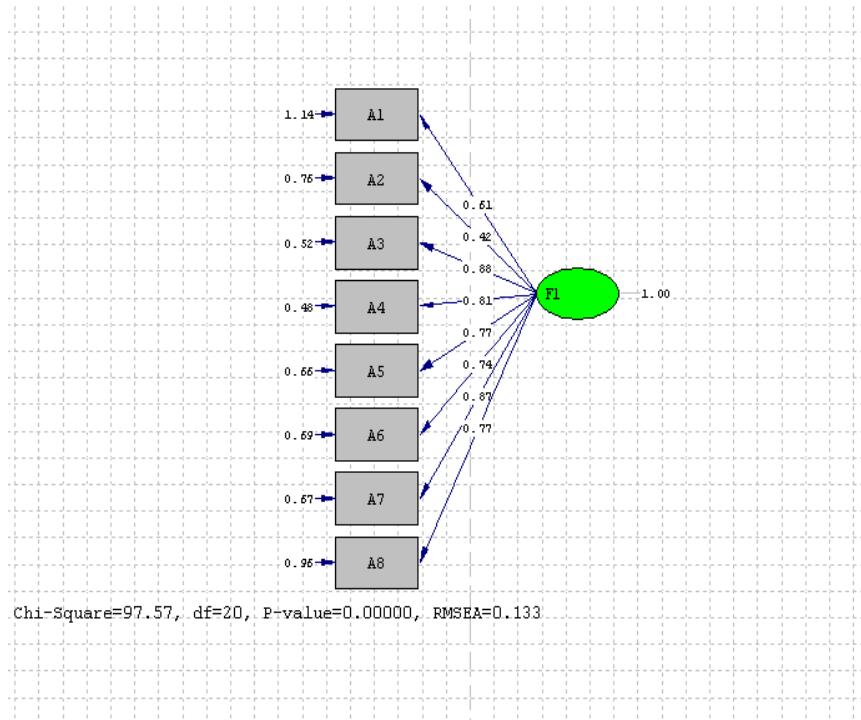


Table 2. Factor Loads of Confirmatory Factor Analysis

### Discussion and Result

With this study, it was aimed to adapt Perceived School Support Scale in Inclusive Education (PSSSIE) developed by Masud Ahmmed to Turkish and evaluate validity and reliability of Turkish form. The number of the study group meets the required number in the analysis of the validity and reliability (Tabachnick & Fidell, 2007). PSSSIE's construct validity was examined with Confirmatory Factor Analysis. As a result of CFA, the scale of original form and construct validity of the scale provided were seen. For CFA, when fit index values are considered, it can be stated that model made good fit and original factor structure of the scale conform with Turkish form factor structure. PSSSIE's reliability coefficients being up to the mark shows to meet standards with reliability level of the scale. To use measurement instruments in researches, it must have the required reli-

ability level .70 (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2008). According to this result, PSSSIE showed above its degree of reliability. Besides, when table of item total correlation was examined, it was seen that all items taking place in the scale exceeded standard .30. About the receiving support for teachers who were tutoring in inclusive education was discussed in a single dimension. Associating each item in the scale with each other and being consistent are very important to measure Perceived School Support in Inclusive Education (PSSSIE). When findings obtained from PSSSIE were seen and were examined in terms of validity and reliability studies, there is no harm in using the scale. As a result of the study, it includes teachers who work at primary, secondary school and having inclusive students. But items in the scale appeal to teachers who works at different type of schools and having inclusive students, also it can be said that this scale can be applied on these groups. Preserving the original form of the scale is applied confirmatory factor analysis (CFA) through the lens, compared with the original form of the validity and reliability values were observed quite close to each other. The comprehensiveness of relevant items in the scale about the support taken by teacher who tutor inclusive education and the application of the scale on teachers who work at different types of schools are crucial to reach wider audience. Reliable and valid results obtained in determining the support received by teachers forming participants of the study, scale necessitates the use of this form. Besides, in the light of findings it is possible to say that the scale is ready to use on different population and samples. But in the research, to expand the type of school makes study more extensive and it can both lead and contribute to the further studies in this field. With this study, it can satisfy the needs of schools, districts, region and our country in application of inclusive education and can recommend solution offers. The result of research findings obtained in this study may provide some suggestions for the contributions to other research be more beneficial: The research has shown that school support in inclusive education applications is crucial. When the results are analyzed, it is noticed that teachers who tutor inclusive education needs more support. Special education requires knowledge and experience. Senior staff planning in service training and informational conferences towards all teachers involved in inclusive education, parents, school administration and other staffs and also nominating experts in this fi-

eld are quite important. When mainstreaming is not given the necessary support and not creating the necessary environment for education, mainstreaming cannot go more than a name. In this case, inclusive student who is labelled as “mentally retarded” is affected adversely the most.

The study is valuable for the reason that there isn't a research assessing school support in inclusive education. .Therefore, the support received by teachers will affect positively in terms of the quality of inclusive education.

### REFERENCES

Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir

Ahmed, M. (2013). Measuring perceived school support for inclusive education in Bangladesh: the development of a context-specific scale. *Asia Pacific Educ. Rev.* 14:337-344

Batu, S., Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Çetrez İşcan, G., Fazlıoğlu, Y., Parlak, C. (2014). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 128-138.*

Demir, M. K., Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19, 719-732.*

Jöreskog, K. G., Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Scientific Software International.

Kargın, T. (2004). Başmakale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 1-13.*



***S. Arslan, Y. Kılıç / EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 1-11***

---

Kavale, K. A., Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education, 21(5)*, 279-296.

Lindsay, G.(2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1–24.

Sipahi, B.,Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi 2. Bası*. Beta Basım A.Ş. İstanbul

Tabachnick, B. G.,&Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn& Bacon.

Yigen, S. (2008). *Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Eskişehir.

**Appendix: KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İÇİN ALGILANAN OKUL DESTEĞİ**

1	Sınıf düzeyinde kaynaştırma eğitimini uygulamak için üst düzey yöneticilerden (il ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü vb.) gerekli desteği alırım.	1	2	3	4	5
2	Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam öğrencilerimin okul eğitimleri ile ilgili düzenli hizmet içi eğitim alırım.	1	2	3	4	5
3	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için okul idaresinden destek alırım.	1	2	3	4	5
4	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için diğer öğretmen arkadaşlarımdan destek alırım.	1	2	3	4	5
5	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerimin ailelerinden destek alırım.	1	2	3	4	5
6	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için normal gelişim gösteren öğrencilerimin ailelerinden destek alırım.	1	2	3	4	5
7	İhtiyaç duyduğumda, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencimin eğitiminde kullanmak için okuldan gerekli materyal desteği alırım.	1	2	3	4	5
8	Gerektiğinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinden destek alırım.	1	2	3	4	5

## **Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Öğrenci Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi: Mersin-Erdemli Örneği\***

### **Effect Of Virtual Laboratory Practices Of Student Success And Learning Permanence: Mersin-Erdemli Sample\***

---

DOI = [10.17556/jef.08804](https://doi.org/10.17556/jef.08804)

---

Menevşe Şükran DUMAN\*\*, Gülşen AVCI\*\*\*

#### **Özet**

Bu çalışmanın amacı sanal laboratuvar uygulamalarının öğrenci başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini araştırmaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin İli Erdemli ilçesinde öğrenim görmekte olan 31 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri 25 sorudan oluşan Ünite Başarı Testi ile toplanmıştır. Ünite başarı testi ile elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi verilerinin analizinde t testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sanal laboratuvar uygulamalarının öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre öğrenci başarısında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında daha etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcük:** Sanal laboratuvar, öğrenci başarısı, öğrenilenlerin kalıcılığı.

#### **Abstract**

The aim of this study is to investigate the effect of virtual laboratory practices of student success and learning permanence. In the study quasi-experimental design with control group is used which is widely used in quantitative studies. The participants are 31 eight grade students who is studying in the district of Mersin Erdemli. The data is gathered using achievement test unit consisting of 25 multiple choice questions. In the analysis of the pre-test, post-test and permanence test data t-test is applied. The study showed that the virtual laboratory practices is more effective than the teacher-centered teaching method on student success and learning permanence.

---

\* Bu çalışmanın özeti International EJER Congress 2015' de bildiri olarak sunulmuştur. Duman, M.Ş. (2015) "8. sınıf öğrencilerinin Maddenin Halleri ve Isı ünitesinde karşılaşılan kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesine, başarı düzeylerine ve öğrenilenlerin kalıcılığına sanal laboratuvar uygulamalarının etkisi" isimli yüksek lisans tezinden alıntıdır.

\*\* Öğretmen, Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü, e-posta: m.cortancioglu@hotmail.com.

\*\*\* Doç. Dr. Gülşen AVCI, Mersin Üniversitesi, e-posta: gulsena4@hotmail.com

**Keywords:** Virtual laboratory, student success, learning permanence.

### **Giriş**

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi sonucu bireyin davranışlarında oluşan değişimlerdir. Bir başka ifadeyle, taklit ya da yaşantı sonucu bireyin davranışlarındaki kalıcı değişikliklerdir (Arı ve Bayhan, 2000). Öğrenme, kendiliğinden ve yönlendirilmiş olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Bireyin kendi yaşantısı sonucu meydana gelen davranış değişikliği, kendiliğinden öğrenmeye örnektir. Öğrenme için gerekli ortamın hazırlanması ve bunun için çalışmanın yapılması “yönlendirmeye öğrenme” dir. Öğrenmenin oluşması ve pekişmesi için bazı temel kurallar vardır. Öğrenme, öğrenmeye hazır olmakla, motivasyonla, alıştırma ve tekrarlarla öğrenenin aktif katılımıyla, öğrenme materyallerinin kullanımıyla oluşur (Bilgi, 2010).

Öğrenme süreci dört şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; hissederek, gözlemleyerek, düşünerek ve yaparak yaşayarak öğrenmedir (Yeşilyaprak, 2006). Bireyler, öğrenme süreci içerisinde bu dört yaklaşımı da kullanmaktadırlar. Zaman zaman bu yaklaşımlardan birinin ya da ikisinin ön plana çıktığı, diğerlerinin ise arka planda kaldığı görülür. Sınıf ortamı açısından konu ele alındığında, öğretmenin bu dört yaklaşımı da kullanılabileceği bir öğrenme ortamını oluşturması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, duyarlı ve yaratıcılığı destekleyen bir sınıf ortamı oluşturması gerekliliği de unutulmamalıdır (Akpınar, 2006).

Fen bilimlerinin amacı, doğal dünyayı anlamaya ve açıklamaya çalışmak; teknolojinin amacı ise, insanların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için doğal dünyada değişiklikler yapmaktır. Fen öğretiminin temel amacı ise fen ve teknoloji okur-yazarı bireyler yetiştirilmesini sağlamaktır (MEB, 2005). Her birey birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Sahip oldukları bu bireysel farklılıklar eğitim öğretim sürecinde de etkili olmaktadır (Çelik ve Çevik, 2011). Fen bilimleri öğretimindeki öğrenme yaşantıları ile öğrenciler bağımsız, kendisini yöneten insanlar olarak yetişirler. Fen bilimleri dersleri öğrencileri kavramları ezber-

letmeyi değil öğrenmeyi, öğretmeyi bu şekilde düşünen, sorgulayan araştırmacı bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler (Okur ve Ünal, 2010).

Eğitim öğretim sürecinde kullanılan teknolojik araçlardan bir tanesi de bilgisayardır. Bilgisayar destekli öğretim, bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bireylere eğitim öğretim ortamları sunar. Bilgisayarlar günümüzde eğitime entegre edilmiş bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle fen ve teknoloji dersleri bilgisayar destekli öğretimi kullanmaya açık derslerdir (Köse, Ayas ve Taş,2003).

Dersin içeriğindeki konular görsel materyallerle zenginleştirildiğinde öğrenci için faydalı hale gelmektedir. Ayrıca öğrenciye göre hazırlanan programlar sayesinde bireysel farklılıklar göz önüne alınarak eğitim öğretim sürecinin verimli geçmesi sağlanmaktadır (Özabacı ve Olgun, 2011). Öğrencilerdeki fen bilimlerine karşı olan olumsuz tutum dersin onlara soyut gelmesinden kaynaklanır. Yani uygulamaya yönelik yürütülmeyen fen dersleri öğrenciler için anlamsızlaşmakta bunun sonucunda da fen dersi uygulamadan uzak ezbere dayalı bir ders olarak görülmeye başlanmaktadır. En çok uygulama yapılabilecek derslerden biri olan fen dersini uygulamalı işlemek öğrenci için daha eğlenceli hale gelmekte, süreç içinde aktif olduğu içinde öğrenmeleri anlamlı olmaktadır. Dolayısıyla eğitim öğretim ortamı olabildiğince zenginleştirilmelidir (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2005).

Fen derslerindeki etkileşimli uygulamalar öğrencilerde bilimsel düşünmeyi geliştirir. Derslerdeki öğrenciler arası tartışmalar, paylaşımlar öğrencinin ufkunu açar (Çepni, 2007). Bilgisayarda hazırlanan eğitim programlarında birçok uyaran bir arada verilir. Bu durum öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini arttırmaktadır (Daşdemir,Cengiz, Uzoğlu ve Bozdoğan, 2012).

Literatür incelendiğinde teknoloji destekli eğitim araştırmalarının belli bazı başlıklar altında toplandığı görülmektedir. Bu başlıklardan bir tanesi bilgisayar destekli öğretimdir. Bilgisayar destekli öğretimde, bilgisayarın görsel gücü kullanılarak öğrencilere konu ile ilgili kazanımlar verilmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilen bazı çalışmaların, fen ve teknoloji öğretiminde öğrenci başarısını anlamlı bir biçimde arttırdığı araştırmacılar tarafından belir-

tilmektedir (Başçiftçi, 2013; Chang, 2000; Çömek, 2003; Demircioğlu ve Geban, 1996; Huppert, Lomask ve Lazarowitz, 2002; Olgun, 2006; Yenice, Sümer, Oktaylar ve Erbil, 2003; Yiğit ve Akdeniz, 2003).

Bir diğer başlık ise öğrencilerin pasif etkileşimde buldukları java, macromedia flash gibi uygulamalarla geliştirilmiş kazanımlara özel simülasyonlardır. Bu çalışmaların bazıları literatürde sanal laboratuvar uygulamaları adıyla yer bulmuş olsa da tam karşılığı bu değildir. Bilgisayar simülasyonları, animasyonları vb. diyebileceğimiz bu çalışmaların da başarıyı arttırdığı araştırmacılarca ortaya konmuştur (Akpınar, 2006; Balaban-Salı, 2002; Bilgi, 2010; Bozkurt, 2008; Gül, 2011; Kolumuç, 2009 ; Ulusoy, 2011).

Bilgisayar destekli uygulamalardan veya simülasyonlardan farklı olarak kullanılan bir diğer teknolojik araç ise sanal laboratuvarlardır. Bu laboratuvarlarda öğrenciler kendilerine verilen yönergeleri veya deney föylerindeki talimatları takip ederek gerçek bir laboratuvardaki gibi deneylerini gerçekleştirebilmektedirler. Bu tip sanal laboratuvarları bilgisayar destekli uygulamalardan veya simülasyonlardan ayıran önemli özelliklerden birisi de fen ve teknoloji alanında yer alan bir çok kazanıma uygun deneylerin tasarlanabilmesidir. Elbette sanal laboratuvarların gerçek laboratuvar ortamlarına göre artıları ve eksileri bulunmaktadır. Ancak bir çok okulda laboratuvar ve laboratuvar malzemelerinin eksikliği de öğretmenlere uygulamalı fen deneyleri yapma şansı vermemektedir (Altınyüzük, 2008). Bu durumun sanal laboratuvarların fen ve teknoloji derslerinde uygulama ile ilgili sıkıntıları giderme noktasında katkı sunulacağı düşünülmektedir. Bu sanal laboratuvarlardan iki tanesi “Chemlab” ve “Yenka”dır. Chemlab programı McMaster Üniversitesi tarafından geliştirilmiş gerçek zamanlı bir interaktif laboratuvar simülasyon programıdır. Bu programda deney simülasyonu, teoriler, prosedürler, öğrenci gözlemlerinin not edebileceği alanlar bulunmaktadır. Aynı zamanda program yaygın olarak kullanılan laboratuvar malzemelerini ve kimyasalları sanal olarak içermektedir. Öğretmen tasarlayacağı etkinlikle ilgili işlem basamaklarını ve teorisini programda ayrılan yerlere yazabilir, öğrenciler de bu işlem basamaklarını takip ederek deneyi interaktif bir şekilde gerçekleştirebilir ve gözlemlerini programda ayrılan yere not edebilirler. Bu sayede öğrenciler laboratuvar malzemeleri ile deney prosedürünü adım adım takip ederek gerçeğe yakın bir laboratuvar deneyimine sahip olabilirler. Yenka ise Croco-

dile Clips Ltd. tarafından geliştirilmiş fen bilimleri ilgili deneyler yapabilen, matematiksel modeller oluşturabilen ve bilgisayar programlaması yapılabilen bir interaktif simülasyon programıdır. Araştırmacılar bu tip sanal laboratuvar uygulamalarının da fen eğitimine olumlu katkı sunduğunu belirtmektedirler (Domingues, Rocha, Dourado, Alves ve Ferreira, 2010; Jensen, Voigt, Nejdil ve Olbrich, 2004; Kıyıcı ve Yumuşak, 2005; Martinez-Jimenez, Pontes-Pedrajas, Polo ve Climent-Bellido, 2003; Qing Yu, Brown ve Billet, 2005).

Bu çalışmada da “Chemlab” ve “Yenka” programları kullanılarak, ortaokul sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesindeki kazanımlara uygun laboratuvar uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen merkezli öğretime göre farkı araştırılmıştır. Bu amaçla, sanal laboratuvarla gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

### ***Problem cümlesi***

Fen ve Teknoloji dersinde “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesinde hazırlanan sanal laboratuvar uygulamalarının sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi nedir?

### ***Alt problemler***

1. Fen ve Teknoloji dersi “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesinin sanal laboratuvar etkinlikleri ile işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi var mıdır?
2. Sanal laboratuvar uygulamalarının öğrencilerdeki bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkisi var mıdır ?

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Deseni***

Araştırma yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel desen türlerinden "Ön test - son test kontrol gruplu deneme modeli" kullanılmıştır. Deneme modelleri neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel geçerlilik anlamında önemli bir uygulamadır. Araştırmada bağımsız değişken olarak sanal laboratuvar yer aldığından deneysel desen tek değişkenli olarak modellenmiştir

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu 2013–2014 eğitim öğretim yılında Mersin ili Erdemli ilçesinde bulunan iki ortaokulun sekizinci sınıfında öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma ortaokul fen ve teknoloji dersi müfredatında yer alan “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesindeki konuları içermektedir. Uygulama sürecinden önce A ve B şubelerinde öğrenim gören öğrencilere Ünite Başarı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda şubelerin ön test puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüş ve şubenin biri deney (n=14), biri kontrol grubu (n=17) olarak yansız bir şekilde belirlenmiştir.

### ***Verilerin Toplaması***

Bu araştırmada verilerin toplanması için Ünite Başarı Testi (ÜBT) ölçüm aracı olarak kullanılmıştır. Ünite Başarı Testi için, ortaokul sekizinci sınıf Fen ve teknoloji Öğretim Programındaki “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesindeki öğrenci kazanımlarına uygun olarak Okumuş (2012) tarafından hazırlanan test kullanılmıştır. Bu test çoktan seçmeli, 26 sorudan oluşmaktadır. Testin güvenilirliği KR-20 eşitliği kullanılarak 0,82 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değer alır ve bu değer 1,00'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösterir (Çepni, 2009). Buna göre tes-



tin güvenilirlik katsayısının 0,82 olarak hesaplanması ÜBT'nin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ancak ünite başarı testindeki bir sorunun yeni ünite kazanımları ile uyumsuz olması sebebiyle testten çıkarılmıştır. ÜBT, öğrencilerin başarıları arasındaki farkı ölçmek amacıyla çalışma başlamadan önce deney ve kontrol grubuna ön test, çalışma sonunda son test ve çalışma bittikten 8 hafta sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Başarı testi sonuçları soru sayısı üzerinden öğrencilerin verdikleri doğru cevap sayısına göre 25 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

### ***Uygulama Süreci***

Çalışma on haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ortaokul sekizinci sınıf müfredatında yer alan "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesi araştırma konusu haline getirilmiştir. Bu şekilde çalışma grubu kontrol ve deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Çalışmadan önce ÜBT her iki grubada ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra kontrol grubunda öğretmen merkezli öğretim yöntemi ile dersler gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda ise öncelikle çalışmada kullanılan "Yenka" ve "Chemlab" sanal laboratuvar programlarının kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Kullanılan sanal laboratuvar programları İngilizce olduğu için öğrencilere programlarda yer alan kavram ve yönergelerin Türkçesinin yer aldığı bir çalışma kağıdı hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından etkinliklerin öncesinde deney grubunda yer alan öğrencilere programlar ile ilgili bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından konular ünite bölümlerine ayrılarak öğrencilere anlatılmış daha sonra ünite içindeki kazanımlar baz alınarak hazırlanmış olan sanal laboratuvar etkinlikleri ünite içindeki konu sıralaması dahilinde her ünite bölümü sonunda öğrencilerce bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Sanal laboratuvarda hazırlanan etkinlikler için etkinliklerin nasıl yürütüleceği hakkında bir uygulama yönergesi hazırlanmış ve öğrencilerin bu yönergeyi takip etmesi sağlanmıştır.

Ünite bölümleri müfredatta ısı-sıcaklık, enerji dönüşümleri ve öz ısı, ısı alışverişi ve hal değişimleri, erime ve donma ısı, buharlaşma ısı olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci sanal laboratuvardaki etkinliği tamamlayarak bir sonuca ulaşmıştır. Bu aşamadan sonra deney ve

kontrol grubu öğrencilerine ÜBT son test olarak uygulanmıştır. Çalışma tamamlandıktan sekiz hafta sonra ise ÜBT kalıcılık testi olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan etkinlikler ve ilgili olduğu kazanımlar Tablo 1' de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Ünite kazanımları ve ilgili olduğu etkinlikler

<b>İlgili olduğu kazanım</b>	<b>Etkinlik</b>
*Erime ve buharlaşmanın ısı gerektirmesini, donmanın ve yoğuşmanın ısı açığa çıkarmasını bağların kopması ve oluşması temelinde açıklar.	1- Buzun erimesi suyun kaynaması etkinliği
*Katı, sıvı ve buhar hâlleri kolay elde edilebilir (su gibi) maddeleri ısıtıp-soğutarak, sıcaklık-zaman verilerini grafiğe geçirir . *Isıyan- soğuyan maddelerin sıcaklık zaman grafiklerini yorumlar; hal değişimleri ile ilişkilendirir.	2- Sıvıların Isıtılması Etkinliği
* Bağların, katılarda sıvılardakinden daha sağlam olduğu çıkarımını yapar.	3- Erime Etkinliği
*Gaz, sıvı ve katı maddelerde moleküllerin/atımların yakınlık derecesi, bağ sağlamlığı ve hareket özellikleri arasındaki ilişkiyi model veya resim üzerinde açıklar.	4- Katı, Sıvı ve Gazlar Etkinliği
* Gazlarda moleküller arasındaki bağların yok denecek kadar zayıf olduğunu belirtir.	5- Kaynama Etkinliği
*Farklı maddelerin öz ısılarının farklı olduğunu (öz ısının ayırt edici bir özellik olduğunu) belirtir.	6- Öz Isı Etkinliği
*Aynı maddenin kütlesi büyük bir örneğini belirli bir sıcaklığa kadar ısıtmak için, kütlesi daha küçük olana göre, daha çok ısı gerektiğini keşfeder. * Kütlesi belli suyun, kaynama sıcaklığında tamamen buhara dönüşmesi için gerekli ısı miktarını hesaplar.	7- Kütle - Sıcaklık Etkinliği
*Belli kütledeki buzun, erime sıcaklığında, tamamen suya dönüşmesi için gerekli ısı miktarını hesaplar.	8- Buzun Erimesi Etkinliği
*Buharlaşmanın neden ısı gerektirdiğini açıklar; buharlaşma ısısını maddenin türü ile ilişkilendirir.	9- Kaynayan ve Buharlaşan Su Etkinliği

### *Verilerin Analizi*

Öğrencilere uygulanan Ünite Başarı Testi ile elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi verilerinin analizinde bağımsız örneklem ve bağımlı örneklem için t-testi kullanılmıştır.

### **Bulgular**

#### *Örnekleme Gruplara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Örneklem olarak belirlenen iki ortaokulun 8A ve 8B şubelerindeki öğrencilere öncelikle Ünite Başarı Testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen verilerden sınıfların birbirine denk olduğu görülmüştür. Sınıflardan biri rastgele kontrol grubu olarak (8B), diğeri deney grubu olarak (8A) olarak belirlenmiştir. Tablo 2' de örnekleme öğrencilerin frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Örnekleme Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

<b>Grup</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Kontrol Grubu</b>	17	55
<b>Deney Grubu</b>	14	45
<b>Toplam</b>	31	100

Araştırmaya 31 öğrenci katılmış olup 17 si kontrol grubunda 14 ü ise deney grubunda yer almaktadır. Tablo 2' de öğrencilerin gruplara dağılımının yakın olduğu görülmektedir.

#### *Shapiro-Wilk - Normallik Testi Sonuçları*

Büyüköztürk (2007) "n" sayısının 50 ve üzeri olması durumunda "Kolmogrov-Smirnov" testinin kullanılmasını ve n sayısının 50'nin altında olması durumunda "Shapiro-Wilk" testinin kullanılmasını önermektedir. Araştırmanın çalışma grubu n=31 olduğu için sonuçlar Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Tablo 3' de çalışma grubunun normallik testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Örneklemdeki Öğrencilerin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	St.	df	Sig.	St.	df	Sig.
Öntest	0,111	31	0,200*	0,939	31	0,079
Sontest	0,128	31	0,200*	0,959	31	0,275
Kalıcılık	0,148	31	0,083	0,966	31	0,426

Anlamlılık seviyesinin, araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen 0.05'ten büyük çıkması, istatistiksel açıdan örneklemdeki verilerin normal dağılımlı olduğunu göstermektedir. Bu ise araştırmada elde edilen verilerin parametrik testler ile değerlendirilebileceği iddiasını kuvvetlendirmektedir.

#### ***Uygulama Öncesi t Testi Bulguları***

Tablo 4'de kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.** Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılması

Ön test	N	X	ss	t	p
Kontrol grubu	17	6.57	2.32	0.513	0.612
Deney grubu	14	6.17	1.87		

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubunda bulunan 17 öğrencinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 6,57, deney grubunda yer alan 14 öğrencinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması ise 6,17'dir. Kontrol Grubunun ortalaması deney grubunun ortalamasına göre daha yüksek olmakla birlikte, aralarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ( $t=0.51$  ;  $p >0.05$ ). Dolayısıyla grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

#### ***Uygulama Sonrası t Testi Bulguları***

Tablo 5 'de kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ünite başarı testi son test puanları karşılaştırılmıştır.

**Tablo 5 :** Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem İçin t Testi İle Karşılaştırılması

Son test	N	X	ss	t	p
Kontrol grubu	17	17.23	2.99	6.14	0.000
Deney grubu	14	22.57	1.78		

Tablo 5 incelendiğinde Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması 17,23 ; deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması 22,57'dir. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t=6.14$  ;  $p<0.05$ ). Deney grubunun ortalaması kontrol grubunun ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle sanal laboratuvar etkinliklerinin Fen ve teknoloji dersindeki başarıyı arttırdığı söylenebilir.

Tablo 6 'da deney grubunun ünite başarı testi sonuçlarının ön test - son test karşılaştırılması yapılmıştır.

**Tablo 6:** Deney Grubundaki Öğrencilerinin Ünite Başarı Testi Sonuçlarının Ön Test Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi İle Karşılaştırılması

Deney Grubu	N	X	ss	t	p
Ön test	14	6.17	1.86	-26.981	0.000
Son test	14	22.57	1.78		

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Fen ve teknoloji başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ortalaması 22,57 iken ön test ortalaması 6,17' dir. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından anlamlı derecede yüksektir. ( $t= -26.98$  ;  $p<0.05$ ). Deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında sanal laboratuvar uygulamaları ile ders anlatıldıktan sonra ders başarısında artış olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de kontrol grubunun ünite başarı testi sonuçlarının ön test son test karşılaştırılması yapılmıştır.

**Tablo 7:** Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin Ünite Başarı Testi Sonuçlarının Ön Test Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi İle Karşılaştırılması

<b>Kontrol Grubu</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Ön test	17	6.57	2.32	-11.56	0.000
Son test	17	17.23	2.99		

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Fen ve teknoloji başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test ortalaması 17,23 iken ön test ortalaması 6,57' dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından anlamlı derecede yüksektir. ( $t=-11.56$  ;  $p<0.05$ ). Kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında öğretmen merkezli öğretim sonucunda başarıda artış olduğu görülmektedir.

Tablo 8' de deney grubunun kalıcılık testi başarı puanları ile kontrol grubu kalıcılık testi başarı puanları karşılaştırılmıştır.

**Tablo 8:**Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Ünite Başarı Testi Kalıcılık Test Puanlarının Bağımsız Örneklem İçin t Testi İle Karşılaştırılması

<b>Kalıcılık Testi</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Deney Grubu	14	21.71	1.85	7.414	0.000
Kontrol Grubu	17	14.94	2.96		

Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması 14,94, deney grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması 21,71'dir. Aritmetik ortalamalara göre kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ve deney grubu aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin puanlarının anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 9' da deney grubundaki öğrencilerin ünite başarı testinin kalıcılık testi son test puanlarının bağımlı grup t testi ile karşılaştırılması yapılmıştır.

**Tablo 9.**Deney Grubundaki Öğrencilerin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması

<b>Deney Grubu</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Son test	14	22.57	1.78	2.053	0.061
Kalıcılık	14	21.71	1.85		

Deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tablo 8' de gösterilmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalaması 22,57 ;kalıcılık testi puan ortalaması 21,71'dir. Deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ( $t=2.05$  ;  $p>0.05$ ).

Tablo 10' da kontrol grubundaki öğrencilerin ünite başarı testinin kalıcılık testi son test puanlarının bağımlı grup t testi ile karşılaştırılması yapılmıştır.

**Tablo 10.**Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	N	X	ss	t	p
Son test	17	17.23	2.99	3.490	0.003
Kalıcılık	17	14.94	2.96		

Kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tablo 10'da gösterilmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test ortalaması 17,23 ;kalıcılık testi ortalaması 14,94'dür. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ( $t=3.49$  ;  $p<0.05$ ). Deney grubunun kalıcılık testi puanlarını aritmetik ortalaması, son test puanlarının aritmetik ortalamasından düşük olduğu görülmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Günümüzde gelişen teknoloji her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok yeniliğe imza atmıştır. Bunun sonucu olarak öğrencilerimizin bilgisayar okur yazarı bireyler olarak yetişmesi önem kazanmaktadır. Bilgisayarların eğitim ortamına girmesinin son yıllarda giderek arttığı görülmektedir. Bilgisayar destekli gerçekleştirilen öğrenmelerin öğrencilerin başarısını olumlu yönde arttırdığı yapılan çalışmalarca gösterilmiştir.

Sanal laboratuvarlar da eğitim öğretim ortamının bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.Sanal laboratuvar uygulamalarının seki-

zinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisinin araştırıldığı ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde gerçekleştirilen çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

\*Sanal laboratuvar uygulamalarının akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini inceleyebilmek için belirlenen iki grup arasında uygulama süreci öncesinde uygulanan ünite başarı testi sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ünite başarı testi ön test puan ortalamaları 6,57 ; deney grubunda yer alan öğrencilerin ünite başarı testi ön test puan ortalamaları 6,17 olarak belirlenmiş olması grupların hazırbuluşluklarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

\*Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ön test puan ortalamaları 6,57 iken uygulama sonrası son test puan ortalamaları 17,23 olarak belirlenmiştir. Bu durum öğretmen merkezli öğretimin akademik başarıyı olumlu yönde arttırdığını göstermektedir.

\* Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ön test puan ortalamaları 6,17 iken uygulama sonrası son test puan ortalamaları 22,57 olarak belirlenmiştir. Bu durum sanal laboratuvar uygulamaları ile gerçekleştirilen öğretimin akademik başarıyı olumlu yönde arttırdığını göstermektedir.

\* Çalışmadan elde edilen en önemli sonuç ise uygulama sonrası elde edilen deney ve kontrol gruplarına ait ortalama başarı puanları arasındaki anlamlılığın deney grubu lehine olmasıdır. Son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki grup arasında 5,34 puanlık bir fark olduğu gözlenmektedir. Bu farklılığın sanal laboratuvar uygulamaları ile gerçekleştirilen öğretim ile sağlandığı anlaşılmaktadır.

\*Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması 14,94; deney grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması 21,71 olarak belirlenmiştir.Kalıcılık testi puanları değerlendirildiğinde anlamlılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle sanal laboratuvar uygulamalarının öğretmen merkezli öğretime göre fen ve teknoloji dersindeki bilgilerin kalıcılık düzeyini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

\* Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları 22,57 , kalıcılık testi puan ortalamaları ise 21,71 olarak belirlenmiştir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında düşüş



olduğu gözlenmektedir. Ancak bu düşünüş anlamlı bir farklılık ifade etmemektedir.

\* Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları 17,23 ;kalıcılık testi puan ortalamaları 14,94 olarak belirlenmiştir. Son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında gözlenen fark anlamlılık ifade etmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üniteden sonra geçen süre içinde bilgileri unuttuğu ve kalıcılık sağlanamadığı gözlenmiştir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldığında deney grubunda sanal laboratuvar ile gerçekleştirilen öğretimin kontrol grubunda öğretmen merkezli gerçekleştirilen öğretime göre kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle sanal laboratuvar uygulamalarının öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili bir yöntem olduğu düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde sanal laboratuvar uygulamalarının öğretmen merkezli öğretime göre akademik başarıyı arttırmada ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları alan yazında yer alan çalışmalarla örtüşmektedir (Yiğit ve Akdeniz, 2003; Demircioğlu ve Geban, 1996; Başçiftçi, 2013; Yenice, Sümer, Oktaylar ve Erbil, 2003; Kolomuç, 2004; Gürkan, 2005; Mitra ve Hullett, 1997; Chang, 2000; Çömek, 2003; Huppert, Lomask ve Lazarowitz, 2002; Olgun, 2006).

Ayrıca sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. Eğitim öğretim sürecinin her iki grupta da 10 hafta sürdüğü göz önüne alınırsa bu farklılığın oluşması tabii görülebilmektedir. Ancak deney grubundaki akademik başarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Uygulama sırasında deney grubunda yer alan öğrencilerin sanal laboratuvar üzerinde yapılan deneylere olumlu bir tutum geliştirdikleri derse karşı ilgilerinin üst düzeyde olduğu gözlenmiştir. İncelenen araştırmalardan sanal laboratuvarı da içine alan bilgisayar destekli öğrenme ortamlarının derslere olan ilgiyi artırdığı, yaptıkları hatayı görüp tekrar yapabilme imkanı sağlaması açısından özellikle laboratuvar ortamları için güvenli tekrarı sağladığı bunun sonucu olarak da başarıyı ve kalıcılığı sağladığı görülmektedir.

(Bozkurt, 2008; Qing Yu, Brown ve Billet, 2005; Tatlı, 2011; Jensen, Voigt, Nejdı ve Olbrich, 2004; Martinez-Jimenez, Pontes-Pedrajas, Polo ve Climent-Bellido, 2003). Aynı zamanda laboratuvar ortamında oluşabilecek tehlikelerin ve malzeme israfının önlenebileceğinden sanal laboratuvarlar geleneksel laboratuvarlara alternatif ve destek olabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sanal laboratuvarlar geleneksel laboratuvarlarda yapılan deneylere laboratuvar dışı ortamlarda da tekrar yapma imkanı vererek öğrencilerin kavramaları pekiştirmesini sağlayabilmektedir.

### **Öneriler**

Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre yapılacak olan çalışmalar için şu önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın sonuçları seçilen örnekleme sınırlı olup genelleme yapmak gibi bir amacı bulunmamaktadır.

- Çalışma sürecinde kullanılan sanal laboratuvar uygulamaları fen ve teknoloji dersinin "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesi için hazırlanmıştır ve bu ünite ile sınırlıdır. Müfredat kapsamında yer alan diğer üniteler için etkinlikler hazırlanarak sanal laboratuvarın başka konular üzerindeki etkililiği araştırılabilir.
- Sanal laboratuvar uygulamaları ile gerçekleştirilen öğretimden sonra elde edilen veriler doğrultusunda söz konusu ünite kapsamında başarının arttığı gözlenmiştir. Farklı ünitelerde etkinlikler hazırlanarak başarıya etkisi araştırılabilir. Ayrıca elde edilen sonuçlar rehber edilerek başka çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada sanal laboratuvar uygulamaları ile öğretmen merkezli öğretim karşılaştırılmıştır. Bunun dışında kalan öğretim yöntem ve teknikleri karşılaştırılarak sanal laboratuvarın etkililiği incelenebilir.
- Çalışma laboratuvar olmayan bir okulda gerçekleştirilmiştir. Laboratuvarların yetersiz veya olmadığı okullarda sanal laboratuvar programları ile öğrencilere laboratuvar deneyimi sunulmuştur ve bu şekilde başarıda artış gözlenmiştir. Laboratuvarın bulunduğu okullarda çalışma tekrarlanıp sanal laboratuvarın başarıya etkisi incelenebilir. Ayrıca laboratuvarda çalış-

ma imkanı olmayan öğrencilere laboratuvar ortamı tanıtılıp bu şekilde deneyim kazandırılabilir.

### **Kaynaklar**

- Akpınar, E. , Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2005). Fen Bilgisi Dersinde Eğitim Teknolojisi Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 93-100.
- Akpınar, E. (2006). *Fen Öğretiminde Soyut Kavramların Yapılandırılmasında Bilgisayar Desteği: Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik Ünitesi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Üniversitesi, İzmir.
- Altınyüzük, C. (2008). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi kimya konularındaki kavram yanlışları*. (Yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Arı, M. ve Bayhan, P. ( 2000). *Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Öğretim*. İstanbul: Epsilon.
- Balaban Salı, J. (2002). Bilgisayar destekli öğretimde güdülenme kaynağı ve yetkinlik düzeyinin öğrenci başarı ve tutumları üzerinde etkisi, Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Başçıftçi, R. (2011). Fen Ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı Ve Kalıcı Öğrenme Üzerine Etkisi; Vücudumuzda Sistemler Ünitesi Örneği. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Bilgi, M. (2010). *Yükseltgenme İndirgenme Konusunun Öğretilmesinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, E. (2008). Fizik eğitiminde hazırlanan bir sanal laboratuvar uygulamasının öğrenci başarısına etkisi. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyükkaragöz, S. (1996). *Genel Öğretim Metotları* (7.Baskı). İstanbul: Öz eğitim
- Büyüköztürk, Ş.(2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chang, C.Y. (2000). Enhancing tenth graders' earth-science learning through computer-assisted instruction. *Journal of Geoscience Education*, 48, 636-641.
- Çelik, C. ve Çevik, H. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin "İstatistik Ve Olasılık" Ünitesini Öğrenmeleri Üzerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisi*. 5. International Computer & Instructional Technologies Symposium. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Çömek A. (2003), Fen Bilgisi Öğretiminde – Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinin Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalleri İle Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Çepni, S. (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çepni, S., (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Genişletilmiş Dördüncü Baskı, Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., Uzoğlu, M., & Bozdoğan, A. E. (2012). Tablet Bilgisayarların Fen Ve Teknoloji Derslerinde Kullanılmasıyla İlgili Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20).
- Demircioğlu H. ve Geban Ö., (1996). Fen Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Problem Çözme Etkinliklerinin Ders Başarısı Bakımından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 183–185.
- Domingues L, Rocha I, Dourado F, Alves M & Ferreira E.C. (2010) Virtual laboratories in (Bio)chemical engineering education. *Education for Chemical Engineers*, 5, e22–e27.
- Gül, Ş. (2011). 5E Modeline Dayalı Olarak Hazırlanan Ders Yazılımının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına Ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Huppert, J., Lomask, S. M. & Lazarowitz, R. (2002). Computer simulations in the high school: Students' cognitive stages, science process skills and academic achievement in microbiology. *International Journal of Science Education*, 24(8), 803-821.
- Jensen N. , Von Voigt G. , Nejd W. & Olbrich S. (2004). Development of a Virtual Laboratory System for Science Education and the Study of Collaborative Action. *Proceedings of World Conference on Educational Media and Technology*. Available at:<http://www.imej.wfu.edu/articles/2004/2/03/index.asp>
- Kıyıcı, G. ve Yumuşak, A. (2005). Fen bilgisi laboratuvarı dersinde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi; asit-baz kavramları ve titrasyon konusu örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 130-134.
- Kolomuç, A. (2009). *11. Sınıf “Kimyasal Reaksiyonların Hızları” Ünitesinin 5E Modeline Göre Animasyon Destekli Öğretimi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Fen Bilimleri Üniversitesi, Erzurum.
- Köse, S. , Coştu, B. & Keser, F. (2003). Fen konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi: TGA yöntemi ve örnek etkinlikler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13).
- Martinez-Jimenez, P., Pontes-Pedrajas, A., Polo, J., & Climent-Bellido, M. S. (2003). Learning in Chemistry with Virtual Laboratories. *Journal of Chemical*, 80, 346-352.
- MEB (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Okur, N. ve Ünal, İ. (2010). Fen Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Önemi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(3).

- Okumuş, S. (2012). *Maddenin hallerive ısı ünitesinin bilimsel tartışma (Argümantasyon) modeli ile öğretimin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Olgun, A. (2006). *Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerden Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri ve Başarıya Etkisi*. Osmangazi Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Eskişehir.
- Özabacı, N. ve Olgun, A. (2011). Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Tutum, Bilişüstü Beceriler Ve Fen Bilgisi Başarısı Üzerine Bir Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 93-107.
- Qing Yu, J. , Brown, D. & Billet, E. (2005). Development of a virtual laboratory experiment for biology. *Europen Journal of Open, Distance and E-learning*, 2, 1-8.
- Ulusoy, F. (2011). *Kimya Eğitiminde Model Uygulamalarının Ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi: 12.Sınıf Kimyasal Bağlar Örneği*. Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yüksek lisans Tezi). İstanbul.
- Yenice, N. , Sümer, Ş. , Oktaylar, H. & Erbil, E. (2003). Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 152-158.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

### **ExtendedSummary**

#### **Purpose**

The aim of this study is to investigate the effect of virtual laboratory practices of student success and learning permanence. For this purpose the questions that needs to be answered are:

- 1.What is the impact on the academic achievement of eighth graders science and technology course in "States of Matter and Heat" unit prepared in the application of virtual laboratory?
2. Is there an impact on student achievement in science and technology lesson "States of Matter and Heat" unit of the processing virtual lab activities?
- 3.Is there an impact in providing information on student persistence of the virtual laboratory applications?

#### **Method**

In the study quasi-experimental design with control group is used which is widely used in quantitative studies. The participants are 31 eight grade students who is studying in the district of Mersin Erdemli. The data is gathered using unit achievement test consisting of 25 multiple choice questions. In the analysis of the pre-test, post-test and permanence test data, t-test for independent-sample and

dependent sample is applied. This study includes topics in the states of matter and heat unit which is located in the science and technology curriculum.

### **Results**

Before applying the study, unit achievement test applied as a pre-test to students in the study group. According to the pre-test results, significant difference was not observed in two groups designated as experimental and control groups. The unit, in the experimental group it was carried out on the basis of the virtual lab activities. The teacher-centered teaching was performed in the control group. Both groups have also been shown to increase test scores administered at the end of the last unit. However, this increase is observed in the experimental group was higher. After eight weeks, when the application is finished, unit test was applied to the study group success as a retention test. According to the results, obtained from retention test, it was found that the retention test scores of experimental group students were higher than the control group. In this study showed that the virtual laboratory practices is more effective than the teacher-centered teaching method on student success and learning permanence.

### **Discussion**

When the results were analyzed, the students in the experimental and control groups were formed in significant differences in academic achievement. When considered that the education process took ten weeks in both groups, this difference is assumed as normal. But academic success in the experimental group was significantly higher than the control group. During the application study, the students located in the experimental group developed a positive attitude to performed experiments in a virtual laboratory, and they were found to be at a high level of interest in the course.

### **Conclusion**

According to the results of this study, it has made the following recommendations:

- Virtual laboratory applications used in the study used different units of science and technology, in different courses or in different classes.
- Other studies done by directory data obtained after teaching with the virtual laboratory applications.
- Other than teacher-centered teaching and other teaching methods and techniques, comparing the effectiveness of virtual laboratory applications can be examined.
- Virtual laboratory programs can be gained by students in the laboratory to laboratory experiments showing that there are insufficient or without laboratory schools.

\* \* \* \*

## Ek-1

### Sanal laboratuvar etkinlikleri ekran görüntülerinden örnekler

#### ChemLab Programı - Öz Isı Etkinliği

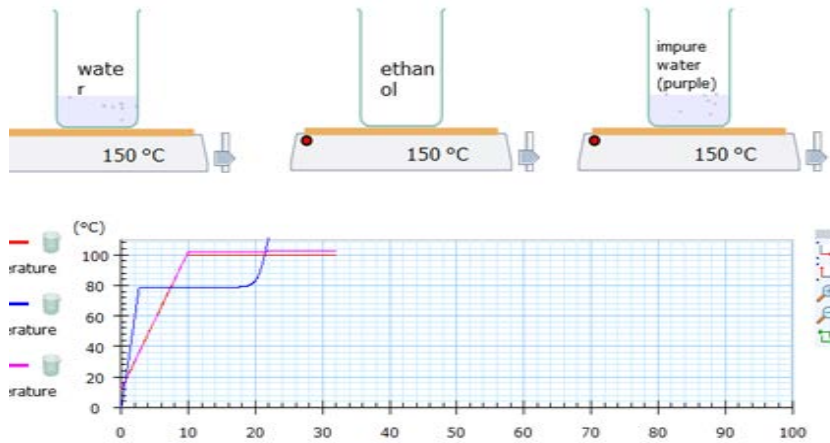
The screenshot shows the ChemLab program interface. The top menu bar includes File, Edit, Equipment, Chemicals, Procedures, Arrange, Options, and Help. Below the menu is a toolbar with various icons. The main window is divided into two panes. The left pane contains a text area with the following procedure steps:

**İŞLEM BASAMAKLARI**

- 1- İKİ ADET 100 ML LİK BEHER ALINIZ.
- 2- BİRİNCİ BEHERE 20 ML SU EKLEYİNİZ.
- 3- İKİNCİ BEHERE 20 ML ALKOL EKLEYİNİZ.
- 4- ALTLARINA İSPİRTO OCAĞI VERLEŞTİRİNİZ.
- 5- İKİ BEHERİ DE 10 DK ISITINIZ.
- 6- DAHA SONRA İSPİRTO OCAKLARINI KAPATIP SON SICAKLIKLARI ÖLÇÜNÜZ.
- 7- ELDE ETTİĞİNİZ VERİLERE GÖRE YORUMUNUZU YAZINIZ.

The right pane shows two beakers on stands. The left beaker is labeled 'Sample Weigh 1.0 g' and the right beaker is labeled 'Temp 1 sec'. Both beakers have a temperature display of 41°C. The beakers are marked with 0, 40, 80, and 100 mL.

#### Yenka Programı – Sıvıların Isıtılması Etkinliği



**Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerini Tutumları ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi**

**Examining of Assertiveness Level and Gender Roles Attitude of University Students According to Some Demographic Characteristics**

---

DOI= [10.17556/jef.32482](https://doi.org/10.17556/jef.32482)

---

Levent YAYCI\* , İhsan DÜŞMEZ\*\*

**Özet**

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rolü tutumları ile atılganlık düzeyi ve bazı demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Giresun Üniversitesi'nde öğrenim gören 207'si kız, 108'i erkek olmak üzere toplam 315 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği, Rathus Atılganlık Envanteri ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Sosyo-Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. İstatistiksel analiz olarak t testi, Anova, korelasyon ve nokta korelasyon kullanılmış, manidarlık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin cinsiyet rolü toplam puanları bakımından erkek öğrencilere göre daha fazla eşitlikçi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet rollerini tutumları ile atılganlık düzeyleri arasında ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin cinsiyet rollerini alt boyutlarından bazıları ile atılganlık düzeyleri arasında ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin demografik özelliklerinden bazıları ile cinsiyet rollerini tutumları ve atılganlık düzeyleri arasında ilişkiler bulunmuştur. Bulgular literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Toplumsal cinsiyet rolü tutumu, atılganlık düzeyi, demografik özellik, üniversite öğrencileri

**Abstract**

This study has been conducted in order to determine the relationship between the gender roles attitudes and assertiveness levels of the university students and some demographic characteristics. The research group was composed of totally

---

\* Yrd. Doç.Dr., Giresun Üniversitesi, e-posta: [levent.yayci@giresun.edu.tr](mailto:levent.yayci@giresun.edu.tr)

\*\*Öğr.Gör., Giresun Üniversitesi, e-posta: [ihsan.dusmez@giresun.edu.tr](mailto:ihsan.dusmez@giresun.edu.tr)



315 students, 207 of them female and 108 of them male students, studying at Giresun University. Gender Roles Attitude Scale, Rathus Assertiveness Schedule and Socio-demographic Information Form, prepared by the researches, have been used as data collection tools in the research. T-test, Anova, correlation and point correlation was used as statistical analysis and the significance level was accepted as

0.05. It was specified that the female students, participating in the research are more egalitarian than the male students in terms of their gender roles scores. Any relationship was not found between the gender roles attitudes of the students and their assertiveness levels. A relationship was found between some sub-dimensions of gender roles of the students and their assertiveness levels. It was found that there are relationships between some demographic characteristics of the students and gender roles attitudes and assertiveness levels. The findings were interpreted within the framework of the literature.

**Keywords:** Gender roles attitude, assertiveness level, demographic characteristic, university students

### **Giriş**

Bireyin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikler “cinsiyet(sex)” olarak tanımlanırken “toplumsal cinsiyet (gender)”, kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenen rollerini ve sorumluluklarını ifade eder. Toplumsal cinsiyet, biyolojik farklılıklardan dolayı değil, kadın ve erkek olarak toplumun bireyi nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ile ilgili bir kavramdır (Bhasin, 2003; Akın ve Demirel, 2003; Özvarış, 2008). Toplumsal cinsiyet rolü ise, bir toplum içinde kadın ve erkek için belirlenmiş davranış normlarına uygun olarak erkek ve kadından yapmaları beklenen davranışlardır (Helvacıoğlu, 1996).

Kadına ve erkeğe atfedilen rol, görev, hak, sorumluluk ve davranışlar, değer yargılarındaki farklılıklardan dolayı kültürden kültüre değişkenlik gösterebilmekte, değişebilmektedir; ayrıca kültür de toplumdan topluma farklılık göstermektedir (Güneri, 2003; Kuzgun ve Sevim, 2004). Bem (1993) bireyin kadın-erkek rollerine bakış açısını etkileyen kültür etkisini “cinsiyet lensleri” olarak tanımlamıştır. Bem’e göre kültür içerisine yerleşmiş olan “cinsiyet kutuplaşması, erkek egemenliği ve biyolojik özcülük” denilen lensler, tarihsel bağlamda bütün etkileşimleriyle erkek gücünü sistemik biçimde yeniden inşa etmektedir.

Çoğu zaman bireyler kültürlenme yoluyla içinde buldukları toplumun değerlerini benimsemekte, model aldıkları roller aracılığıyla birtakım tutum ve davranış kalıpları sergilemektedir. Sosyal öğrenme kuramlarının, toplumun bireye model olma ve pekiştirme esaslarıyla açıkladığı bu durum benzer biçimde toplumsal cinsiyet kuramınca öğrenme süreciyle açıklanmaktadır. Toplumsal cinsiyet şema kuramı, bireylerin öğrenme süreciyle cinsiyet şemaları geliştirdiklerini belirtmektedir (Franzoi, 2008). Bu cinsiyet şemaları nedeniyle birey, kültürün öngördüğü kadın-erkek rollerine göre davranış geliştirmeye güdülenmektedir (Bem, 1981).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren aileler çocuklarına cinsiyet özelliklerini temsil eden eşya, giysi ve oyuncaklar sunmaktadırlar. Sadece aileler değil öğretmenler de öğrencilere kız ve erkek cinsiyet rollerine uygun davranmaktadırlar. Öğretmenler, yanlış yaptıklarında kız öğrencilere, telaşlanmamalarını ve sakin olmalarını önerirken erkek öğrencilere daha fazla uyarı ve düzeltme geribildirimleri vermektedir. Gene başarılı sonuç aldıklarında kızların gayretli, erkeklerin zeki olarak nitelendirilmesi, başarısız sonuç aldıklarında ise kızların yeteneksiz, erkeklerin tembel olarak nitelendirilmesi “toplumsal cinsiyet kalıplarına” başka bir örnektir (Wolffensperger, 1991; Yoder, 2003).

Empirik olarak yapılan çalışmalar Afrika, Hindistan, Filipinler, Okinawa, Meksika ve Amerika Birleşik Devletleri gibi birçok ülkede, kültürlerarası öğrenme ortamlarının erkeklerden ziyade özellikle kızların öğrenme ortamları bakımından benzeştiğini göstermektedir. Bu durum bebek ve çocuk bakımlarında erkeklerden çok kızların daima bakım işleriyle temas kurmalarını gerektiren iş bölümü motivasyonu ile ilgili görünmektedir (Bem, 1993).

Cinsiyete dayalı bir toplum, kadına ve erkeğe verdiği rollerle genellikle mevcut ataerkil düzenin devamlılığını sağlamaktadır. Böyle bir toplumda kadın, erkeğin duygularına özen göstermeye, ilişkilerde bağımlılığa, güçsüzlüğe, boyun eğici davranışlara, ikinci planda kalmaya, fedakârlığa, kendinden ödün vermeye yöneltilirken erkek güç, özgürlük ve başat olmaya yönlendirilmektedir (Williams ve Bennett, 1979; Brown, 1994). Erkeklik, bağımsızlık, girişkenlik, rekabetçilik

ve üstünlük; kadınlık ise yardımseverlik, merhamet, bakım verme, anelik benliği, erkek üstünlüğünün kabulü, sıcaklık gibi özelliklerle eşleştirilmiş (Davis ve Greenstein, 2004; Damarlı, 2006) ve bu durumun “doğal” bir yansıması, kamusal alanda çalışma ve politika “doğal” olarak erkek, ev işleri ve aile ile ilgili özel alanlar “doğal” olarak kadının işi haline gelmektedir (Akın ve Özvarış, 2006).

Gelişmekte olan ülkelerin 1990-2013 yılları arasında değişimleri bakımından karşılaştırılmasının yapıldığı bir çalışma kadınların, iş, eğitim, siyaset, insan hakları, çocuk ölümleri, gebelik ölümleri, şiddet görme, sağlık imkânlarına erişim, çevresel olanaklara erişim, kalkınma için küresel olanaklara erişim bakımından iyileşmeler olmakla birlikte halen dezavantajlı durumda olduklarını göstermektedir. Bu çalışmada, kadınlara, yaygın meslek ayrılığı nedeniyle sosyal güvencesi düşük aynı işte çalışan bir erkeğe göre daha düşük ücret ödediği ve kadınların eğitim fırsatlarından yararlanma noktasında toplumsal cinsiyet tutumlarından halen olumsuz etkilendiğini belirtilmektedir (UN, 2014).

Türkiye’de bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kuşaklararası tutumlarının araştırıldığı çalışmalarda bir takım değişimler gözlenmiştir. Kağıtçıbaşı ve Kansu (1991) yaptığı çalışmada kadının iş yaşamında olmasına ilişkin algılamalarda değişimin olduğunu, yeni kuşak erkek bireylerin geleneksel roller bakımından önceki kuşaklara göre daha düşük puanlar aldıklarını fakat kadınların halen cinsiyet rolleri bakımından değerlendirilmeye devam ettiğini belirlemiştir. Kabaklı (2003) kadının eğitim ve iş yaşamındaki konumuna bağlı olarak aile içerisinde karar vermede etkin olma durumlarının değiştiğini, Abay ve Demir (2014) kültürel değişmeye bağlı olarak kadın ve erkek cinsiyet rol tutumlarına ilişkin algılamalarda değişim olduğunu belirlemiştir.

Cinsiyet rollerine ilişkin kültürel önyargılar, kızların toplum içinde yeteneklerini sergilemelerini ve toplumsal yaşama aktif katılımlarını güçleştirmektedir. Bu önyargılardan biri de atılganlık boyutunda gözlenmektedir. Erkek çocuklar atılgan olduklarında, kızlar ise sessiz ve edilgen olduklarında ödüllendirilmektedir (Burger, 2006; Hill, Song ve West, 2009).

Atılganlık, bireyin; benliğine, onuruna, haklarına sahip çıkması, görüş duygu ve düşüncelerini pasif kalmadan, saldırgan olmadan, anksiyete hissetmeyerek kendi inanç gereksinmelerine saygı duyduğu kadar, başkalarının inanç ve gereksinmelerine de saygı duyarak dürüstçe ve doğrudan ifade etme ve savunma yeteneğidir (Alberti ve Emmons, 2002; Williams ve Barlow, 2003; Özcan, 2006). Atılgan kişi (assertive person); açık, esnek, diğer insanlarla gerçekten ilgili, aynı zamanda kendi haklarını da iyi bilen kişidir (Alberti ve Emmons, 2002).

Atılganlık her kültürde farklı algılanabilmekte ve toplumsal etkenler, bireyin atılganlık düzeyini etkileyebilmektedir. Latin ve İber yarım adası (İspanya, Portekiz, Andora) toplum kültüründe atılganlık maçoluk olarak değerlendirilmekte ve erkeklerin kendilerini ifade etme durumları güç gösterisi şeklinde algılanabilmektedir (Alberti ve Emmons, 2002). Erkek egemen toplumlarda kadınların boyun eğici olması ve çevresindekilere kendini adamasının beklenilmesi atılganlıklarını engelleyebilmektedir (Üstün, 1995).

Literatürde değişik öğretim kademelerinde atılganlık davranışı açısından cinsiyetler arasında farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Aydın, 1991; Eskin, 2003; Onur, 2006; Toraman, 2009; Özbulak, Aypay ve Aypay, 2011) olduğu gibi cinsiyetler arasında farklılıklar olduğunu ortaya koyan çalışmalara da (Deniz,1997; Kaya, 2001; Karagözoğlu ve ark., 2008; Güler, 2011) rastlanılmaktadır. Aydın (1991) androjen ve erkeksi role sahip öğrencilerin atılganlık düzeylerinin kadınsı ve belirsiz role sahip öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kaya (2001) cinsiyetler arasında atılganlık düzeyi açısından farklılık görülmesini toplumsal olarak erkeğe çocukluktan itibaren öncelikli olarak verilen cinsiyet senaryosunun hâkim olmasıyla ilişkilendirirken, Yılmaz ve Sünbül (2009) cinsiyet farklılığına rastlanılmamasını; hızla değişen toplumsal yapıların kızların erkekler gibi toplum hayatında yerini alması ve eğitim ve öğretimden kızların eşit olarak faydalanmasına bağlamıştır.

Literatürde cinsiyet-atılganlık ve toplumsal cinsiyet-atılganlık arasındaki çalışmalara rastlanırken toplumsal cinsiyet rolü ile atılganlık arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Atılganlık davranışı toplumsal etkenler ve kültürel değerlerden etkilanmektedir. Bu çalışma Türk kültüründe toplumsal cinsiyet rolü ile atılganlık arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma bu konudaki öncü çalışmalardan olması bakımından önemlidir.

### **Yöntem**

Bu araştırma, genel tarama modelinde olup, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında ilişkiyel tarama yapılmıştır. İlişkiyel tarama modeli, "...iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri" şeklinde tanımlanabilir (Karasar, 2012: 81). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının atılganlık düzeyi ile ilişkisini belirlemek amacıyla veriler toplanmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni 2014-2015 öğretim yılı Giresun Üniversitesi'nin Eğitim, Fen Edebiyat ve İktisat ve İdari Bilimler Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 7558 öğrenciden 315'i örneklem grubunu oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğü de göz önünde bulundurularak %90 güven aralığında asgari 262 kişilik örneklem büyüklüğünün gerekli olduğu görülmüş, bu nedenle araştırmada seçilen örneklem sayısının yeterli olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme ilişkin bilgiler ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 1.** Örneklem Dağılımı

	Değişken	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kız	207	65,7
	Erkek	108	34,3
<i>Yaş</i>	18-21	169	53,7
	22-25	140	44,4
	26-28	6	1,9
<i>Yaşamın Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yer</i>	Köy	52	16,5
	Kasaba	39	12,1
	İlçe	99	31,4
	Şehir	34	10,8

	Büyükşehir	91	28,9
<i>Fakülte</i>	Eğitim	110	34,9
	İİBF	119	37,8
	Fen-Edebiyat	86	27,3
<i>Toplam</i>		315	100

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Sosyo-Demografik Bilgi Formu, Rathus Atılganlık Envanteri ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği ve kullanılmıştır.

### ***Sosyo-Demografik Bilgi Formu***

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğrencilerin, cinsiyet, fakülte ve yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer bilgilerinin betimlendiği sosyo-demografik bilgi formu kullanılmıştır.

### ***Rathus Atılganlık Envanteri (RAE)***

Bu envanter A.S Rathus (1977) tarafından geliştirilmiş ve Voltan (1980) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Envanter çekingenlik ve atılganlık davranışlarını ölçen, ergen ve yetişkinlere grup olarak uygulanabilen, 30 maddeden oluşan, bireyin kendi kendine yanıtlayabileceği kolay bir ölçektir. Soru formunun başında bir açıklama vardır ve her madde için -3'ten +3'e kadar olan şıklardan birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenmektedir. Puanlanmasında, 1.2.4.5.9.11.12.13.14.15.16.17.19.23.24.26.30'ncu maddelerin değerleri tersine dönmekte ve hesaplaması bu şekilde yapılmaktadır. Alınacak toplam puan -90 ile +90 arasında değişmektedir. Envanterden alınan toplam puan +10 ve altında olanlar çekingen, +10 ve üstünde olanlar atılgan olarak kabul edilmektedir.

Rathus (1973) test tekrar test güvenilirlik katsayısını 0.78, yarıya bölme yöntemiyle 0.77 ve Rathus ve Nevit (1977) envanterin geçerliğini genel populasyon için 0.80 olarak bulmuşlardır. Voltan (1980), RAE'ni Türkçe'ye uyarlama çalışmasında envanterin güvenilirlik katsayısını, test tekrar test yöntemiyle 0.92, envanterin iki yarıya

bölünmesi yöntemiyle 0.77, geçerlik katsayısını ise 0.70 olarak belirlemiştir. Bu çalışma için Cronbach Alfa değeri .71 bulunmuştur.

### ***Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ)***

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ), toplumsal cinsiyet rollerine bakış açılarını ölçebilmek amacıyla Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde geliştirilmiştir.

38 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert tipi bir ölçektir ve yanıtlar "tamamen katılıyor"- "kesinlikle katılmıyor" boyutları arasında değişmektedir. Ölçeğin dört alt boyutu olup, maddelerden elde edilen puanlar her bir boyutta *Eşitlikçi* ve *Geleneksel Tutuma* sahip olmakla ilgili sonuçlar vermektedir. *Eşitlikçi Tutum*, maddelere verilen "tamamen katılıyor" yanıtı 5 puan, "katılıyor" yanıtı 4 puan, "kararsız" yanıtı 3, "katılmıyor" yanıtı 2 ve "kesinlikle katılmıyor" yanıtı 1 puan alacak şekilde puanlanırken, *Geleneksel Tutum*, bu puanlamanın tam tersi olacak şekilde puanlanarak elde edilmektedir. Bu puanlama sonucunda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 190 iken en düşük puan 38'dir ve alınan yüksek puanlar eşitlikçi tutuma, düşük puanlar ise geleneksel tutuma işaret etmektedir.

TCRTÖ'nin Cronbach Alfa değeri .92 yüksek bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise .80-.72 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının yüksek olması ölçeğin tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt faktörlerinin birbirleri ile olan korelasyonları .65-.35 arasında olduğu bulunmuştur (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011). Bu çalışma için Cronbach Alfa değeri .80 bulunmuştur.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmanın verileri betimleyici istatistikler, t-testi, ANOVA, Korelasyon Analizi, Nokta korelasyon teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için "Bonferoni" ve "Tamhane's T2" anlamlılık testleri kullanılmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin istatistiki bilgiler sunulmuştur.

### **Normallik Varsayımı**

Öncelikle çalışmada kullanılacak olan istatistik analiz biçimlerinden parametrik-nonparametrik tekniklerden hangilerinin kullanılacağına belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır.

Normallik testi sonucunda veri setine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve değerlerin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmüştür. Sırasıyla atılganlık toplam puan ortalamaları için çarpıklık=.306 basıklık=.176; cinsiyet tutumları toplam puanları için çarpıklık=-.713, basıklık=.843; alt boyutlardan eşitlikçi cinsiyet boyut için çarpıklık=-.949, basıklık=.637; alt boyutlardan kadın cinsiyet boyut için çarpıklık=.023, basıklık=-.123; alt boyutlardan evlilik cinsiyet boyut için çarpıklık=-.778, basıklık=.533; alt boyutlardan geleneksel cinsiyet boyut için çarpıklık=.171, basıklık=-.588; alt boyutlardan erkek cinsiyet boyut için çarpıklık=.442, basıklık=-.299 olarak bulunmuştur. Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olması yeterli bulunmaktadır (Kalaycı, 2008: 209). Bu sebeple eldeki veri setinin normal dağılım gösterdiği ve parametrik istatistik analizlerin kullanılması gerektiği kabul edilmiştir.

### **t Testi Sonuçları**

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri ve atılganlık beceri düzeylerinin cinsiyet özelliklerine göre t testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.



**Tablo 2.** Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları ve Atılganlık Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Atılganlık	Kız	207	117.26	14.17	313	1.72	.842
	Erkek	108	114.31	14.74			
Cinsiyet rolleri(toplam)	Kız	207	127.41	10.35	313	4.63	.000*
	Erkek	108	121.37	12.12			
Eşitlikçi Cinsiyet rolü (alt boyut)	Kız	207	32.66	6.70	313	4.51	.000*
	Erkek	108	29.05	6.80			
Evlilik Cinsiyet rolü (alt boyut)	Kız	207	34.41	4.98	313	8.44	.000*
	Erkek	108	29.31	5.27			
Kadın Cinsiyet rolü (alt boyut)	Kız	207	25.48	4.68	313	4.90	.000*
	Erkek	108	22.31	5.81			
Geleneksel Cinsiyet rolü (alt boyut)	Kız	207	21.68	4.71	313	5.65	.000*
	Erkek	108	25.59	6.32			
Erkek Cinsiyet rolü (alt boyut)	Kız	207	13.15	4.32	313	3.57	.000*
	Erkek	108	15.09	4.96			

P<.05

Öğrencilerin atılganlık beceri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(313)=1.72$ ,  $p>.05$ . Öğrencilerin cinsiyet rolleri tutumları toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(313)=4.63$ ,  $p<.001$ . Bu durum kız öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=127.41$ ), erkek öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}=121.37$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet rolleri tutumları alt boyutlarından eşitlikçi cinsiyet rolü toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(313)=4.51$ ,  $p<.001$ . Bu durum kız öğrencilerin ortal-

amalarının ( $\bar{x}=32.66$ ), erkek öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{x}=29.05$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet rolleri tutumları alt boyutlarından evlilik cinsiyet rolü toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(313)=8.44$ ,  $p<.001$ . Bu durum kız öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{x}=34.41$ ), erkek öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{x}=29.31$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet rolleri tutumları alt boyutlarından kadın cinsiyet rolü toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(313)=4.90$ ,  $p<.001$ . Bu durum kız öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{x}=25.48$ ), erkek öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{x}=22.31$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet rolleri tutumları alt boyutlarından geleneksel cinsiyet rolü toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(313)=5.65$ ,  $p<.001$ . Bu durum kız öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{x}=21.68$ ), erkek öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{x}=25.59$ ) düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet rolleri tutumları alt boyutlarından erkek cinsiyet rolü toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(313)=3.57$ ,  $p<.001$ . Bu durum kız öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{x}=13.15$ ), erkek öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{x}=15.09$ ) düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

### **Anova Testi Sonuçları**

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve atılganlık beceri düzeylerinin yaş düzeylerine göre Anova testi sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Tutumları ve Atılganlık Beceri Düzeylerinin Yaş Düzeylerine Göre Anova Testi Sonuçları

	YAŞ	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Atılganlık	18-21	169	117.56	15.21	1.725	.180
	22-25	140	114.89	13.27		
	26-28	6	111.00	15.47		
Cinsiyet rolleri(toplam)	18-21	169	125.65	11.30	.430	.651
	22-25	140	125.12	11.51		
	26-28	6	121.50	8.80		
Eşitlikçi Cinsiyet rolü (alt boyut)	18-21	169	31.33	6.93	.400	.670
	22-25	140	31.64	6.99		
	26-28	6	29.16	6.61		
Evlilik Cinsiyet rolü (alt boyut)	18-21	169	32.75	5.32	.191	.826
	22-25	140	32.62	6.01		
	26-28	6	31.33	5.35		
Kadın Cinsiyet rolü (alt boyut)	18-21	169	24.54	5.49	.312	.732
	22-25	140	24.17	5.10		
	26-28	6	25.50	5.20		
Geleneksel Cinsiyet rolü (alt boyut)	18-21	169	23.08	5.63	.062	.940
	22-25	140	22.97	5.72		
	26-28	6	22.33	3.72		
Erkek Cinsiyet rolü (alt boyut)	18-21	169	13.93	4.70	.147	.863
	22-25	140	13.71	4.60		
	26-28	6	13.16	4.02		

Anova testi sonuçları, üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeyi toplam puan ortalamalarının yaş grupları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir  $F(2,312)=1.725$   $p>.05$ .

Anova testi sonuçları, üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri tutumları toplam puan ortalamalarının yaş grupları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir  $F(2,312)=0.430$   $p>.05$ .

Anova testi sonuçları, üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri tutumları alt boyutlarının sırasıyla eşitlikçi cinsiyet rol tutumları toplam puan ortalamalarının  $F(2,312)=0.400$   $p>.05$ .; evlilik cinsiyet rol

tutumları toplam puan ortalamalarının  $F(2,312)=0.191$   $p > .05$ .; kadın cinsiyet rol tutumları toplam puan ortalamalarının  $F(2,312)= 0.312$   $p > .05$ .; gelenekçi cinsiyet rol tutumları toplam puan ortalamalarının  $F(2,312)=0.065$   $p > .05$ .; erkek cinsiyet rol tutumları toplam puan ortalamalarının  $F(2,312)=0.147$   $p > .05$ . yaş grupları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve atılganlık beceri düzeylerinin okudukları fakültele göre Anova testi sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Toplumsal Cinsiyet Roller Tutumları ve Atılganlık Beceri Düzeylerinin Okudukları Fakültele Göre Anova Testi Sonuçları

	FAKÜLTE	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Atılganlık	Eğitim	110	114.76	12.88	1.083	.340
	İibf	119	116.52	15.68		
	fen	86	117.76	14.44		
Cinsiyet rolleri(toplam)	Eğitim	110	125.15	10.90	.222	.801
	İibf	119	125.86	10.83		
	fen	86	124.84	12.62		
Eşitlikçi Cinsiyet rolü (alt boyut)	Eğitim	110	31.98	6.80	1.993	.138
	İibf	119	31.83	6.87		
	fen	86	30.16	7.12		
Evlilik Cinsiyet rolü (alt boyut)	Eğitim	110	33.20	5.97	1.859	.157
	İibf	119	32.87	5.29		
	fen	86	31.69	5.55		
Kadın Cinsiyet rolü (alt boyut)	Eğitim	110	24.20	5.22	.144	.866
	İibf	119	24.43	4.51		
	fen	86	24.60	6.37		
Geleneksel Cinsiyet rolü (alt boyut)	Eğitim	110	22.26	5.80	2.421	.091
	İibf	119	22.84	5.30		
	fen	86	24.10	5.74		
Erkek Cinsiyet rolü (alt boyut)	Eğitim	110	13.40	4.55	.861	.424
	İibf	119	13.87	4.48		
	fen	86	14.27	4.95		

Anova testi sonuçları, üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeyi toplam puan ortalamalarının fakülte grupları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir  $F(2,312)=1.08, p>.05$ .

Anova testi sonuçları, üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri tutumları toplam puan ortalamalarının fakülte grupları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir  $F(2,312)=.22, p>.05$ .

Anova testi sonuçları, üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri tutumları alt boyutlarının sırasıyla eşitlikçi cinsiyet rolleri ortalamalarının  $F(2,312)=1.99, p>.05$ .; evlilik cinsiyet rolleri ortalamalarının  $F(2,312)=1.86, p>.05$ .; kadın cinsiyet rolleri ortalamalarının  $F(2,312)=.44, p>.05$ .; geleneksel cinsiyet rolleri ortalamalarının  $F(2,312)=2.42, p>.05$ .; erkek cinsiyet rolleri ortalamalarının  $F(2,312)=.86, p>.05$ . fakülte grupları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve atılganlık beceri düzeylerinin yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yere göre Anova testi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları ve Atılganlık Beceri Düzeylerinin Yaşamlarının Büyük Bölümünü Geçirdikleri Yere Göre Anova Testi Sonuçları

	Yaşam	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Atılganlık	Köy	52	116,7885	13,44026	1.842	.121
	Kasaba	39	115,8974	15,15672		
	İlçe	99	119,0909	14,93051		
	şehir	34	113,8529	13,88073		
	büyük	91	113,9011	14,00004		
Cinsiyet rolleri	Köy	52	123,9423	10,88336	.436	.783
	Kasaba	39	124,8462	9,45499		
	İlçe	99	125,3838	12,32693		
	şehir	34	124,9706	12,01384		
	büyük	91	126,4396	11,09876		
Eşitlikçi	Köy	52	30,7885	6,54498	1.002	.407

	Kasaba	39	31,7179	6,45204		
	İlçe	99	31,7980	7,45186		
	şehir	34	29,5000	7,97059		
	büyük	91	31,9890	6,34997		
	Köy	52	32,2692	5,42729		
	Kasaba	39	32,2308	4,60241		
Evlilik	İlçe	99	33,5152	5,52058	.976	.421
	şehir	34	31,6471	7,50710		
	büyük	91	32,5385	5,44530		
	Köy	52	23,6346	5,39073		
	Kasaba	39	24,3333	4,69789		
Kadın	İlçe	99	24,4747	5,33633	.451	.772
	şehir	34	25,1471	4,88121		
	büyük	91	24,5055	5,67524		
	Köy	52	23,1154	5,48672		
	Kasaba	39	23,0256	5,08086		
Geleneksel	İlçe	99	22,1414	5,68207	1.849	.119
	şehir	34	25,1471	5,41117		
	büyük	91	23,1319	5,84277		
	Köy	52	14,1346	4,84679		
	Kasaba	39	13,5385	4,48299		
Erkek	İlçe	99	13,4545	4,71055	.498	.737
	şehir	34	13,5294	4,72412		
	büyük	91	14,2747	4,51680		

Anova testi sonuçları, üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeyi toplam puan ortalamalarının yaşadıkları yerleşim yeri grupları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir  $F(2,312)=1.84, p>.05$ .

Anova testinin diğer bir bulgusu, üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri tutumları toplam puan ortalamalarının yaşadıkları yerleşim yeri grupları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir  $F(2,312)=.44 p>.05$ .

Anova testi sonuçları, üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri tutumları toplam puan ortalamalarının alt boyutlarının sırasıyla eşit-

likçi cinsiyet rolleri ortalamalarının  $F(2,312)=1.00$   $p>.05$ , evlilik cinsiyet rolleri ortalamalarının  $F(2,312)=.98$   $p>.05$ , kadın cinsiyet rolleri ortalamalarının  $F(2,312)=.45$   $p>.05$ , geleneksel cinsiyet rolleri ortalamalarının  $F(2,312)=1.85$   $p>.05$ , erkek cinsiyet rolleri ortalamalarının  $F(2,312)=.50$   $p>.05$ . olduğunu ve yerleşim yeri grupları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

### **Korelasyon-Nokta Korelasyon Sonuçları**

Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve atılganlık beceri puanları bakımından korelasyon-nokta korelasyon sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Korelasyon-Nokta Korelasyon Sonuçları

	Toplam Rathus	Cinsiyet Erkek	Cinsiyet Kız	Köy Yaşam	İlçe yaşam	Şehir yaşam	Büyük şehir yaşam	Kasaba yaşam
Eşitlikçi Cinsiyet Boyut	-,053 ,175	-,247* ,000	,247* ,000	-,032 ,318	,036 ,262	-,097* ,043	,052 ,181	,016 ,391
Kadın Cinsiyet Boyut	-,044 ,217	-,284* ,000	,284* ,000	-,077 ,125	,010 ,433	,049 ,193	,013 ,411	-,005 ,467
Evlilik Cinsiyet Boyut	-,115* ,021	-,431* ,000	,431* ,000	-,043 ,259	,102* ,035	-,063 ,132	-,015 ,399	-,029 ,303
Geleneksel Cinsiyet Boyut	,069 ,111	,330* ,000	-,330* ,000	,014 ,419	-,106* ,030	,132* ,010	,012 ,413	,000 ,498
Erkek Cinsiyet Boyut	,125* ,013	,198* ,000	-,198* ,000	,058 ,192	-,054 ,171	-,022 ,349	,062 ,135	-,023 ,342
Toplam Cinsiyet	-,025 ,332	-,253* ,000	,253* ,000	-,046 ,248	,003 ,481	-,011 ,421	,062 ,137	-,016 ,386
Toplam Rathus	1	-,097* ,043	,097* ,043	-,016 ,407	,134* ,009	-,058 ,153	-,104* ,033	-,009 ,435

Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve atılganlık beceri puanları bakımından korelasyon-nokta korelasyon sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Korelasyon-Nokta Korelasyon Sonuçları devamı

	Eğitim	İİBF	Fen Edeb.	yaşlı	genç	Orta
Eşitlikçi	,058	,045	-,112*	-,045	-,015	,028
Cinsiyet Boyut	,150	,211	,024	,211	,395	,312
Kadın Cinsiyet Boyut	-,028	,005	,024	,029	,029	-,037
	,313	,462	,338	,305	,302	,254
Evlilik Cinsiyet Boyut	,070	,029	-,106*	-,033	,016	-,007
	,109	,306	,031	,279	,387	,449
Geleneksel Cinsiyet Boyut	-,086	-,024	,118*	-,017	,013	-,008
	,064	,335	,018	,381	,411	,443
Erkek Cinsiyet Boyut	-,065	,009	,060	-,020	,026	-,021
	,124	,439	,142	,364	,322	,356
Toplam Cinsiyet	-,012	,036	-,027	-,047	,030	-,017
	,416	,261	,319	,202	,301	,384
Toplam Rathus	-,076	,015	,065	-,051	,098*	-,084
	,090	,395	,127	,184	,041	,068

Atılganlık düzeyleri ile toplumsal cinsiyet rolleri toplam puanları ve alt boyutlardan “eşitlik” “kadın” “geleneksel” cinsiyet roller arasında ki ilişki anlamlı değildir  $p>.05$ .

Atılganlık düzeyleri ile toplumsal cinsiyet rolleri alt boyutlardan “evlilik” cinsiyet rolleri arasında ki ilişki düşük düzey negatif yönlü anlamlı; “erkek” cinsiyet roller arasında ki ilişki düşük düzey pozitif yönlü anlamlıdır  $p<.05$ .

Nokta Çift Sıralı Korelasyon sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet özelliklerinden erkek olmaları ile atılganlık düzeyleri arasında düşük düzey, negatif yönlü anlamlı ve cinsiyet özelliklerinden kız



olmaları ile atılganlık düzeyleri arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı; yaş gruplarından 18-21 yaş arası olmaları ile atılganlık düzeyleri arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur  $p<.05$ . Atılganlık düzeyleri ile yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer bakımından büyükşehirde yaşamaları ile düşük düzey, negatif yönlü anlamlı  $p<.005$ ; ilçede yaşamaları ile düşük düzey pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur  $p<.005$ .

Nokta Çift Sıralı Korelasyon sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet özelliklerinden erkek olmaları ile cinsiyet rolleri toplam puanları arasında düşük düzey, negatif yönlü anlamlı ve cinsiyet özelliklerinden kız olmaları ile cinsiyet rolleri toplam puanları arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı  $p<.001$ ; öğrencilerin cinsiyet özelliklerinden erkek olmaları ile cinsiyet rolleri toplam puanları alt boyutlarından “eşitlikçi”, “kadın” cinsiyet rolleri arasında düşük düzey, negatif yönlü anlamlı; “evlilik” cinsiyet rolleri arasında orta düzey, negatif yönlü anlamlı, cinsiyet özelliklerinden kız olmaları ile cinsiyet rolleri toplam puanları alt boyutlarından “eşitlikçi”, “kadın” cinsiyet rolleri arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı; “evlilik” cinsiyet rolleri arasında orta düzey, pozitif yönlü anlamlı  $p<.001$ , öğrencilerin cinsiyet özelliklerinden erkek olmaları ile cinsiyet rolleri toplam puanları alt boyutlarından “geleneksel” arasında orta düzey, pozitif yönlü anlamlı ve cinsiyet özelliklerinden kız olmaları ile arasında orta düzey, negatif yönlü anlamlı  $p<.001$ ; öğrencilerin cinsiyet özelliklerinden erkek olmaları ile cinsiyet rolleri alt boyutlarından “erkek” cinsiyet rolleri arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı ve cinsiyet özelliklerinden kız olmaları ile arasında düşük düzey, negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur  $p<.001$ .

Nokta Çift Sıralı Korelasyon sonuçlarına göre öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer bakımından şehirde yaşamak ile cinsiyet rolleri toplam puanları alt boyutlarından “eşitlikçi” cinsiyet rolleri arasında düşük düzey, negatif yönlü anlamlı ve alt boyutlarından “geleneksel” cinsiyet rolleri arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı; ilçede yaşamak ile alt boyutlarından “evlilik” cinsiyet rolleri arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı ve alt boyutlarından “geleneksel” cinsiyet rolleri arasında düşük düzey, negatif yönlü anlamlı ilişki vardır  $p<.05$ .

Nokta Çift Sıralı Korelasyon sonuçlarına göre öğrencilerin fakültelere göre fen-edebiyat fakültesinde okumaları ile cinsiyet rolleri toplam puanları alt boyutlarından “eşitlikçi”, ve “evlilik” cinsiyet rolleri arasında düşük düzey, negatif yönlü anlamlı ve alt boyutlarından “geleneksel” cinsiyet rolleri arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır  $p < .05$ .

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bulgularına bakıldığında toplumsal cinsiyet toplam puanları ve alt boyutlarında kız ve erkek öğrencilerin birbirlerinden ayrıştıkları görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet rolleri toplam puan ve alt boyutlardan “eşitlikçi cinsiyet rolü”, “evlilik cinsiyet rolü” bakımından kız ve erkek öğrenciler eşitlikçi, kızların ortalamaları eşitlikçi tutumlar bakımından daha yüksek; alt boyutlardan “kadın cinsiyet rolü” bakımından kızlar eşitlikçi erkekler ise geleneksel tutuma sahip; alt boyutlardan “geleneksel cinsiyet rolü” bakımından kızlar geleneksel erkekler ise eşitlikçi tutuma sahip; alt boyutlardan “erkek cinsiyet rolü” bakımından kızlar ve erkekler, geleneksel ortalamalar bakımından kızlar daha geleneksel tutumlara sahip görünmektedir.

Bu durum genel olarak Bem (1993)’in ifade ettiği toplumun kültürlenme yoluyla bireylere kazandırdığı “lensler” ile kısmen uyumludur. Erkek ve kız öğrenciler, genel olarak eşitlikçi cinsiyet rollerine ilişkin tutum sahibi olmakla birlikte “kadın cinsiyet rolleri”, “geleneksel cinsiyet rolleri” ve “erkek cinsiyet rolleri” bakımından farklılaşmaktadır. Erkek öğrenciler “kadın cinsiyet rolleri” bakımından daha gelenekçi iken kız öğrenciler, “geleneksel cinsiyet rolleri” bakımından daha gelenekçi tutuma sahiptirler. Her iki cinsiyetin “erkek cinsiyet rolleri” bakımından tutumları ise gelenekçidir ve kız öğrenciler daha gelenekçi tutum puanları almışlardır. Bununla birlikte kız öğrenciler, “evlilik cinsiyet rolleri”, “eşitlikçi cinsiyet rolleri”, “kadın cinsiyet rolleri” alt boyutları ve “toplam cinsiyet rolleri” puanları erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptirler. Araştırmanın bulguları Türkiye’de yapılan birçok araştırma ile uyumlu bulunmuştur (Pınar, Taşkın ve Eroğlu, 2008; Seçgin ve Tural, 2011; Çetinkaya, 2013; Kaya ve Uysal, 2015). Benzer biçimde bu

araştırmalarda kız ve erkek bireyler toplumsal rolleri devam ettiren cinsiyetçi rolleri ile uyumlu tutumlar sergilemişler ve eşitlikçi tutumlar bakımından kızlar erkek bireylerin ortalamalarından daha yüksek puanlar almıştır.

Korelasyon sonuçları da benzer biçimde kızların “eşitlikçi cinsiyet rolleri”, “kadın cinsiyet rolleri” ile düşük düzey pozitif ve “evlilik cinsiyet rolleri” ile orta düzey pozitif, erkeklerin ise “geleneksel cinsiyet rolleri” ile orta düzey pozitif ve “erkek cinsiyet rolleri” ile düşük düzey pozitif ilişkilidir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin çoğunlukla yaşadıkları yerleşim yeri ile bazı cinsiyet rolleri arasında ilişki olduğu yönündedir. Korelasyon sonuçları, şehirde yaşamak ile cinsiyet rolleri toplam puanları alt boyutlarından “eşitlikçi cinsiyet rolleri” arasında düşük düzey, negatif yönlü anlamlı ve alt boyutlarından “geleneksel cinsiyet rolleri” ile arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı; ilçede yaşamak ile alt boyutlarından “evlilik cinsiyet rolleri” arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı ve alt boyutlarından “geleneksel cinsiyet rolleri” ile arasında düşük düzey, negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, yaşamların çoğunu şehirde geçiren bireylerin “geleneksel cinsiyet rollerinde” eşitlikçi tutuma sahip iken “eşitlikçi cinsiyet rollerinde” geleneksel tutum sergilediklerini göstermektedir. Yaşamlarının büyük çoğunluğunu ilçede geçiren bireylerin ise “evlilik cinsiyet rollerinde” eşitlikçi tutuma sahip iken “geleneksel cinsiyet rollerinde” geleneksel tutum sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, Kağıtçıbaşı ve Kansu (1991)’nin belirttiği yaşam içerisinde cinsiyet rollerinde görev değişimleri olmakla birlikte, değişimin cinsiyet rol kalıplarını algılamada bir değişime neden olmadığı bulgusuyla açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin okudukları fakülte ile bazı cinsiyet rolleri alt boyutları arasında ilişki olduğu yönündedir. Korelasyon sonuçları öğrencilerin okudukları fakültelerden Fen-Edebiyat Fakültesi’nde okumaları ile cinsiyet rolleri tutumları alt boyutlarından “eşitlikçi” ve “evlilik” cinsiyet rolleri arasında düşük düzey, negatif ve alt boyutlarından “geleneksel” rolleri arasında düşük düzey, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Başka bir

ifadeyle öğrencilerin “eşitlikçi”, ve “evlilik” cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel tutuma sahip olmaları ile ve “geleneksel” cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi tutuma sahip olmaları ile Fen Edebiyat Fakültesi’nde bulunmaları arasında düşük düzey, pozitif anlamlı ilişki vardır.

Eğitim Fakültesi ve İİBF için ise cinsiyet alt boyutlarıyla ilişkili bir durum görülmemiştir. Bu duruma Eğitim Fakültesi ve İİBF müfredatlarında toplumsal cinsiyet eşitliği konularına, Fen Edebiyat Fakültesi müfredat konularından daha fazla yer verilmesinin neden olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin atılganlık puan ortalamaları cinsiyet açısından “erkek” olmak ile düşük negatif, cinsiyet olarak “kız” olmaları ile düşük pozitif anlamlıdır. Kız öğrencilerin cinsiyet rolleri tutumları bakımından erkek öğrencilere göre daha yüksek eşitlikçi ortalamalara sahip oldukları düşünüldüğünde atılganlık özellikleri daha fazla ön plana çıkmış olabilir. Kız öğrenciler muhtemelen daha eşitlikçi ve erkeksi cinsiyet rollerini yaşamlarına adapte etmiş olabilirler. Öğrenciler cinsiyet rolleri alt boyutları açısından ise “erkek cinsiyet rolleri” tutumları ile düşük pozitif, “evlilik cinsiyet rolleri” tutumları ile düşük düzey negatif anlamlı ilişkilidir. Bu durum atılganlık eğilimlerinin erkek cinsiyet rolleri ile ilgisi ile açıklanabilir. Erkeksi cinsiyet rolleri, kararlılık, rekabet, kendine güven, dışa dönüklük, iş dünyasında ilerleme ve problem odaklı başatme stratejileri gibi özelliklerle ilişkili bulunmuştur (Powell ve Butterfield, 1979; Marh ve Byrne, 1991; Hui, Ang ve Colleen, 1994).

Öğrencilerin atılganlık toplam puan ortalamaları, yaşadıkları yerleşim yeri açısından “ilçe” de yaşamakla düşük düzey pozitif, “büyükşehir” de yaşamakla düşük negatif anlamlı ilişkilidir.

Öğrencilerin atılganlık toplam puan ortalamaları, yaş gruplarından 18-21 yaş aralığında olması ile düşük düzey pozitif anlamlı ilişkilidir.

Bu çalışmanın sonuçları, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve atılganlık düzeylerinin sosyo-demografik özellikleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin, toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve atılganlık düzeylerini etkileyen ve olumsuzlayan faktörleri belirlemek onların daha eşitlikçi ve daha atılgan olmalarına fırsat verecek etkinliklerin planlanmasına olanak sağlayabilir.

Geleneksel rollerden kaynaklanan önyargıları değiştirmek ve engellemeleri ortadan kaldırmak yaşantısal süreç gerektirmektedir. Bu süreçte çocuklara ve gençlere yönelik eğitimler daha eşitlikçi cinsiyet rolü tutumları ve atılganlık becerileri geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Hikâyeler, şarkılar, aktivitelerle, kızlarla erkeklerin aynı rolleri paylaşabileceği ve erkeklerle kadınların aynı meslekleri seçebileceği gösterilerek cinsiyet önyargılarının önüne geçilebilir (UNESCO Bangkok, 2007). Atılganlık eğitimi ile öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, gizil güçlerini keşfedebilme ve yetilerini geliştirebilmek için deneme yapabilme fırsatı da bulabilirler.

### **Kaynaklar**

- Abay, A.R. ve Demir, S.A. (2014). Belli parametrelere göre kuşaklararası sosyal değişme (Aile değerleri üzerine bir karşılaştırma). *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 9 (1), 125-151.
- Alberti, R. ve Emmons, M. (2002). *Atılganlık Hakkınızı Kullanın* (Çev. S. Katlan). Ankara. Hyb Yayınları.
- Akın, A. (2007). Toplumsal cinsiyet (gender) ayrımcılığı ve sağlık. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26 (2), 1-9.
- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82.
- Akın A., Özvarış Ş. B. (2006). “Kadın Sağlığı, Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması” Halk Sağlığı Temel Bilgiler içinde Ç. Güler, L. Akın-, (Eds). Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara. 188-314.

- Arslantaş, H., Adana, F., Şahbaz, M. (2013). Lise öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(2), 76-84.
- Aydın, B. (1991). Cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından atılganlık seviyesinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 25-36.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sextyping. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S. L. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*, New Haven: Yale University Press.
- Bhasin, K. (2003). Toplumsal Cinsiyet "Bize Yüklenen Roller". İstanbul: Kadınlarla Dayanışma Vakfı Yayınları. 1-5.
- Brown, L. (1994). *Subversive Dialogs*. New York: Basic Books
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (Çev. İ.D. Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Çetinkaya, S. K. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 1(2), 21-43.
- Deniz, E. (1997). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve kültürel farklılıklara dayalı atılganlıkları üzerinde bir atılganlık eğitimi denemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Damarlı, Ö. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Davis, S.& Greenstein, T.N. (2004). Cross-national variations in the division of household labor. *Journal of Marriage and the Family*, 66, 1260-1271.
- Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44: 7-12.
- Franzoi, S. L. (2008). *Social Psychology* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gary N. Powell, G.N. and Butterfield, D.A. (1979). The "Good Manager": Masculine or Androgynous?. *The Academy of Management Journal*, 22(2), 395-403

- Güler, R. (2011). *Hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi. Lefkoşa.
- Güneri, B.F. (2003). *Reklam ve Biz*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları
- Helvacıoğlu, F. (1996). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik 1928-1995*. İstanbul: Kaynak Yayınları
- Hill, J. R., Song, L. and West, R. E. (2009). Social learning theory and web-based learning environments: A review of research and discussion of implications., *The Amer. Jnl. Of Distance Education*, 23: 1-16.
- Hui, P., Ang, R. and Colleen, W. (1994). A cross-cultural perspective on models of psychological androgyny. *Journal of Social Psychology*, 134(3), 391-393.
- Kabaklı, L. Ç. (2003). *Türk ailesinde karar mekanizması ve kadının rolü*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Kansu, A. (1991). Cinsiyet Rollerinin Sosyalleşmesi ve Aile Dinamiği: Kuşaklararası Bir Karşılaştırma. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Aile Yazıları 3, 5(3), 79-93.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 3. Baskı*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karagözoğlu, Ş., Kahve, E., Koç, Ö., Adamişoğlu, D. (2008). Self esteem and assertiveness of Final year Turkish university students. *Nurse Education Today*, 28(5), 641-649.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (2001). *Meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir
- Kaya, F.Ş. ve Uysal, V. (2015). Günümüzde dindarlık ve toplumsal cinsiyet rolü algıları üstüne bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 646-662.
- Kuzgun, Y. ve Sevim, A. S. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 14-27.

- Marh, H.W.and Byrne, B.M. (1991). The Differentiated Additive Androgyny Model: Relations between Masculinity, Femininity and Multiple Dimensions of Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 811-828.
- Onur, N. (2006). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi. İstanbul
- Özbulak, B., Aypay, A., Aypay, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözüme ve atılganlık becerilerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (36), 77-93.
- Özcan, A. (2006). Hemşire-Hasta İlişkisi ve İletişim. 2. Baskı. Ankara
- Özvarış, Ş.B. (2008). Toplumsal cinsiyet, kadın ve sağlık. *Hacettepe Tıp Dergisi*. 39:168-174.
- Pınar, G.,Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2008). Başkent Üniversitesi Öğrenci Yurdu'nda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 47-57.
- Rathus, S.A., (1973). 30-Item schedule for assesing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4.
- Rathus, S.A. &Nevite, J.S., (1977). Concurrent validity of the population, *Behavior Therapy*, 8.
- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2446-2458.
- Toraman, S. Ö. (2009). *Bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- UNESCO Bangkok (2007). Strong Foundations for Gender Equality in Early Childhood Careand Education, 1-12,  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161195eo.pdf>  
Online:14 Şubat 2016
- United Nations Statistics Division (UN) (2014). Millennium Development Goals: Special edition for the58th session of the Commission on the Status of



Women.NewYork

<http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2014/Gender%20Chart%202014.pdf> Online: 10.01.2016

- Üstün, B. (1995). *Hemşirelerin atılğanlık ve tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Voltan, N. (1980). Rathus Atılğanlık Envanteri geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10, 3-25.
- Williams, E.,Barlow, R. (2003). *Anger Control Training. Part 4 Techniques & Supplementary Programmes*. UK: Speechmark Publishing Ltd.
- Williams, J. E. and Bennett, S. M. (1979). Sex trait stereotypes in France, Germany and Norway. *Journal Of Cross Cultural Psychology*, 10(2), 133-156.
- Wolffensperger J., (1991). *Engendered structure, giddens and the conceptualization of gender*. K. Davis, M. Leijenaar& J. Oldersma (eds.), *The Gender of Power*, London, SagePubl. Ltd.
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A.M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 196-203.
- Yoder, J.(2003). *Women and gender: Transforming psychology* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ:Prentice Hall.
- Zeyneloğlu, S. ve Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 409-420.

### **Extended Summary**

**Purpose:** The purpose of this study is to determine the gender role attitudes, assertiveness level of the university students and the relationship between some demographic characteristics.

**Method:** This research has been carried out within the relational screening model. The sample of the research is composed of 315 students, studying at the Faculty of Education, Faculty of Science and Letters and Faculty of Economics and Administrative Sciences of Giresun University in 2014-2015 academic year (N=7558). Socio-demographic Information Form, prepared by the researches,

Rathus Assertiveness Schedule and Gender Roles Attitude Scale have been used as data collection tools in the research.

The data of the research have been analyzed by using the descriptive statistics, t-test, ANOVA, Correlation Analysis, chi-square and crosstab techniques. 0.05 has been accepted as the statistical significance level.

**Findings:**According to the t-test results of the independent groups, total scores of students' gender roles attitudes are significantly different by gender characteristics,  $t(313)= 4.63$ ,  $p<.001$ . This situation results from being more the female students' average ( $\bar{X}=127.41$ ) than the male students' average ( $\bar{X}=121.37$ ). The total scores of egalitarian gender role, one of the sub-dimensions of the students' gender roles attitudes are significantly different by gender,  $t(313)= 4.51$ ,  $p<.001$ . This situation results from being more the female students' average ( $\bar{X}=32.66$ ), than the male students' average ( $\bar{X}=29.05$ ).

The total scores of marriage gender role, one of the sub-dimensions of the students' gender roles attitudes are significantly different by gender,  $t(313)= 8.44$ ,  $p<.001$ . This situation results from being more the female students' average ( $\bar{X}=34.41$ ), than the male students' average ( $\bar{X}=29.31$ ).

The total scores of woman gender role, one of the sub-dimensions of the students' gender roles attitudes are significantly different by gender,  $t(313)= 4.90$ ,  $p<.001$ . This situation results from being more the female students' average ( $\bar{X}=25.48$ ), than the male students' average ( $\bar{X}=22.31$ ).

The total scores of traditional gender role, one of the sub-dimensions of the students' gender roles attitudes are significantly different by gender,  $t(313)= 5.65$ ,  $p<.001$ . This situation results from being less the female students' average ( $\bar{X}=21.68$ ), than the male students' average ( $\bar{X}=25.59$ ).

The total scores of traditional gender role, one of the sub-dimensions of the students' gender roles attitudes are significantly different by gender,  $t(313)= 3.57$ ,  $p<.001$ . This situation results from being less the female students' average ( $\bar{X}=13.15$ ), than the male students' average ( $\bar{X}=15.09$ ).

The relationship between the "marriage", one of the sub-dimension of the gender roles and the assertiveness levels is a low, significant and negative oriented relationship; the relationship with the "men" gender roles is a low, significant and positive oriented relationship  $p< .05$ .

According to the correlation results, there is a low, significant and negative oriented relationship between the assertiveness levels and being man, the gender characteristics of the students, low, significant and positive oriented relationship between the assertiveness levels and being woman, the gender characteristics of the

students; a low, significant and positive oriented relationship was found between the assertiveness levels and being 18-21 ages among the age groups  $p<.05$ . A low, significant and negative oriented relationship was found between the assertiveness levels and living in metropolis in terms of the place where they spend most of their lives  $p<.005$ ; a low, significant and positive oriented relationship with living in a district  $p<.005$ .

It was found according to the correlation results that there is a low, significant and negative oriented relationship between being man, gender roles' of the students and the total scores of gender roles and a low, significant and positive oriented relationship between being woman, gender roles' of them and the total scores of gender roles  $p<.001$ ; a low, significant and negative oriented relationship between being man, gender characteristics of the students and "egalitarian", "woman", being the sub-dimensions of gender roles' total scores; a mid-level, significant and negative oriented relationship among the "marriage" the gender roles, a low, significant and positive oriented relationship between being woman, gender characteristics and "egalitarian", "woman", being the sub-dimensions of gender roles' total scores; a mid-level, significant and positive oriented relationship among the "marriage" the gender roles  $p<.001$ , a mid-level, significant and positive oriented relationship between being man, gender characteristics of the students and "traditional", one of the sub-dimensions of gender roles' total scores and a mid-level, significant and negative oriented relationship with being woman, gender characteristics of them  $p<.001$ ; a low, significant and positive oriented relationship between being man, gender characteristics of the students and "man" gender roles, one of the gender roles and also a low, significant and negative oriented relationship with being woman, gender characteristics of them  $p<.001$ .

According to the correlation results, there is a low, significant and negative oriented relationship between living in a city in terms of place where the students spend most of their lives and "egalitarian", one of sub-dimensions of gender roles' total scores and also a low, significant and positive oriented relationship with "traditional" gender roles, one of the sub-dimensions of gender roles; a low, significant and positive oriented relationship between living in a district and "marriage" gender roles, one of the sub-dimensions and also a low, significant and negative oriented relationship with "traditional" gender roles, one of the sub-dimensions  $p<.05$ .

According to the correlation results, there is a low, significant and negative oriented relationship between studying at the faculty of science and letters by faculties of the students and "egalitarian" and "marriage" gender roles, being sub-dimensions of the gender roles' total scores and also a low, significant and positive oriented relationship with "traditional" gender roles, being sub-dimensions of gender roles  $p<.05$ .

**Conclusion and Recommendations:** The results of this study has revealed that there is a relationship between the gender roles attitudes and assertiveness levels of the university students and their socio-demographic characteristic.

Determining the factors, affecting the gender roles attitudes and assertiveness levels of the students and making them negative can allow the planning of activities which will give them an opportunity to be more egalitarian and more assertive.

\*\*\*\*

**Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\***

**Investigation of Pre Service Teachers' Critical Thinking Tendencies in Terms of Different Variables**

---

DOI=[10.17556/jef.27258](https://doi.org/10.17556/jef.27258)

---

Gürbüz OCAK\*, Eray EYMİR\*\*, İjlal OCAK\*\*\*

**Özet**

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini cinsiyet, öğrenim görülen anabilim dalı, alan (sosyal-fen) ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemek amacıyla Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören 278 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Sonuçta araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarında olumlu yönde bir düzeye sahip oldukları ve cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimi ile analitiklik ve açık fikirlilik; alan değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ile doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf değişkenine göre ise eğilim ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anabilim dalı değişkenine göre ise eleştirel düşünme eğilimi ile kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim fakültesi, öğretmen adayları, eleştirel düşünme eğilimi.

**Abstract**

The research has been conducted with 278 pre-service teachers who studied at Afyon Kocatepe University, Faculty of Education during the 2013-2014 academic year with the aim of researching pre-service teachers' critical thinking tendencies in terms of gender, department, field and grade level. In this research general screening model was used. In conclusion, critical thinking tendency and sub-dimensions level of pre-service teachers' was found positively and some significant differences were found between critical thinking tendency, analyticity and open-mindedness sub-dimensions in terms of gender; between critical thinking tendency, truth-seeking and sistematicity sub-dimensions in terms of field variable. No signifi-

---

\* Bu çalışma 04-06 Eylül 2014 tarihleri arasında düzenlenen 23. Eğitim Bilimleri Kulltayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

cant difference was found in terms of grade level. A significant difference was found between critical thinking tendency and self-confidence, truth-seeking and systematicity sub-dimensions in terms of the department variable.

**Key Words:** Faculty of Education, pre-service teachers, critical thinking tendency.

### **Giriş**

İnsanoğlunun, yaşadığı hayatı ve dünyayı anlama ve anlamlandırmak amacıyla kullandığı araçların başında şüphesiz düşünme faaliyeti gelmektedir. Kendisi başta olmak üzere çevresine ve çevresinde olup bitene yüklediği anlam, insanoğlunun düşünme faaliyetlerinin bir eseridir. Basit olarak görülen pek çok özelliğimizin de aslında gerisinde düşünme faaliyeti bulunmaktadır. Konuşmamız, tartışmamız, seçimlerde bulunmamız, yargı vermemiz hep düşünme yetimizin yönlendirdiği aktiviteler olarak karşımıza çıkmaktadır (Neville, 1981).

Tüm insanlar doğaları gereği düşünürler. Ancak etkili düşünme becerileri kazanamamışlarsa, insanlar genelde önyargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünürler (Doğanay ve Ünal, 2006). Buna karşın günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerini temel alarak gelişen bilgi toplumu karşılaştığı bilgileri sorgulayarak anlamaya çalışan, başkalarının etkisi altında kalmadan özgürce ve bağımsız olarak kararlar verebilen ve olaylara farklı açılardan bakabilen özerk bireylere gereksinim duyar. Bunun nedeni günümüz insanının yoğun bir bilgi bombardımanına maruz kalması ve bu yüzden nitelikli ve işlevsel bilgiyi diğerlerinden ayırt etmek zorunda olmasıdır.

Bu noktada 21. yüzyılda insanlar elde ettikleri bilgiler için kendilerine özgü bir eleme sistemi oluşturmalıdır. İşte bu noktada, devreye eleştirel düşünme girer. İletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi için insanın ihtiyacı olan mantıksal süzgeç görevini yerine getirecek olan zihni süreç, eleştirel düşünme olarak ifade edilmektedir (Thayer ve Bacon, 2000).

Eleştirel düşünme genel olarak; ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamakla beraber (Ennis, 1991; akt. Dam ve Volman, 2004) farklı pek çok tanımı yapılmaktadır. Eleştirel düşünme, birey-

lerin düşüncelerinin sorumluluğunu üstlenebilme becerisi olarak anlaşılabilir. Bunun için, bireyler düşündüklerini değerlendirmek için çeşitli ölçütler ve standartlar geliştirirler ve düşüncelerinin kalitesini artırmak için de bu ölçüt ve standartları sürekli kullanırlar (Elder ve Paul, 1994). Cüceloğlu (2003: 216-217) eleştirel düşünmeyi “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif organize zihinsel bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Halpern’e göre (1989: 5) eleştirel düşünme, problem çözme, çıkarımları belirleme, ihtimalleri hesaplama ve hükümler vermeyi gerektiren amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelmiş düşünmedir.

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında; kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme; elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme; ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme; önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme; tutarsız yargıların farkına varabilme; etkili soru sorabilme; sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı meta-biliş ve benzerleri vardır (Kökdemir, 2000). Ennis (1986) ise eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerde esneklik, sabır, düşünerek hareket etme, açık niyetlilik, özerklik ve bağımsızlık becerilerinin olması gerektiğini ifade etmektedir (akt; Semerci, 2000).

Bir düşünme çeşidi olarak eleştirel düşünme, daha çok belirli becerilerin kullanılması şeklinde ifade edilmiştir. Ancak sadece belli becerilere sahip olmak bu becerileri göstermek için yeterli değildir. Bireyin bu becerileri kullanmaya yönelik eğilim göstermesi de eleştirel düşünme için kritik öneme sahiptir. Eleştirel düşünme eğilimi, bireyin çözülecek problemlerle, analiz edilecek düşüncelerle ya da verilecek kararlarla yüzleştğinde eleştirel düşünmesi için ortaya çıkan içsel güdülenmesidir. Bu eğilim, bireyin akıl yürütme yöntemini kullanarak problemi tanımlama ve problem çözme yaklaşımları ile kişiliğinin boyutları olan tutumları, değerleri ve diğer eğilimleri arasındaki ilişkinin uygunluğu ile ilgilidir (Giancarlo, 2006). Eleştirel düşünme eğilimi gösteren bir bireyin belirli konu, soru ya da problemlere yaklaşım tarzı şu şekilde ifade edilebilir:

- Bir soru ya da sorunu belirlemede açık davranma,
- Problemi çözmeye düzenli olma,
- Amaca uygun bilgiyi arama noktasında özenli ve titiz çalışma,
- Kriterleri seçme ve uygulamada rasyonel davranma,
- Karşılaştığı problemler üzerinde yoğunlaşmaya dikkat gösterme,
- Zorlukla karşılaştığında azimli çalışma,
- Durumun izin verdiği ölçüde hassas davranma (Facione, 1991).

Literatürde eleştirel düşünme eğilimine ilişkin birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan bir kısmı öğretmen veya öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine odaklanırken, bir kısmı ise bu eğilimin başka bir değişken ile ilişkisini sorgulamıştır. Emir (2012), Karalı (2012), Şenlik, Balkan ve Aycan (2011), Alper (2010), Deniz (2009), Zayıf (2008), Genç (2008), Gülveren (2007), Çubukcu (2006) ve Kürüm (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi üzerine araştırma yapmışlardır. Kuvaç ve Koç (2014) ile Kartal (2012) fen bilgisi öğretmen adaylarının, Gedik (2013) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının, Yüksel, Uzun ve Dost (2013) ile Türnüklü ve Yeşildere (2005) matematik öğretmeni adaylarının, Gök ve Erdoğan ise (2011) sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisi üzerine yoğunlaşmışlardır. Arslan, Gülveren ve Aydın (2014) ile Özdemir (2005) üniversite öğrencilerinin, Sağlam ve Büyükuysal (2013) eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin, Tümkaya (2011) ise fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Bayrak (2014) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bilgi okuryazarlık düzeyleri, Güneş, Barış ve Kırbaşlar (2013) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile matematik okuryazarlık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu edinmişlerdir. Argon ve Selvi (2011) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile çatışma yönetimi stilleri, Acun, Demir ve Göz (2010) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile vatandaşlık yeterlilikleri, Güven ve Kürüm (2007) ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır.

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde ise Wangensteen, Johansson, Björkström ve Nordström (2010), Kawashima ve Shiomi



(2007), Loken (2005), Ricketts ve Rudd (2004), McBride, Xiang ve Wittenburg (2002), Leaver-Dunn, Harrelson, Martin ve Wyatt (2002), Thompson (2001), Rodriquez (2000), Rudd, Baker ve Hoover (2000), Walsh ve Hardy (1999), Jenkins (1998), Scott, Markert ve Dunn (1998), McDonough (1997), Yeh (1997), Claytor (1997), Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995) ve Neilsen (1984) eleştirel düşünme eğilimini konu eden araştırmalar yürütmüşlerdir.

Eleştirel düşünme eğilimi, zihinsel bir disiplin sağlayan, hayat kalitesini arttıran ve aynı zamanda demokratik topluma zemin hazırlayan bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde “benimki daha iyidir” saplantısından kurtulmuş ve bir konu hakkında yargıda bulunmayı, yeterli bilgiye sahip olup bu bilgilerin geçerlilik ve güvenilirliğini test edene kadar erteleyen, bununla birlikte karşısındaki duyu ve düşüncelerine de önem veren bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin hedefleri arasındadır. Geleneksel eğitimin bilgi toplumunun gerektirdiği becerilere sahip bireyi yetiştirmede gösterdiği eksiklik, eğitimin tüm unsurlarının yoğun bir reforma tabi tutulmasını gerektirmiştir. Eskinin aktarmacı anlayışından, bilgiyi edinme sürecinde aktif, edindiği bu bilgiyi amacına uygun bir şekilde kullanabilen ve yine bu amaca uygun yeni bilgiler üretme becerisi gösterebilen bireylerin yetişmesine doğru kayan odak eğitimin tüm boyutlarındaki anlayışın yenilenmesini zorunlu kılmıştır. Günümüzde yeni eğilim 21. yüzyıl becerilerini bireylere kazandırmayı amaçlayan eğitim sistemlerini kurmak ve sürdürülebilirliğini sağlamaktır. Bu noktada eğitim sistemlerinin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin bu eğilime sahip kimseler olması önemli görülmektedir; çünkü eleştirel düşünme eğilimine sahip olmayan öğretmenlerden sınıf içerisinde bu eğilimi kazandıracak etkin aktiviteleri işe koymasını beklemek çok da doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu bilgiler ışığında çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

**Problem:** Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Alt problemler:**

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutları (kendine güven, doğruyu arama, analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik) ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutları;
  - a) Cinsiyet
  - b) Alan (Fen-Sosyal)
  - c) Sınıf Düzeyi
  - d) Öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

**Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla betimsel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Krathwohl, 1993). Tarama araştırmacısı nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara ve alandaki kaynak kişilere başvurarak elde edeceği dağınık verileri kendi gözlemleri ile sistemli bir bütünleştirme yaparak yorumlama durumundadır (Karasar, 2005: 77). Tarama araştırmalarında geçmiş olaylara ilişkin olgu bulma, ilişki kurma ve yargılarda bulunabilme amacıyla kanıt toplanması ve bunların değerlendirilmesi önemlidir (Kıncal, 2010: 109). Genel tarama modeli ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Bailey, 1982). Bu tür modellerde daha çok evreni temsil gücü yüksek bir örneklem grubu alınır ve sonuçlar evrene genellenir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini cinsiyet, alan (sosyal-fen), sınıf düzeyi ve öğrenim görülen anabilim dalı değişkenleri açısından incelemek amacıyla; Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 1. ve 2. sınıfında öğrenim gören 278 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Veriler fakültenin farklı anabilim dallarındaki 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden oranlı olarak toplandığı için araştırmada örneklem belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 105). Çalışma verilerini toplamak için belirlenen örneklemin bazı değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Örneklem Dağılımı**

<b>Değişken</b>	<b>Alt Grup</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	200	71.9
	Erkek	78	28.1
	Toplam	278	100
<b>Anabilim Dalı</b>	Okul Öncesi Öğrt.	69	24.8
	Sosyal Bilg. Öğrt.	47	16.9
	Sınıf Öğrt.	49	17.6
	Fen Bilgisi Öğrt.	40	14.4
	İlk. Matematik Öğrt.	38	13.7
	B.Ö.T.E	35	12.6
	Toplam	278	100
	<b>Alan</b>	Sosyal	165

	Fen	113	40.6
	Toplam	278	100
<i>Sınıf Düzeyi</i>	1. Sınıf	139	50.0
	2. Sınıf	139	50.0
	Toplam	278	100

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla orijinali Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği\*\* (CCTDI-T) kullanılmıştır. "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" nin orijinal formu 75 maddeden oluşmaktadır.

Türkçeye uyarlama çalışmasından sonra ölçekteki madde sayısı 51'e indirilmiştir. Toplam 6 adet alt boyutu bulunan (analitiklik, kendine güven, doğruyu arama, açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik) ölçek 29'u olumlu ve 22'si olumsuz toplam 51 madde içermektedir. Ölçekteki maddeler, "Tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum." şeklinde altılı Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki olumlu maddeler 6'dan 1'e doğru puanlanırken olumsuz maddeler tam tersi şekilde puanlanmaktadır. Facione, Facione, ve Giancarlo (1998) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 40-50 arası olanların olumlu yönde olduğunu, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler.

Dolayısıyla, CCTDI-T bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50 x 6) fazla olanların ise bu eğilim-

\*\* Bu çalışmada Kökdemir (2003) tarafından uyarlanan ölçeğin kullanımı için araştırmacıdan izin alınmıştır.

lerin yüksek olduğu söylenebilir. Orjinal ölçek 7 boyuttan oluştuğu için, Facione, Facione, ve Giancarlo (1998) bu değerlerin sırasıyla 280 (40 x 7) ve 350 (50 x 7) olduğunu söylemektedir (Kökdemir, 2003).

Bu araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI-T)'nin uygulanması sonucu elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .83 bulunmuştur. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde dikkate alınan değerlendirme kriterleri incelendiğinde;  $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir;  $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$  ise ölçek düşük güvenirliktedir;  $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$  ise oldukça güvenirlidir;  $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Tavşancıl, 2006: 29). Bu sebeple ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Envanter ve bilgi formu 285 öğretmen adayına dağıtılmış ancak 8 öğretmen adayının doldurduğu ölçeklerde cevaplanmamış maddeler bulunmasından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan ölçeklerden elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının puanlarının ölçek maddeleri bazında incelenmesi amacıyla katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamaları alınmış ve bulunan ortalamalar aşağıdaki tabloda karşılık geldikleri düzey ile ifade edilmişlerdir.

**Tablo 2: 6'lı Derecelendirme Ölçeği Puan Aralığı**

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.83
Ender Olarak	2	1.84-2.67
Arada Bir	3	2.68-3.51
Sık Sık	4	3.52-4.35
Çoğunlukla	5	4.36-5.19
Her Zaman	6	5.20-6.00

Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmış ve verilerin değişkenlere göre

normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin, cinsiyet, sınıf düzeyi ve alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U; anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Çalışmada yapılan tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın birinci probleminde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarının (kendine güven, doğruyu arama, analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik) ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3: Eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarından alınan puan ortalamaları**

Boyutlar	Sayı	Ortalama	Standart Sapma
Kendine Güven	278	41.95	5.97
Doğruyu Arama	278	43.11	6.71
Analitiklik	278	43.59	5.71
Açık Fikirlilik	278	40.01	5.48
Meraklılık	278	43.67	5.87
Sistematiklik	278	42.25	6.53
TOPLAM	278	254.60	26.79

Tablo 3'te yer alan ortalamalara bakıldığında, örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarında olumlu yönde bir düzeye sahip oldukları belirlenmiştir. Örneklemin düzey gruplarına göre dağılımı ise Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4: Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarına göre düzey grup oranları**

Boyutlar	Düşük		Olumlu Yönde		Yüksek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kendine Güven	82	29.5	169	60.8	27	9.7	278	100
Doğruyu Arama	76	27.3	155	55.8	47	16.9	278	100
Analitiklik	62	22.3	181	65.1	35	12.6	278	100
Açık Fikirlilik	133	47.8	130	46.8	15	5.4	278	100
Meraklılık	66	23.7	163	58.6	49	17.6	278	100
Sistematiklik	90	32.4	150	54.0	38	13.7	278	100
TOPLAM	79	28.4	183	65.8	16	5.8	278	100

Yukardaki bulgular incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğretmen adaylarından eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarına göre düşük puanlı grupta yer alanların oranı % 28.4, orta düzey puanlı grupta yer alanların oranı % 65.8 ve yüksek puanlı grupta yer alanların oranı ise % 5.8 bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları dikkate alındığında; öğretmen adaylarından yüksek puanlı grupta yer alanların oranının en yüksek olduğu alt boyutun % 17.6 ile meraklılık; aynı grupta yer alma oranının en düşük olduğu alt boyutun ise % 5.4 ile açık fikirlilik olduğu belirlenmiştir. Düşük puanlı grupta yer alanların oranının en yüksek olduğu alt boyut açık fikirlilik iken; aynı grupta yer alma oranının en düşük olduğu alt boyut ise % 22.3 ile analitiklik olarak tespit edilmiştir.

Madde bazında bakıldığında ise ortalamaların en yüksek olduğu maddeler sırasıyla “Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin”, “Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım” ve “Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir” maddeleri olmuştur. Bu maddelere adaylar “Çoğunlukla” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Ortalamaların en düşük olduğu maddeler ise sırasıyla “Neye inanmak istiyorsam ona inanırım”, ”Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamandır” ve ” Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil” maddeleri olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu maddelere “Arada Bir” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, alan ve ana-bilim dalı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun üzerine cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Boyut	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	200	145.92	29184.00	6516.00	-2.132	*.03
	Erkek	78	123.04	9597.00			
Kendine Güven	Kadın	200	137.78	27555.50	7455.50	-.574	.56
	Erkek	78	143.92	11225.50			
Doğruyu Arama	Kadın	200	141.19	28237.00	7463.00	-.561	.57
	Erkek	78	135.18	10544.00			
Analitiklik	Kadın	200	150.61	30122.50	5575.50	-3.697	*.00
	Erkek	78	111.01	8658.50			
Açık Fikirlilik	Kadın	200	150.10	30019.00	5681.00	-3.523	*.00
	Erkek	78	112.33	8762.00			
Meraklılık	Kadın	200	141.95	28389.50	7310.50	-.814	.41
	Erkek	78	133.22	10391.50			
Sistematiklik	Kadın	200	144.54	28908.00	6792.00	-1.679	.09
	Erkek	78	126.58	9873.00			

\*  $p < .05$

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Bununla birlikte ölçeğin analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarında da anlamlı bir farka rastlanmıştır ( $p < .05$ ). Bunun yanı sıra, kendine güven alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve eleştirel düşünme eğilimi düzeyinde, belirlenen sıra ortalamalarının kadın öğretmen adayları lehine yüksek bulunduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin alana göre (Sosyal-Fen) anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Burada alan değişkeni ifade edilirken, öğrencilerin ortaöğretimde buldukları alan yerine, okumakta oldukları bölümün ağırlıklı yapısına göre bir sınıflandırma tercih edilmiştir.



**Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Alana Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Boyut	Alan	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Sosyal	165	147.38	242318.00	8022.00	-1.975	*.04
	Fen	113	127.99	14463.00			
Kendine Güven	Sosyal	165	143.66	23704.50	8635.50	-1.047	.29
	Fen	113	133.42	15076.50			
Doğruyu Arama	Sosyal	165	148.01	24421.00	7919.00	-2.137	*.03
	Fen	113	127.08	14360.00			
Analitiklik	Sosyal	165	142.92	23582.50	8757.50	-.860	.39
	Fen	113	134.50	15198.50			
Açık Fikirlilik	Sosyal	165	143.45	23669.00	8671.00	-.991	.32
	Fen	113	133.73	15112.00			
Meraklılık	Sosyal	165	146.99	24253.50	8086.50	-1.881	.06
	Fen	113	128.56	14527.50			
Sistematiklik	Sosyal	165	148.85	24561.00	7779.00	-2.352	*.01
	Fen	113	125.84	14220.00			

\*  $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının alan değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Bununla birlikte doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında da anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise tüm boyutlarda ve eleştirel düşünme eğilimi düzeyinde belirlenen ortalamaların, sosyal alanda öğrenim gören öğretmen adayları lehine yüksek bulunduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi açısından (1. Sınıf-2. Sınıf) anlamlı biçimde bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1. Sınıf	139	141.97	19987.00	9316.500	-.513	.60
	2. Sınıf	139	137.03	18974.00			
Kendine Güven	1. Sınıf	139	136.22	18935.00	9205.000	-.682	.49
	2. Sınıf	139	142.78	19846.00			
Doğruyu Arama	1. Sınıf	139	134.12	18642.00	8912.000	-1.119	.26
	2. Sınıf	139	144.88	20319.00			
Analitiklik	1. Sınıf	139	145.63	20243.00	8808.000	-1.274	.20
	2. Sınıf	139	133.37	18538.00			
Açık Fikirlilik	1. Sınıf	139	148.91	20698.00	8353.000	-1.953	.05
	2. Sınıf	139	130.09	18083.00			
Meraklılık	1. Sınıf	139	147.89	20556.50	8494.000	-1.743	.08
	2. Sınıf	139	131.11	18224.50			
Sistematiklik	1. Sınıf	139	140.58	19540.00	9511.000	-.224	.82
	2. Sınıf	139	138.42	19241.00			

\*  $p < .05$

Tablo 7'ye göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyi ve alt boyutlarında, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $p > .05$ ). Bunun yanı sıra eleştirel düşünme eğilim düzeyi ve analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve sistematiklik alt boyutlarında belirlenen sıra ortalamalarının, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine yüksek bulunduğu ifade edilebilir.

Son olarak ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Anabilim Dalına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları**

Boyut	Anabilim Dalı	N	Sıralar Ortalaması	Ki-Kare	df	p	AF
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Okul Öncesi	69	152.61	18.106	5	*.00	1-5, 2-5, 3-5, 4-5, 5-6
	Sosyal	47	137.71				
	Sınıf	49	149.30				
	Fen Bilgisi	40	151.79				
	Matematik	38	89.76				
	BÖTE	35	142.30				
	Toplam	278					
Kendine Güven	Okul Öncesi	69	143.11	14.206	5	*.01	1-5, 2-5, 3-5, 4-5, 5-6
	Sosyal	47	144.45				
	Sınıf	49	143.69				
	Fen Bilgisi	40	159.86				
	Matematik	38	96.24				
	BÖTE	35	143.57				
	Toplam	278					
Doğruyu Arama	Okul Öncesi	69	148.45	14.361	5	*.01	1-5, 2-5, 3-5, 4-5, 5-6
	Sosyal	47	148.63				
	Sınıf	49	146.79				
	Fen Bilgisi	40	143.69				
	Matematik	38	93.93				
	BÖTE	35	144.09				
	Toplam	278					
Analitiklik	Okul Öncesi	69	155.70	9.462	5	.09	
	Sosyal	47	121.62				
	Sınıf	49	145.37				
	Fen Bilgisi	40	140.61				
	Matematik	38	114.88				
	BÖTE	35	148.81				
	Toplam	278					
Açık Fikirlilik	Okul Öncesi	69	152.76	7.427	5	.19	
	Sosyal	47	123.70				
	Sınıf	49	149.28				

	Fen Bilgisi	40	145.10				
	Matematik	38	117.72				
	BÖTE	35	138.13				
	Toplam	278					
	Okul Öncesi	69	149.87				
	Sosyal	47	148.66				
	Sınıf	49	141.34				
Meraklılık	Fen Bilgisi	40	142.71	10.545	5	.06	
	Matematik	38	101.21				
	BÖTE	35	142.09				
	Toplam	278					
	Okul Öncesi	69	149.66				
	Sosyal	47	138.40				
	Sınıf	49	157.74				
Sistematiklik	Fen Bilgisi	40	144.96	12.370	5	*.03	1-5, 3-5, 4-5
	Matematik	38	102.96				
	BÖTE	35	128.83				
	Toplam	278					

\*  $p < .05$  (AF: Anlamlı Fark)

Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde ve kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik ( $p < .05$ ) alt boyutlarında, anabilim dalı değişkenine göre anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın ilk probleminde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarının ne düzeyde olduğu sorgulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarının “olumlu yönde” olduğu belirlenmiştir. Yüksek düzeyde öğretmen adayının en fazla olduğu alt boyut meraklılık iken, düşük düzeyde öğretmen adayının en fazla bulunduğu alt boyut açık fikirlilik olarak belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğretmen adaylarının herhangi bir kazanç veya çıkar beklentisi olmadan öz bir yönelim ile yeni bilgiler edinme ve öğrenme eğilimlerinin diğer alt boyutlara göre daha yüksek

olduğu söylenebilir. Buna karşın bir konuda karar verirken kendi görüşleri dışında başkalarının görüşlerine de önem verme ve kendi hatalarına duyarlı olma eğilimlerinin ise diğer alt boyutlara göre daha düşük olduğu ifade edilebilir.

Madde bazında yapılan analizlerde ortalamanın en yüksek olduğu maddeler sırasıyla “Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin”, “Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım” ve “Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir” maddeleri olurken, ortalamaların en düşük olduğu maddeler ise sırasıyla “Neye inanmak istiyorsam ona inanırım”, ”Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır” ve ”Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil” maddeleri olarak belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde Kuvaç ve Koç (2014) fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde ve Alper (2010) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerini doğruyu arama alt boyutu dışında orta düzeyde bulmuşlardır. Bunun yanı sıra Gedik (2013), Coşkun (2013), Argon ve Selvi (2011), Wangenstein, Johansson, Björkström ve Nordström (2010), Beşoluk ve Önder (2010), Şen (2009), Korkmaz (2009), Deniz (2009), Saçlı ve Demirhan (2008), Çetin (2008), Türnüklü ve Yeşildere (2005), Özdemir (2005), Kürüm (2002), Walsh ve Hardy (1999), Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995) de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini orta (olumlu yönde) düzey olarak belirlemişlerdir. Bununla birlikte Karalı (2012) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini iyi seviyede bulmuş; Güneş, Barış ve Kırbaşlar (2013) tüm alt boyutlarda, Dutoğlu ve Tuncel (2005) analitiklik, açık fikirlilik ve meraklılık, Zayıf (2008) ile Yüksel, Uzun ve Dost (2013) analitiklik ve açık fikirlilik ve Çetinkaya (2011) ise meraklılık alt boyutunda öğretmen adaylarının olumlu yönde eğilim gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Buna karşın Acun, Demir ve Göz (2010) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile vatandaşlık yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi konu edindikleri çalışmada, öğretmen adaylarının

eleştirel düşünme eğilimlerini düşük düzeyde belirlemişlerdir. Buna benzer olarak Güven ve Kürüm (2007) tarafından öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan araştırmada da genel olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu ifade edilmektedir. Sağlam ve Büyükuysal (2013), Şenlik, Balkan ve Aycan (2011), Tümkaya (2011), Genç (2008), Dutoğlu ve Tuncer (2008), Gülveren (2007) ve Çubukcu (2006) da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini düşük olarak belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra Yüksel, Uzun ve Dost (2013) ile Zayıf (2008) eleştirel düşünme eğilimi ve meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarını düşük düzeyde tespit ederken, Çetinkaya (2011) analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarını yüksek, eğilim düzeyi ve sistematiklik, kendine güven ve doğruyu arama alt boyutlarını düşük düzeyde belirlemiştir. Kökdemir (2003) Türk öğrencilerin kendine güven boyutundaki eğilimlerinin düşük olduğunu ifade ederken; McBride, Xiang ve Wittenburg (2002) ve Facione ve ark. (1995) doğruyu arama alt boyutlarında katılımcıların düşük eğilim gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci probleminde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarının cinsiyet, alan, sınıf ve öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorgulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bununla birlikte kendine güven alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve eleştirel düşünme eğilimlerinde, belirlenen sıra ortalamaları kadın adayların lehine yüksektir. Boyutların tanımlamalarından hareketle kadın öğretmen adayları farklı fikir ve değerlendirmelere karşı hoşgörülü olma ve zor sorunlar karşısında bile nesnel kanıt kullanma ve akıl yürütme süreçlerine başvurma noktasında erkek adaylara göre daha yüksek bir eğilime sahiptir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde, Arslan, Gülveren ve Aydın (2014), Güneş, Barış ve Kırbaşlar (2013), Yüksel, Uzun ve Dost (2013), Çetinkaya (2011), Beşoluk ve Önder (2010), Zayıf (2008), Kökdemir (2003), Facione vd. (1995) ve Neilsen (1984) eleştirel düşünme eğiliminde kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır.

Alt boyutlar incelendiğinde Arslan, Gülveren ve Aydın (2014) ve Çetinkaya (2011) açık fikirlilik ve analitiklik; Çubukcu (2006), Genç (2008) ve Kuvaç ve Koç (2014) açık fikirlilik, Tümkaya (2011) ise analitiklik alt boyutunda kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Bununla birlikte Sağlam ve Büyükuysal (2013), Kartal (2012) ve Rudd, Baker ve Hoover (2000) erkekler lehine anlamlı farklılık elde etmişlerdir.

Buna karşın Bayrak (2014), Gedik (2013), Karalı (2012), Emir (2012), Gök ve Erdoğan (2011), Şenlik, Balkan ve Aycan (2011), Çubukcu (2006), Kürüm (2002), Claytor (1997), McDonough (1997), Yeh (1997), Jenkins (1998), Scott, Markert ve Dunn (1998), Rodriquez (2000), Thompson (2001), Leaver-Dunn, Harrelson, Martin ve Wyatt (2002), Loken (2005), Kawashima ve Shiomi (2007) eleştirel düşünme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı farklar belirlememişlerdir. Sonuçlardaki bu farklılığın örneklem grubunun değişik olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Alan (sosyal-fen) değişkenine göre yapılan analizler sonucunda, örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farkın sosyal alanda öğrenim gören adaylar lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre sosyal alanlarda öğrenim gören katılımcıların farklı kaynaklardan bilgi edinerek konuya ilişkin daha doğru veriler elde etme ve örgütlü, planlı bir araştırma süreci yürütme eğilimleri fen alanında öğrenim gören adaylardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Buna sebep olarak sosyal alanda derslerin içeriğindeki konuların farklı yorumlara açık olması ve fen bilimlerindeki gibi doğruya götüreceği tek bir formül, yol ya da yöntemin bulunmayışı gösterilebilir. Sosyal olguların değişken olması sebebiyle öğrenciler herhangi bir temayı tartışırken farklı kaynaklara yönelmek durumunda kalacaklardır.

İlgili literatür incelendiğinde Özdemir (2005) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlememiştir. Yine Şenlik, Balkan ve Aycan (2011) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Ancak her iki çalışmada da

sosyal alanda öğrenim gören katılımcıların ortalamaları yüksek olarak bulunmuştur.

Sınıf değişkenine göre yapılan analizler sonucunda örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bununla birlikte belirlenen sıra ortalamalarının, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine yüksek olduğu görülmektedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde Bayrak (2014), Güneş, Barış ve Kırbaşlar (2013), Yüksel, Uzun ve Dost (2013), Tümkiye (2011), Alper (2010) ve Kürüm (2002) sınıf düzeyinin eleştirel düşünme eğilimini anlamlı olarak farklılaştırmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca Alper (2010) kendine güven boyutu dışında tüm alt boyutlarda 1. sınıf öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiş, Bayrak (2014) ve Gülveren (2007) ise sınıf düzeyi arttıkça eğilim düzeyinin düştüğünü ifade etmiştir. Bu sonuçlar çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Buna karşın Arslan, Gülveren ve Aydın (2014) açık fikirlilik alt boyutunda 4. sınıf, doğruyu arama alt boyutunda da 1. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bununla birlikte Karalı (2012) ve Gedik (2013) sınıf düzeyi arttıkça eğilimin anlamlı olarak arttığını tespit etmiştir. Zayıf (2008), 1 ve 2. sınıfa göre 3. sınıf öğrencilerinin lehine; Kuvaç ve Koç (2014), 2. sınıfa göre 1. sınıf öğrencilerinin lehine; Güven ve Kürüm (2007), 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin lehine ve Çetinkaya (2011) ise 4. sınıfa göre 1. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık belirlemişlerdir.

Öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre, örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Farklılığın hangi bölümler arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda, eğilim düzeyinde ve kendine güven ile doğruyu arama alt boyutlarında tüm bölümler, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünden anlamlı bir biçimde yüksek düzeydedir. Sistematiklik alt boyutunda ise okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği bölümleri yine ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünden anlamlı bir biçimde yüksek düzeydedir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme eğiliminde ortalamalara



bakıldığında okul öncesi öğretmenliğinin en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde Çubukcu (2006) kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Gülveren (2007) de yaptığı çalışmada bölümün eleştirel düşünme eğiliminde anlamlı bir farklılığa neden olduğunu belirlemiş ve ortalamasının okul öncesi öğretmenliği lehine olduğunu bulmuştur. Emir (2012)'in ise yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğiliminde ve doğruyu arama alt boyutlarında bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar belirlemesi çalışmamızla paralellik göstermektedir. Genç (2008) yaptığı çalışmada bölüm değişkenine göre doğruyu arama alt boyutunda, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarına göre okul öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Güven ve Kürüm (2007) ve Zayıf (2008) eleştirel düşünme eğiliminde, kendine güven ve doğruyu arama alt boyutlarında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bununla birlikte Kürüm (2002) yaptığı çalışmada bölümün eleştirel düşünme eğilimini anlamlı olarak farklılaştırdığını belirlemiş ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin eğilimlerini anlamlı biçimde düşük bulmuştur. Karalı (2012) da bölüm değişkenine göre eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir. Buna karşın Ricketts ve Rudd (2004), Walsh ve Hardy (1999), Özdemir (2005) ve Şenlik, Balkan ve Aycan (2011) yaptıkları çalışmalarda eleştirel düşünme eğiliminde bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir.

### **Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler ileri sürülebilir:

- Araştırmada 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu noktada öğretmen eğitiminin ileriki safhalarında eleştirel düşünme eğilimini geliştirecek programların ve öğretimin işe koşulması önerilebilir.

- Öğretmen eğitiminde içeriğin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirecek şekilde örgütlenmesi ve öğrenme-

**G.Ocak, E.Eymir, İ.Ocak/ EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 63-91**

öğretme ortamının da bu eğilimi kullanmaya yönelik faaliyette bulunulabilecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

• Öğretmen eğitimi yapan eğitim fakültelerinde, eleştirel düşünme eğilimini geliştirmek için deneysel araştırmalar yapılabilir.

• Belirlenen değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimi düşük olan grupların katılımı ile bu değişikliğin nedenlerini konu edinen nitel araştırmalar yapılabilir.

### **Kaynakça**

- Acun, İ., Demir, M. ve Göz, N. L. (2010). Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 107-123.
- Alper, A. (2010). Critical Thinking Disposition of Pre-Service Teachers, *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 14-27.
- Argon, T. ve Selvi, Ç. (2011). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Çatışma Yönetimi Stilleri*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 Nisan, Antalya.
- Arslan, R., Gülveren, H. ve Aydın, E. (2014). A Research on Critical Thinking Tendencies and Factors that Affect Critical Thinking of Higher Education Students. *International Journal of Business and Management*, 9 (5), 43-59.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. (2. Baskı). New York: The Free Press.
- Bayrak, B. K. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social Science*, 25-I, 439-456.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 679-693, <http://ilkogretim-online.org.tr/> Erişim tarihi: 13.09 2013.
- Claytor, K. L. (1997). *The Development and Validation of an Adult Medical Nursing Critical Thinking Instrument (Andragogy)*. Unpublished PhD Dissertation, Indiana University. Bloomington, IN.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

**G.Ocak, E.Eymir, İ.Ocak/ EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 63-91**

- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 93-108.
- Çubukcu, Z. (2006). Critical Thinking Dispositions of The Turkish Teacher Candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (4), 22-36.
- Dam, G. ve Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence:teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Deniz, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. ve Ünal F. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi, Ali Şimşek (Ed). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1):11-32.
- Elder, L. ve Paul, R. (1994). Critical Thinking: Why We Must Transform Our Teaching. *Journal of Developmental Education*, 18 (1), 34-35.
- Emir, S. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 34-57.
- Facione, P. A. (1991). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Institute for Critical Thinking Resource Publication, Series 4, No. 6, Upper Montclair, NJ: Montclair State University.
- Facione, P. A., Facione, N. C. ve Giancarlo, C.A.F. (1998). *The California Critical Thinking Disposition Inventory*. California: Academic Press.
- Facione, P. A., Giancarlo, C., Facione, N. ve Gainen, J. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44 (1), 1-25.
- Gedik, H. (2013). Social studies teacher candidates' critical thinking skills, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1020 – 1024.
- Genç, S. Z. (2008). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 89-116.
- Giancarlo, C. A. F. (2006). *California Measure of Mental Motivation (CM3), A Inventory of Critical Thinking Dispositions, User Manual*. CA: The California Academic Press LLC.
- Gök, B. ve Erdoğan T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.

**G.Ocak, E.Eymir, İ.Ocak/ EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 63-91**

- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, Z. Ö., Barış, Ç. Ç. ve Kırbaşlar, F. G. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 47-64.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). Teacher Candidates' Learning Styles And Critical Thinking Dispositions. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (21), 60-90.
- Halpern, D. F. (1989). *Thought And Knowledge: An Introduction To Critical Thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Jenkins, E.K. (1998). The Significant Role of Critical Thinking in Predicting Auditing Students' performance. *J. Educ. Bus.*, 73 (5): 274-279.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İnönü Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. (14. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 279-297.
- Kawashima, N. ve Shiomi, K. (2007). Factors of the thinking disposition of Japanese high school students. *Social Behavior and Personality*, 35 (2), 187-194.
- Kıncal, R. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2000). *Deniz Yıldızlarını Kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme*. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Krathwohl, D. R. (1993). *Methods of educational and social science research: An intagrated approach*. New York: St. Matrin's Press.
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri: İstanbul Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Education*, 3 (2), 46-59.

**G.Ocak, E.Eymir, İ.Ocak/ EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 63-91**

- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Leaver-Dunn, D., Harrelson, G.L., Martin, M. ve Wyatt, T. (2002). Critical Thinking Predisposition among Undergraduate Athletic Training Students, *Journal of Athletic Training*, 37 (4), 147-151.
- Loken, M. L. (2005). *Critical Thinking Abilities of Undergraduate Entry-level Athletic Training Students*. Unpublished PhD Dissertation, The University of South Dakota, USA.
- McBride, R., Xiang, P. ve Wittenburg, D. (2002). Dispositions Toward Critical Thinking: The Pre-service Teacher's Perspective, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (1), 29-40.
- McDonough, M. (1997). *An Assessment of Critical Thinking at the Community College Level*. Unpublished PhD Dissertation, Columbia University Teachers College.
- Neilsen. M. E. (1984). *Evaluation of at rural gifted program: Assesment of attitudes, self-concept and critical thinking skills of high-abilty students in grade 3 through 12*. Unpublished PhD Dissertation, Purde University.
- Neville, R.(1981). *Reconstruction of thinking*. Albany: State university of New York press.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-17.
- Ricketts, J. C. ve Rudd, R. (2004). Critical Thinking Skills of FFA Leaders. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54 (1).
- Rodriquez, G.D. (2000). *Demographics and Disposition as Predictors of the Application of Critical Thinking Skills in Nursing Practice*. Unpublished Doctoral Dissertation, Colorado State University. Fort Collins, CO.
- Rudd, R., Baker, M. ve Hoover, T. (2000). Undergraduate Agriculture Student Learning Styles and Critical Thinking Abilities: Is there a Relationship. *J. Agric. Educ.*, 41 (3): 2-12.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması*. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 92-110.
- Sağlam, A. Ç. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 258-278.

**G.Ocak, E.Eymir, İ.Ocak/ EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 63-91**

- Scott, J.N., Markert, R.J. ve Dunn, M.M. (1998). Critical Thinking: Change during Medical School and Relationship to Performance in Clinical Clerkships. *Med. Educ.*, 32, 14-18.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 23-26.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1 (2), 69-89.
- Şenlik, N. Z., Balkan, Ö. ve Aycan, Ş. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri: Muğla Üniversitesi Örneği. *C.B.Ü. Fen Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 67-76.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thayer, B. ve Bacon, T. (2000). *Transforming critical thinking*. New York: Teachers college press.
- Thompson, B. C. (2001). *An Analysis of Critical Thinking Ability and Learning Styles of Entering Seminary Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Southern Baptist Theological Seminary. Louisville, KY.
- Tümkiye, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 215-234.
- Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den Bir Profil: 11-13 Yaş Grubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 167-185.
- Walsh, C. M. ve Hardy, R. C. (1999). Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education*, 38 (4), 149-155.
- Wangenstein, S., Johansson, I., Björkström, M. ve Nordström, G. (2010). Critical thinking dispositions among newly graduated nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66 (10), 2170-2181.
- Yeh, Y. (1997). *Teacher Training for Critical-thinking Instruction via a Computer Simulation*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Faculty of the Curry School of Education, University of Virginia.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, N. S., Uzun, M. S. ve Dost, Ş. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 393-403.

**G.Ocak, E.Eymir, İ.Ocak/ EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 63-91**

Zayıf, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

**Extended Abstract**

**Purpose**

Mankind's most important tool to understand and make sense of life and world is thinking. Thinking act directs many characteristics even it seems so ordinary. Speaking, discussion, making a choice or a judgement are all under the control of thinking activity. All people think inherently. But they think prejudicedly, deficiently, incorrectly and based on inexpedient information if they don't gain effective thinking skills. However, today, information society whose improvement based on information and communication technology demands autonomous individuals who try to understand knowledge which he/she faces inquiringly, can make free decisions without taking hold of others and can take different approaches to events. At this point in the 21th century, mankind should constitute their own elimination system for the acquired information. The mental process fulfil logical filter duty that is required by mankind can be stated by critical thinking. Critical thinking is defined by the skill of taking the responsibility of his/her own ideas. Besides, critical thinking tendency is the intrinsic motivation of thinking critically when someone faces a problem to solve, an idea to analysis or a situation to judge.

The subject of this study is critical thinking tendencies of pre-service teachers and therefore the main problem of the study was stated like below:

Is there a significant difference between critical thinking tendencies of pre-service teachers in terms of some variables?

Beside this main problem, the sub-problems of the study listed below:

1. What is the level of critical thinking tendencies and sub-dimensions (truth-seeking, open-mindedness, analyticity, systematicity, self-confidence and inquisitiveness) of pre-service teachers?

2. Is there a significant difference between critical thinking tendencies and sub-dimensions of pre-service teachers in terms of gender, field, department and grade level?

**Method**

In this study, with the aim of researching pre service teachers' critical thinking tendencies in terms of gender, department, field (social, science) and grade level, the research has been conducted with 278 pre-service teachers who studied at Afyon Kocatepe University, Faculty of Education 1st and 2nd grades during the 2013-2014 academic year. In this research general screening model which is one of the descriptive research models was used and sample of the study was chosen from

**G.Ocak, E.Eymir, İ.Ocak/ EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 63-91**

the population via stratified sampling method. To determine the critical thinking tendencies of pre-service teachers, The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI-T) which is developed by Facione and Giancarlo (1998) and adapted into Turkish by Kökdemir (2003) was used as a means of data collection in the study. The inventory have six sub dimensions; truth-seeking, open-mindedness, analyticity, systematicity, self-confidence and inquisitiveness. Cronbach alpha reliability coefficient of The California Critical Thinking Disposition Inventory was found to be .84.

### **Results**

As a result, critical thinking tendency and sub-dimensions level of pre-service teachers' was found positively. Some significant differences were found between critical thinking tendency, analyticity and open-mindedness sub-dimensions in terms of gender; between critical thinking tendency, truth-seeking and sistematicity sub-dimensions in terms of field variable. No significant difference was found in terms of grade level. A significant difference was found between critical thinking tendency and self-confidence, truth-seeking and systematicity sub-dimensions in terms of the department variable.

### **Discussion and Conclusion**

As a conclusion, critical thinking tendency and sub-dimensions level of pre-service teachers' who participated in survey was found positively. Gedik (2013), Coşkun (2013), Argon & Selvi (2011), Wangenstein, Johansson, Björkström & Nordström (2010), Beşoluk & Önder (2010), Walsh & Hardy (1999) and Facione, Giancarlo, Facione & Gainen (1995) found that pre-service teachers' have positive critical thinking tendency. In spite of that, Sağlam & Büyükuysal (2013), Şenlik, Balkan & Aycan (2011), Tümkaya (2011), Acun, Demir & Göz (2010), Genç (2008), Dutoğlu & Tuncer (2008), Gülveren (2007) ve Çubukcu (2006) found that pre-service teachers have low critical thinking tendency. Pre-service teachers who have high critical thinking tendency are most in inquisitiveness sub-dimension. However, pre-service teachers who have low critical thinking tendency are most in open-mindedness sub-dimension. In the light of this information, pre-service teachers have higher tendency to acquire new knowledge and learn without a benefit expectation; only self-oriented. Although, they have lower tendency to care others' views and be sensitive to self thinking errors when they make a decision. As a result of Mann Whitney U test, some significant differences were found between critical thinking tendency and analyticity and open-mindedness sub-dimensions in terms of gender. In the literature, there is some studies that support this result (Arslan, Gülveren & Aydın, 2014, Güneş, Barış & Kırbaşlar, 2013, Yüksel, Uzun & Dost, 2013, Çetinkaya 2011). On the contrary, some studies did not find a significant difference (Bayrak, 2014, Gedik, 2013, Karalı, 2012, Emir, 2012, Gök & Erdoğan, 2011). Some significant differences were found between critical thinking tendency and truth-seeking and sistematicity sub-dimensions in terms of field variable. No significant difference was found between critical thinking tendency and sub-dimensions in terms of grade level. Bayrak (2014), Güneş, Barış & Kırbaşlar (2013), Yüksel, Uzun



**G.Ocak, E.Eymir, İ.Ocak/ EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 63-91**

& Dost (2013) and Tümkaya (2011) did not find a significant difference in terms of grade level, too. Despite this, Arslan, Gülveren & Aydın, 2014, Kuvaç ve Koç (2014), Karalı (2012) and Zayıf (2008) found some significant differences in terms of grade level variable. As a result of Kruskal Wallis test, a significant difference was found between critical thinking tendency and self-confidence, truth-seeking and systematicity sub-dimensions in terms of the department variable. In the literature, there is some studies that support this result (Emir, 2012, Karalı, 2012, Zayıf, 2008, Genç, 2008, Güven & Krm, 2007, Gülveren, 2007 and Krm, 2002). On the contrary, some studies did not find a significant difference (Ricketts & Rudd, 2004, Walsh & Hardy, 1999, zdemir, 2005 and Şenlik, Balkan & Aycan, 2011).

## **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Eğitimlerine İlişkin Görüşleri ve Hizmet İçi Eğitim Durumları**

### **Opinions of Pre-School Teachers About Their Pre-Service Education And In-Service Education Status**

---

DOI= [10.17556/jef.67571](https://doi.org/10.17556/jef.67571)

---

Talip ÖZTÜRK \*, Filiz ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK \*\*, Niyazi KAYA \*\*\*

#### **Özet**

Bu araştırmada Türkiye genelinde MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmetiçi eğitim durumları incelenmiştir. Araştırma, tarama modelindedir. Veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmış, elde edilen veriler temalar altında birleştirilerek yüzde ve frekans dağılımları incelenmiştir. Değerlendirme sonuçları, varyans analizi, frekans dağılımları ve yüzdeleri alınarak, tablolar şeklinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

**Anahtar Sözcük:** Okul öncesi öğretmeni, hizmet öncesi eğitim, hizmetiçi eğitim ihtiyacı.

#### **Abstract**

In this research, it was aimed to examine the opinions of pre-school teachers who are work for the state schools about their pre-service education and their in-service education status in Turkey. The research is a survey model. The data gathered by qualitative research tool. The data was gathered by interview forms and and data was analysed by creating themes with frequency and percentage distributions. The evaluation of the results was presented given as analysis of variance, frequency distributions and percentages in charts.

**Keywords:** Pre-school teacher, Pre-service education, In-service education needs.

---

\* Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, e-posta: talipozturk@odu.edu.tr

\*\* Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, e-posta: filizzayimogluozturk@odu.edu.tr

\*\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, e-posta: niyaka-ya@gmail.com

## Giriş

Eğitsel sürecin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin mesleklerini gerektiği gibi yapabilmeleri, hızlı değişimlerin gerçekleştiği çağımızda, bu değişimlere kısa bir sürede ve etkin olarak uyum sağlamalarıyla mümkün olabilir. Bu uyumun sağlanabilmesi; hem hizmet öncesi hem de hizmetiçi dönemde öğretmenlerin sürekli ve etkin olarak hizmetiçi eğitim programlarına dahil edilmesiyle mümkün olmaktadır (Kayabaş, 2008: 13). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki niteliklerinin geliştirilmesi, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile gerçekleştirilebilir (Saban, 2000).

Harris (1989)'e göre öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri, öğretimin genel ve özel hedeflerinin geliştirilmesini sağlayarak, kullanılan öğretim kaynaklarını iyileştirmekte; öğrenme atmosferini ve şartlarını iyileştirerek, öğretmenin performansını geliştirme gibi önemli yararlar sağlamaktadır. Öğretmenler, hizmet öncesinde ne kadar iyi eğitim almış olurlarsa olsunlar, öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri için sürekli hizmetiçi eğitimlere tabi tutulması gerekmektedir. Buradan hareketle, hizmetiçi öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitimin tamamlayıcısı ve mesleğe ilişkin yeni bilgi ve beceriler edinmenin önemli bir yolu olarak ifade edilmektedir (Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010: 133).

Bir çok uzmana göre hizmet içi eğitim, öğretmenlerin doğrudan deneyimler kazanmaları ve diğer eğitimcilerle farklı etkileşimler kurmalarını sağlayarak, onların mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamanın en önemli yollarından biri olarak ifade edilmektedir (Hamilton ve Richardson, 1995; Wight ve Buston, 2003). Öğretmenler için hizmetiçi eğitimin kanuni bir zorunluluk olduğu ülkemizde, tüm öğretmenlerin en az üç yılda bir kere hizmetiçi eğitim almaları amacıyla gerekli uygulama ve tedbirlerin alınması gerektiği 12. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınmıştır (Akyüz, 1999). Ülkemizde öğretmenlere yönelik planlanan hizmetiçi eğitim faaliyetleri merkezi olarak Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü Eğitim Daire Başkanlığı tarafından verilirken ([www.personel.meb.gov.tr](http://www.personel.meb.gov.tr)), yerel düzeyde hizmetiçi eğitim ihtiyacını karşılamaya dönük kurs programları ise, il

ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yıllık olarak planlanıp gerçekleştirilmektedir (Kaya, Çepni ve Küçük, 2004).

Literatür incelendiğinde ülkemizde okulöncesi öğretmenlerin hizmetiçi eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların, hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi (Uşun ve Cömert, 2003; Doğan ve Tatık, 2014) şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, ülkemiz genelinde okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldıkları eğitimle ilgili görüşlerini ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymaktır. Başka bir ifadeyle bu çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin hem hizmetöncesi hem de hizmetiçi eğitimlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu nedenle bu çalışmada, “Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili görüşleri nedir ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçları nelerdir?” sorusu temel problem olarak ele alınmıştır.

Belirlenen temel problem doğrultusunda, aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin;

1. Hizmet öncesinde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri nedir?
2. Hizmetiçi eğitim ihtiyaçları nelerdir?

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu araştırma tarama modelinde bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin “Hizmet öncesinde aldıkları eğitime ilişkin görüşlerini ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını” incelemeyi amaçladığından tarama türünde betimsel bir araştırma olduğu söylenebilir (Karasar, 2007).

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılması sebebiyle evren tespit edilmemiş, örnekleme de araştırmaya dahil olan tüm katılımcılar dâhil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenmiş bir hizmetiçi eğitim faaliyetindeki katılımcılar oluşturmaktadır. Hizmetiçi eğitim faaliyetine katılan toplam 208 okul öncesi öğretmeni çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma, çalışma grubuna hizmetiçi eğitim kapsamında uygulandığı için araştırmacı katılımcılara daha kolay ulaşabilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların özelliklerine maddeler halinde tek tek yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	<i>f</i>	%	
Cinsiyet	Kadın	203	97.6
	Erkek	5	2.4
	<b>Toplam</b>	<b>208</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde; %97.6’sının kadın, %2.4’lük küçük bir kesimin ise erkek olduğu görülmektedir. Tablo 1’den anlaşılacağı üzere, rastgele seçilmiş bu örnekleme, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kadınlardan oluşması okul öncesi öğretmenliğinin daha çok kadınlar tarafından tercih edilen bir meslek olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

	<i>f</i>	%	
Yaş	25 yaş ve altı	54	26.0
	26-30	72	34.6
	31-35	45	21.7
	36 ve üzeri	37	17.8
	<b>Toplam</b>	<b>208</b>	<b>100</b>

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımlarının 26-30 yaş aralığı (%34.6) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu oranı %26'lık oranla 25 yaş ve altı, %21.2'lik oranla ise 31-35 yaş grubu öğretmenler takip etmektedir. Bu verilere göre, katılımcıların çoğunun genç öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları illere göre dağılımı tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev Yaptıkları illere Göre Dağılımı

Sıra	İller	f	%	Sıra	İller	f	%
1	Adana	3	1.4	27	İzmir	5	2.4
2	Adıyaman	2	1.0	28	Kahramanmaraş	2	1.0
3	Afyon	3	1.4	29	Kars	3	1.4
4	Aksaray	1	0.5	30	Kastamonu	5	2.4
5	Amasya	1	0.5	31	Kayseri	7	3.4
6	Ankara	4	1.9	32	Kırklareli	2	1.0
7	Antalya	5	2.4	33	Kocaeli	4	1.9
8	Aydın	7	3.4	34	Konya	1	0.5
9	Balıkesir	4	1.9	35	Kilis	2	1.0
10	Batman	1	0.5	36	Malatya	4	1.9
11	Bolu	5	2.4	37	Manisa	1	0.5
12	Bursa	6	2.9	38	Ordu	7	3.4
13	Bingöl	4	1.9	39	Osmaniye	5	2.4
14	Bitlis	4	1.9	40	Sakarya	7	3.4
15	Çankırı	3	1.4	41	Samsun	7	3.4
16	Çorum	7	3.4	42	Sinop	1	0.5
17	Düzce	3	1.4	43	Siirt	6	2.9
18	Diyarbakır	4	1.9	44	Tekirdağ	6	2.9
19	Edirne	3	1.4	45	Şanlıurfa	5	2.4
20	Elazığ	2	1.0	46	Şırnak	5	2.4
21	Erzincan	3	1.4	47	Tokat	3	1.4
22	Eskişehir	7	3.4	48	Trabzon	1	0.5
23	Gaziantep	2	1.0	49	Van	1	0.5
24	Gümüşhane	3	1.4	50	Zonguldak	2	1.0
25	Iğdır	3	1.4	-	CEVAPSİZ	2	1.0
26	İstanbul	24	11.5	-	<b>TOPLAM</b>	<b>208</b>	<b>100</b>

Tablo 3'te yer alan çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları illere göre dağılımı incelendiğinde, katılımcıların Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yaptıkları ve en fazla katılımcının ise İstanbul ilinde görev yaptığı dikkat çekmektedir. Genel anlamda değerlendirildiğinde ise ülkemizin 81 ilinden toplamda 50 ilin çalışma kapsamında temsil edilmesi Türkiye örneklemini oluşturması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin hizmet yılına göre dağılımı tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

	<i>f</i>	%	
	5 yıl ve altı	116	55.8
<b>Öğretmenlikteki Hizmet Yılı</b>	6-10	50	24.0
	11 yıl ve üzeri	42	20.2
	<b>Toplam</b>	<b>208</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin hizmet yıllarına göre dağılımı incelendiğinde, %55.8'lik oranla 5 yıl ve daha az, %22.6'lık oranla 6-10 yıl, %20.2'lik oranla ise 11 yıl ve üzeri yıldır öğretmenlik mesleğini icra ettikleri görülmektedir.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan bir görüşme formu kullanılmıştır. Literatürde öğretmen sorunlarıyla ilgili çalışmalar ve kullanılan ölçekler incelendikten sonra oluşturulan bir ölçek taslak olarak ortaya konulmuştur. Taslak ölçek önce uzman görüşü almak amacıyla 3 öğretim üyesine sunulmuştur. Uzman görüşü neticesinde bazı maddelerin ifadelerinde değişiklikler yapılarak son haline getirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliği, genel olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği anlamına gelmektedir (Tekin, 1977). Mantıki yoldan ölçeğin kapsam geçerliğini araştırma yaklaşımında (Ercan ve Kan, 2004) ölçeği uygulamadan, ölçeğin geçerliği tahmin edilmekte ve ölçüm konusu kavramsal olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada uygulanan ölçeğin kapsam geçerliği

de bu şekilde tespit edilmiştir. Anketin görünüş geçerliği yine konu alanı uzmanlarının görüş ve önerileri dikkate alınarak gerçekleştirilmiş ve bu görüşler doğrultusunda hazırlanan anket bir okuldaki okulöncesi öğretmenlerine uygulanarak geçerlilik çalışması yapılmıştır. Getirilen öneriler ve elde edilen dönütler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların kişisel özelliklerinden ikinci bölüm ise hizmet öncesi eğitimleri olan lisans eğitimleri süresince almış oldukları eğitimin yeterlik düzeyine ilişkin görüşleri incelenerek meslek hayatlarında ihtiyaç duydukları hizmetiçin eğitim ihtiyaçlarının hangi alanlarda olduğunun belirlenmesine yönelik görüşme soruları yer almaktadır.

#### **Verilerin Analizi**

Verilerin analiz edilmesinde, geçerli kabul edilen anketlere verilen cevaplar bilgisayar ortamında SPSS programı ile çözümlenmiştir. Anket formuyla elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolaştırılıp yorumlanarak araştırma raporu hazırlanmıştır. Araştırmada sonucu elde edilen veriler, frekans ve yüzdeler şeklinde hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Anketlerde boş ve geçersiz olan cevaplar uygulama dışı bırakılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Okulöncesi öğretmenlerinin “Lisans eğitiminiz boyunca okul öncesi konusunda aldığınız eğitimin yeterlik düzeyi nedir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Okulöncesi Öğretmenlerin Lisans Eğitimleri Boyunca Aldıkları Eğitimlerin Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

<b>Yeterlilik Düzeyleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok yetersizdi	2	1.0
Yetersizdi	1	0.5
Az yeterliydi	47	22.6
Yeterliydi	108	51.9
Çok yeterliydi	50	24.0
Toplam	208	100



Tablo 5 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin %51.9'luk oranla lisans eğitimleri boyunca okul öncesi konusunda aldıkları eğitimleri “yeterli” bulduklarını belirttikleri görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerin “Lisans eğitiminiz boyunca aşağıda belirtilen konularda aldığınız eğitimin yeterlilik düzeyleri nedir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Okulöncesi Öğretmenlerin Lisans Eğitimleri Boyunca Bazı Konularda Aldıkları Eğitimlerin Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri (%)

Lisans Boyunca Alınan Eğitimler	Çok yetersizdi	Yetersizdi	Az yeterliydi	Yeterliydi	Çok yeterliydi	Toplam
Okul öncesi eğitim programının uygulanması	2.4	13.0	59.1	19.2	6.3	100
Okul öncesi eğitimde etkili öğretim yöntem ve teknikleri	4.3	12.5	59.6	17.3	6.3	100
Okul öncesi eğitimde bilgi-iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı	15.9	23.1	39.4	13.9	7.7	100
Okul öncesi eğitimde etkili ders araç gereçlerinin kullanımı	7.7	16.3	52.9	16.8	6.3	100
Okul öncesi eğitimde aktif öğrenme ortamları oluşturma	6.3	18.3	52.4	16.8	6.3	100
Okul öncesi eğitimde proje geliştirme teknikleri	14.4	26.0	42.8	10.1	6.7	100
Okul öncesi eğitimde etkili olan öğrenme teorileri	8.2	14.9	58.7	11.1	7.2	100
Okul öncesi öğretim programındaki kazanımlara uygun etkinlik tasarlama teknikleri	6.8	12.5	52.4	15.4	13.0	100
Rehberlik	10.0	16.0	45.6	10.6	17.8	100
Sınıf yönetimi	7.7	15.9	50.0	13.9	12.5	100
Çocukların eleştirel düşünme becerisini geliştirme	7.7	19.2	54.3	10.6	8.2	100
Çocukların yaratıcı düşünme becerisini geliştirme	5.8	15.4	55.8	14.4	8.7	100
Çocukların iletişim ve empati düşünme becerisini geliştirme	3.8	13.0	60.2	13.9	9.1	100
Çocukların problem çözme becerisini	4.8	15.4	58.7	12.0	9.1	100

geliştirme						
Çocukların Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini geliştirme	5.8	11.5	56.3	17.3	9.1	100
Okul öncesi eğitimde öğrenilenleri değerlendirme	6.8	16.8	55.8	11.5	9.1	100
Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma	10.1	19.2	52.9	9.1	8.7	100

Tablo 6 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin yeterlik düzeyi en yüksek olduklarını düşündükleri alan “Rehberlik (%17.8)”, “Okul öncesi öğretim programındaki kazanımlara uygun etkinlik tasarlama teknikleri (%13.0)” ve “Sınıf Yönetimi (%12.5)” iken, en az yeterli olduklarını düşündükleri alanın ise “Okul öncesi eğitimde bilgi-iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı (%15.9)”, “Okul öncesi eğitimde proje geliştirme teknikleri (%14.4)” ve “Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma (%10.1)” olduğu görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin “Öğretmenlik mesleğini icra ederken aşağıdaki konulara yönelik yeni bir eğitime ihtiyaç duyma düzeyiniz nedir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Okulöncesi Öğretmenlerin Meslek Hayatlarında Yeni Bir Eğitime İhtiyaç Duyma Düzeyleri (%)

İhtiyaç Duyulan Eğitimler	İhtiyaç Düzeyleri (%)					Toplam
	Hiç ihtiyaç yok	İhtiyaç yok	Kısmen ihtiyaç var	İhtiyaç var	Çok ihtiyaç var	
Okul öncesi eğitim programının uygulanması	14.8	37.0	22.6	16.8	8.8	100
Okul öncesi eğitimde etkili öğretim yöntem ve teknikleri	14.3	30.8	25.0	19.7	10.2	100
Okul öncesi eğitimde bilgi-iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı	12.9	25.0	24.5	28.4	19.2	100
Okul öncesi eğitimde etkili ders araç gereçlerinin kullanımı	15.8	41.8	17.8	18.8	15.8	100
Okul öncesi eğitimde aktif öğrenme	13.8	38.0	20.7	18.8	18.8	100

ortamları oluşturma						
Okul öncesi eğitimde proje geliştirme teknikleri	12.4	19.2	17.8	38.0	22.6	100
Okul öncesi eğitimde etkili olan öğrenme teorileri	11.4	32.2	21.6	24.0	5.8	100
Okul öncesi öğretim programındaki kazanımlara uygun etkinlik tasarlama teknikleri	13.4	36.1	16.8	15.4	28.3	100
Rehberlik	12.4	27.9	16.8	21.2	31.7	100
Sınıf yönetimi	12.9	39.9	15.4	14.9	26.9	100
Çocukların eleştirel düşünme becerisini geliştirme	11.4	39.4	19.7	22.1	17.3	100
Çocukların yaratıcı düşünme becerisini geliştirme	11.0	36.5	18.8	25.0	18.8	100
Çocukların iletişim ve empati düşünme becerisini geliştirme	11.9	44.2	18.3	16.3	19.2	100
Çocukların problem çözme becerisini geliştirme	11.0	40.9	19.7	19.2	19.2	100
Çocukların Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini geliştirme	13.4	47.1	18.3	13.0	18.3	100
Okul öncesi eğitimde öğrenilenleri değerlendirme	11.4	41.3	20.7	18.8	17.8	100
Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma	10.5	34.1	23.1	14.9	27.4	100

Tablo 7 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin en çok “Okul öncesi öğretim programındaki kazanımlara uygun etkinlik tasarlama teknikleri (%28.3)”, “Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma (%27.4)” ve “Sınıf Yönetimi (%26.9)” alanında, en az ise “Okul öncesi eğitimde etkili ders araç gereçlerinin kullanımı (%15.8)”, “Okul öncesi eğitimde etkili öğretim yöntem ve teknikleri (%14.3)” ve “Okul öncesi eğitimde aktif öğrenme ortamları oluşturma (%13.8)” açısından verilecek yeni bir eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca okul öncesi öğretim programını oluşturan alanlara yönelik aldıkları eğitimin yeterlik düzeylerine göre dağılımı tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8:** Okulöncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitimi Boyunca Okul Öncesi Öğretim Programını Oluşturan Alanlara Yönelik Aldıkları Eğitimin Yeterlilik Düzeyi (%)

Okulöncesi Eğitim Programını Oluşturan Alanlar	Çok yetersizdi	Yetersizdi	Az yeterliydi	Yeterliydi	Çok yeterliydi	Toplam
Psikomotor Alan	5.1	6.9	5.8	56.3	26.0	100
Sosyo-Duygusal Alan	5.5	9.8	8.2	54.8	21.6	100
Dil Alanı	5.6	8.8	7.2	54.3	24.0	100
Bilişsel Alan	4.7	8.8	11.5	53.8	21.2	100
Öz Bakım Becerileri	6.0	8.4	5.3	56.3	24.0	100

Tablo 8 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca en çok yeterli buldukları alanın “psikomotor alan (%26.0)” olduğu, en az yeterli buldukları alanın ise “Öz Bakım Becerileri (%6.0)” görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulöncesi öğretim programını oluşturan alanlara yönelik olarak ihtiyaç duydukları hizmetiçi eğitim gereksinimlerine ilişkin görüşlerine tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9:** Okulöncesi Öğretmenlerinin Okulöncesi Programını Oluşturan Alanlarına Yönelik Hizmetiçi Eğitime İhtiyaç Duyma Düzeyleri (%)

Okulöncesi Eğitim Programını Oluşturan Alanlar	Hiç ihtiyaç yok	İhtiyaç yok	Kısmen ihtiyaç var	İhtiyaç var	Çok ihtiyaç var	Toplam
Psikomotor Alan	11.1	45.7	18.8	22.2	2.4	100
Sosyo-Duygusal Alan	9.1	38.9	21.6	25.4	4.8	100
Dil Alanı	9.1	40.9	20.2	26.0	3.8	100
Bilişsel Alan	9.1	40.4	22.1	23.1	5.3	100
Öz Bakım Becerileri	10.1	47.1	17.3	22.6	2.9	100

Tablo 9 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin okul öncesini oluşturan alanlara yönelik hizmetiçi eğitime en çok ihtiyaç duydukları alanın “bilişsel alan (%5.3)” olduğu, en az yeterli buldukları alanın ise “Psikomotor alan (%11.1)” görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerin “Mesleki ve Kişisel olarak hangi alan veya konularda eğitim almaya ihtiyacınız var?” sorusuna verdikleri cevapların analizi tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10:** Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişisel Olarak Eğitim Almak İstedikleri Alanların Dağılımı

<b>Eğitim Almak İstenen Alanlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Drama Eğitimi	41	19.2
Dil Alanı	16	7.5
Sınıf Yönetimi	12	5.6
Bilişsel Eğitim	11	5.1
Proje Geliştirme	11	5.1
Müzik Aleti Çalma ve Ritim Eğitimi	10	4.7
Etkili İletişim	10	4.7
Kişisel Gelişim Eğitimi	7	3.3
İnsan Psikolojisi, Rehberlik	7	3.3
Yaratıcı Oyun	7	3.3
Aile Katılımı	6	2.8
Aile Eğitimi (0-18 yaş)	6	2.8
Psikomotor	5	2.3
Okul Öncesi Eğitimde Etkili Öğretim, Yöntem ve Teknikleri	5	2.3
Bilgisayar	4	1.9
Çocuk Eğitimi	4	1.9
Motivasyon Eğitimi	4	1.9
Sosyal-Duygusal Gelişim	4	1.9
Cinsel Eğitim	4	1.9
Diğer	40	18.6
Toplam	214	100

Tablo 10 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin mesleki ve kişisel olarak en fazla “Drama Eğitimi (%19.2)”, “Diğer (%18.6)”, “Dil Alanı (%7.5)” ve “Sınıf Yönetimi (%5.6)” üzerinde durduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin “Lisans eğitiminiz boyunca öğrenim gördüğünüz alanla ilişkili olarak katıldığınız konferans, çalıştay, seminer veya eğitim çalışması var mıdır?” sorusuna verdikleri cevapların analizi tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11:** Okulöncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitimleri Boyunca Öğrenim Gördükleri Alanla İlgili Olarak Konferans, Çalıştay, Seminer veya Eğitim Çalışmasına Katılma Durumları

<b>Konferans, Çalıştay, Seminer veya Eğitim Çalışmasına Katılma Durumları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Katıldım	101	48.5
Katılmadım	107	51.5
Toplam	208	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %48.5’inin lisans eğitimleri boyunca öğrenim gördükleri alanla ilgili konferans, çalıştay seminer veya eğitim çalışmasına katıldıkları görülürken, %51.5’inin katılmadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin “Lisans eğitiminiz boyunca öğrenim gördüğünüz alanla ilişkili olarak hangi konferans, çalıştay, seminer veya eğitim çalışmalarına katıldınız?” sorusuna verdikleri cevapların analizi tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12:** Okulöncesi Öğretmenlerin Lisans Eğitimleri Boyunca Katıldıkları Konferans, Çalıştay, Seminer veya Eğitim Çalışmalarının Dağılımı

<b>Katılan Konferans, Çalıştay, Seminer ve Eğitim Çalışmaları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okul Öncesi Eğitim Semineri/Kongresi	18	14.8
AÇEV Semineri (ÇEP/ADP)	15	12.3
Drama Semineri	14	11.5
İlk Adım Seminerleri	7	5.7
Hizmetiçi Eğitim (Temel/Hazırlayıcı Eğitim)	7	5.7
Özel Eğitim	5	4.1
Ya-pa Eğitim Seminerleri	4	3.3
Orff Eğitimi	4	3.3
Sanat Etkileri Semineri	3	2.5
Milli Eğitim Seminerleri	3	2.5
Kişisel Gelişim Eğitimi	3	2.5

**T.Öztürk, F.Z.Öztürk.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016), 92-114**

Ovçep	3	2.5
İletişim Semineri	3	2.5
Diğer	33	27
Toplam	122	100

Tablo 12 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri eğitimler “Okul Öncesi Eğitim Semineri/Kongresi (%14.8)”, “AÇEV Semineri (%12.3)” ve “Drama Semineri (%11.5)” olmuştur. Söz konusu tabloda olmayan başka eğitimlere katıldıklarını “Diğer (%27)” seçeneğiyle belirten katılımcıların azımsanmayacak kadar çok yani ilk sırada olması manidar bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleğinizi icra ederken görev yaptığınız alanla ilişkili olarak katıldığınız konferans, çalıştay, seminer vb. çalışmalar var mıdır?” sorusuna verdikleri cevapların analizi tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13:** Okulöncesi Öğretmenlerinin Meslek Hayatları Boyunca Görev Yaptıkları Alanla İlgili Olarak Konferans, Çalıştay, Seminer veya Eğitim Çalışmasına Katılma Durumlarının Dağılımı

Konferans, Çalıştay, Seminer veya Eğitim Çalışmasına Katılma Durumları	<i>f</i>	%
Katıldım	151	72.6
Katılmadım	57	27.4
Toplam	208	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %72.6’sının mesleklerini icra ederken görev yaptıkları alanla ilgili konferans, çalıştay, seminer veya eğitim çalışmasına katıldıkları görülürken, %27.4’ünün katılmadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleklerinizi icra ederken görev yaptığınız alanla ilgili ne tür konferans, çalıştay seminer veya eğitim çalışmasına katıldınız?” sorusuna verdikleri cevapların analizi tablo 14’de sunulmuştur.

**Tablo 14:** Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleklerini İcra ederken Katıldıkları Konferans, Çalıştay, Seminer veya Eğitim Çalışmalarının Dağılımı

<b>Katılan Konferans, Çalıştay, Seminer ve Eğitim Çalışmaları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
ADP	37	14.0
Eğitici Eğitim Semineri (AÇEV-İstanbul)	33	12.5
İlk Adım Projesi-Semineri	27	10.2
Çocuk Eğitim Programı	19	7.2
Drama Semineri	19	7.2
Hizmet İçi Eğitim	15	5.7
İlkyardım	8	3.0
Özel Eğitim Semineri	8	3.0
Aile Eğitimi	8	3.0
Ovçep	8	3.0
Hareket Eğitimi ve Müzik Eğitimi	7	2.6
Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme	6	2.3
Okul Öncesi Eğitim Kongresi	5	1.9
Okul Öncesi Sorunları Çalıştay	4	1.5
Müzik Eğitimi	4	1.5
Çevreye Uyum	3	1.1
Okul Öncesi Güçlendirme Projesi	3	1.1
Değerler Eğitimi Çalıştay	3	1.1
A.İ.T.E.P	3	1.1
Rehberlik Eğitimi	3	1.1
Hazırlayıcı Eğitim	2	0.8
Temel Eğitim	2	0.8
Bilgisayar	2	0.8
4+4+4 Semineri	2	0.8
Okuma Yazma ve Türkçe Dil Etkinlikleri	2	0.8
Etkili İletişim	2	0.8
Rehberlik Eğitimi	2	0.8
Oyunla Öğretim	2	0.8
Diğer	26	9.8
<b>Toplam</b>	<b>265</b>	<b>100</b>

Tablo 14 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin en çok “ADP (%14.0)”, “Eğitici Eğitim Seminerine (%12.5)” ve “İlk Adım Projesi-Seminerine (%10.2)” katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleğinizi icra ederken Bakanlığımızın düzenlediği bir hizmetiçi eğitim



faaliyetlerine katıldınız mı?” sorusuna verdikleri cevapların analizi tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15:** Okulöncesi Öğretmenlerinin Bakanlık Tarafından Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerine Katılma Durumu

<b>Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerine Katılma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Katıldım	78	37.5
Katılmadım	130	62.5
Toplam	208	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %37.5’inin mesleklerini icra ederken bakanlığın düzenlediği hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldıkları görülürken, %62.5’inin katılmadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin “Mesleklerinizi icra ederken bakanlığın düzenlediği hangi hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katıldınız?” sorusuna verdikleri cevapların analizi tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16:** Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Dağılımı

<b>Katılan Hizmet İçi Eğitimler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Temel Eğitim	18	12.8
Hazırlayıcı Eğitim	17	12.1
OVÇEP	12	8.5
Çevreye Uyum	9	6.4
İlkyardım	8	5.7
Özel Eğitim Semineri	8	5.7
Drama Semineri	8	5.7
Aile Eğitimi	5	3.5
Çocukta Ritim Duygusu Geliştirme Eğitimi	4	2.8
Bilgisayar Semineri	4	2.8
AÇEV ADP Semineri	4	2.8
BEP Uygulamaları	3	2.1
Uygulamalı Eğitim	3	2.1
Yazışma Kuralları Semineri	3	2.1
Okul Sağlığı Semineri	2	1.4
Ergenlik Semineri	2	1.4
Sınıf Yönetimi Semineri	2	1.4

Yaratıcı Sanat Etkinliği	2	1.4
Çoklu Zeka Eğitimi	2	1.4
Diğer	25	17,7
Toplam	141	100

Tablo 16 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimlerden en fazla “Temel Eğitim (%12.8)”, “Hazırlayıcı Eğitim (%12.1)” ve “OVÇEP (%8.5)”e katıldıkları görülmektedir. Söz konusu tabloda olmayan başka eğitimlere katıldıklarını “Diğer (%17.7)” seçeneğiyle belirten katılımcıların azımsanmayacak kadar çok yani ilk sırada olması manidar bulunmuştur.

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırma bulguları ışığında ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir;

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %51.9'luk oranla lisans eğitimleri boyunca okulöncesi eğitimi konusunda aldıkları eğitimleri “yeterli” bulduklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri boyunca aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyleri en yüksek olduklarını düşündükleri alt alan “Rehberlik (%17.8)” iken, en az yeterli olduklarını düşündükleri alt alanın “Okul öncesi eğitimde bilgi-iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı (%15.9)” olduğu görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken en çok “Okul öncesi öğretim programındaki kazanımlara uygun etkinlik tasarlama teknikleri (%28.3)” en az ise “Okul öncesi eğitimde etkili ders araç gereçlerinin kullanımı (%15.8)” konularında verilecek yeni bir eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Öğretmenlerinin okul öncesi öğretim programını oluşturan ve lisans eğitimi boyunca aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyleri açısından kendilerini en çok yeterli buldukları alanın “psikomotor alan (%26.0)” olduğu, hizmetiçi eğitime yönelik en çok ihtiyaç duydukları alanın ise “bilişsel alan (%5.3)” olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel olarak eğitim almak istedikleri alan ve konuların en fazla “Drama Eğitimi”, “Dil Alanı” ve “Sınıf

Yönetimi” olduğu görülmektedir. Bir diğer araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun dramatik etkinlikleri planlama ve uygulama, fen ve doğa etkinliklerini planlama ve uygulama, yeni anaokulu programını uygulama, özürülü çocuklarla çalışma, okulöncesi eğitimde yeni yaklaşımlar ve teknolojiler konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri saptanmıştır (Temel ve diğerleri, 1999). Hizmetiçi faaliyetlerinin öğretmenler açısından; öğretmenlerin bilimsel, eğitsel ve bireysel yeterliliğini artırarak profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenleri mesleki doyuma yöneltme, öğretmenlerin performansını geliştirme gibi faydaları bulunmaktadır (Silvester, 1997). Uşun ve Cömert (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin en yüksek katılım oranı ile katılmayı istedikleri ilk üç hizmet içi eğitim programı öncelik sırası ile; çocuk ruh sağlığı; yaratıcı etkinlikler ve okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan planların olduğu tespit edilmiştir. Her iki araştırmanın bulgularında yer alan “Drama Eğitimi” tercihi ve “yaratıcı etkinlikler” tercihi benzerlik gösterdiğinden, okulöncesi öğretmenlerinin uzun bir süredir aynı ihtiyaçlara sahip olduğunu anlaşılabilir. Ayrıca, Doğan ve Tatık (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin %48,9’u “Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocukların Özellikleri” ve “Erken Müdahale Programları” hizmet içi eğitim programlarına, %52,2’sinin de “Ulusal ve Uluslararası Proje Hazırlama Teknikleri”ne gereksinim duydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre iki araştırmanın sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir.

Yine Uçar ve diğ. (2007)’in yaptığı araştırmada öğretmenlerin “öğretimde yeni yaklaşımlar”, “yeni ilköğretim programı” ve “yapılandırmacı anlayışa dönük öğretim yöntem ve teknikleri” konularında eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Her iki araştırmanın bulgularının birbirinden farklılık göstermesinin sebebinin, uygulama zamanları olduğu öngörülmektedir. Uçar ve diğ. (2007)’in yaptığı araştırmanın ilköğretim ders programlarında köklü değişikliğin yapıldığı dönemin hemen akabine denk gelmesinin bunun sebebi olduğu düşünülmektedir. Bulgulardaki bu farklılık, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının zaman içerisinde farklılık gösterebileceği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %48.5'inin lisans eğitimleri boyunca öğrenim gördükleri alanla ilgili konferans, çalıştay seminer veya eğitim çalışmasına katıldıkları görülürken, %51.5'inin katılmadıkları görülmektedir. Konferans, çalıştay seminer veya eğitim çalışmasına katılan öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri eğitimler “Okul Öncesi Eğitim Semineri/Kongresi”, “AÇEV Semineri” ve “Drama Semineri” olmuştur. Katılımcıların lisans eğitimlerinde drama seminerlerine katıldıklarını belirtmelerine rağmen, drama çalışmaları konusunda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri, alınan eğitimlerin niteliği hakkında fikir verdiği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %72.6'sının mesleklerini icra ederken görev yaptıkları alanla ilgili konferans, çalıştay, seminer veya eğitim çalışmasına katıldıkları görülürken, %27.4'ünün katılmadıkları görülmektedir. Konferans, çalıştay seminer veya eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlerin en çok “ADP”, “Eğitici Eğitim Semineri” ve “İlk Adım Projesi-Semineri”ne katıldıkları görülmektedir. Şahin ve diğerleri (1999)'nin yaptığı çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini geliştirme ve yenileme ile ilgili sorunlarının; kendini geliştirmek için zaman ve olanak tanınmaması; yeni kaynakları takip edecek zaman bulamama ve konferans ve seminerler vb. etkinliklere katılamama gibi sorunlar olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %37.5'inin mesleklerini icra ederken bakanlığın düzenlediği hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldıkları görülürken, %62.5'inin katılmadıkları görülmektedir. MEB verilerine göre, 2013 yılında merkezi olarak düzenlenen 290 faaliyete 13.634 personel, mahalli olarak düzenlenen 19.032 faaliyete ise 346.317 personel katıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2013). Bu çalışmada 78 katılımcının bu hizmetiçi faaliyetlere katıldığı görülmekte, bu sayının daha da arttırılması gerektiği düşünülmektedir. Bakanlığın düzenlediği hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin, katıldığı hizmetiçi eğitimlerin en fazla “Temel Eğitim”, “Hazırlayıcı Eğitim” ve “OVÇEP” şeklinde olduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi konulu bir araştırmanın bulgularında, hizmetiçi eğitim programlarının yeterince amacına ulaşmadığı sonucunu ortaya koymaktadır (Zembat ve Bilgin, 1996).

Yine Erdem ve Şimşek (2013) tarafından yapılan araştırmada 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin 9'u (% 13) özel alan yeterliğine, 63' ü (% 87) genel yeterliklere yönelik verildiği görülmektedir. Her iki araştırmanın bulguları benzerlik göstermekle birlikte, okulöncesi öğretmenlerine okulöncesi branşlarında verilen eğitimlerin oranının arttırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ulaşılan sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- Hizmetöncesi eğitim (lisans düzeyi) faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde bu gibi araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurularak planlamalar yapılmalıdır. Örneğin öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konulardaki ders saat ve kredilerinin arttırılması yoluna gidilmelidir. Okulöncesi öğretmenlerinin hizmetiçi ihtiyaçlarının sağlanmaya başlanmasına lisans programlarından başlanmalıdır.
- Hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılacak kişiler bireysel ihtiyaçlar göz önüne alınarak seçilmelidir. Bu şekilde her öğretmen için ihtiyaç duyulan konulardaki eksiklikler giderilmiş olabilir.
- Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde kalitenin arttırılabilmesi için çeşitli önlem ve çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

### **Kaynaklar**

- Akyüz, M. (1999). İlköğretimde Görev Yapan Öğretmene Yönelik Hizmet İçi Eğitim, Eğitimden Yansımalar V, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Ankara.
- Doğan, B. ve Tatık, R. Ş. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 27 , p. 521-539 .
- Ercan, İ ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3) 211-216, URL: [http://utf.dergisi.org/pdf/pdf\\_UTF\\_149.pdf](http://utf.dergisi.org/pdf/pdf_UTF_149.pdf) adresinden 15 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.
- Erdem, A.R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve Okul Yöneticilerine Verilen Hizmet İçi Eğitimlerin İrdelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4, URL:

**T.Öztürk, F.Z.Öztürk.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016), 92-114**

[http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/1243460421\\_MAKALE\\_6%20\(2\).pdf](http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/1243460421_MAKALE_6%20(2).pdf) adresinden 15 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.

- Gültekin, M. Çubukçu, Z. ve Dal, S. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri, *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, Sayfa 131-152.
- Hamilton, M. L. and Richardson, V. (1995). Effects of The Culture in Two Schools on The Process and Outcomes of Staff Development. *The Elementary School Journal*, (95), 4, p.367–385.
- Harris, B. (1989). *In-Service Education for Staff Development*, Allyn and Bacon Inc.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaya, A., Çepni, S., Küçük, M., (2004). Fizik Öğretmenleri için Üniversite Destekli Bir Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, Volume 3, Issue 1, Article 15.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi Ve Esasları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 12, S: 2, URL: [http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler\\_pdf/2008/2008-Agustos/6.pdf](http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2008/2008-Agustos/6.pdf) adresinden 15 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *2013 yılı hizmetiçi eğitim faaliyet raporu*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, URL: [http://oyegm.meb.gov.tr/dosyalar/FaaliyetRaporu\\_2013.pdf](http://oyegm.meb.gov.tr/dosyalar/FaaliyetRaporu_2013.pdf) adresinden 15 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Hizmetiçi Eğitim Planları*, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, URL: [http://personel.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=108](http://personel.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=108) adresinden 15 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*. 145 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/saban.htm>
- Şahin, F.T., Avcı, N., ve Turla, A. (1999). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sorunlarının İncelenmesi *4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1. Anadolu Univ. Yayınları. No: 1076, Eskişehir.
- Silvester, H., (1997), *Insect projects and evaluation. In-Service Teacher Development: International Perspectives*, London.
- Tekin H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Şahin, F.T. (1999). Anaokulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler* 1. Anadolu Univ. Yayınları. No: 1076. Eskişehir.
- Uçar, A., Başar, M. A. ve Hamarat, S. (2007). Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik istatistiksel bir yaklaşım, *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, s.103-127, URL:

**T.Öztürk, F.Z.Öztürk.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016), 92-114**

[http://canakkalearastirmalari.comu.edu.tr/images/form/dosya/dosya\\_884132.pdf](http://canakkalearastirmalari.comu.edu.tr/images/form/dosya/dosya_884132.pdf) adresinden 15 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.

Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 2,125-

Wight, D. and Buston, K. (2003). Meeting Needs But Not Changing Goals:Evulation of In-Service Teacher Training For Sex Education. *Oxford Review of Education*. 29 (4).

Zembat, R. ve Bilgin, H. (1996). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. *Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fak. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. (18-20 Eylül 1996). İstanbul.

### **Extended Summary**

#### **Purpose**

It is possible to do the teachers do their profession properly, in case of their conformity to the changes that occur around them. In order to do this conformity, both pre-service and in-service terms of the teachers need to be actively cooperated. This can be realized by both pre-service and in-service periods to be combined in an effective way.

Within this respect, the aim of this study to examine the preservice education quality and the in-service education expectations and needs of the pre-school teachers who work for the ministry of education in Turkey. In other words, pre-school teachers' pre-service and in-service educational processes are to be evaluated comparatively.

The main research problem of this study is: "What are the pre-school teachers' opinions about their pre-service education and the in-service education needs?" according to this problem statement, here are the sub-problems that are going to be resolved:

1. What are the pre-school teachers' opinions about their pre-service education?
2. What are the pre-school teachers' opinions about their in-service education needs?

#### **Method**

This study is designed as a survey model. Due the usage of qualitative research method, universe and the scope haven't been determined, so all the participants are included to the research. The working group consists of 208 pre-school teachers who attended an in-service education program in 2012-2013 education year which was coordinated by the ministry of National Education.

An interview questionnaire form was used to gather data, that are prepared by the researchers. The framework of the form was prepared after the examination

of the studies about teacher problems and needs, and then the form was controlled by 3 experts who work in the universities as academic staff. The form was finalized after the expert opinions gathered.

Incompletion and invalid forms are kept out of the research, the data turned into frequency (f) and percentage (%) tables and then commented.

### **Results, Discussion and Conclusion**

In the light of the findings, the results of the study are as follow;

It was seen that %51.9 of the students found their pre-service education “compatible” in general.

The sub-field that the pre-school teachers consider themselves more “compatible” is “counselling (%17.8)”, while they consider themselves less compatible in “ICT in pre-school education (%15.9)” The pre-school teachers need an education mostly about “the techniques in effective preparation of activities in pre-school curriculum (%28.3)” and least about “using material effectively in pre-school education (%15.8).

Pre-school teachers found themselves the most competent in psychomotor field (%26.0) and least competent in cognitive field (%5.3). This was also their need for in-service education.

Teachers need in-service education in “drama”, “language” and “class management” fields professionally and personally. Another research about pre-school teachers’ educational needs, it was found that teachers need education in drama activities and planning”, “science and nature activities planning and practice”, “studying with disabled children”, “new approaches in pre-school education” (Temel, Ersoy and Şahin, 1999). The research which has been done by Uşun and Cömert (2003) says that the three in-service education that are pre-school teachers want to attend are “child psych health”, “creative activities” and “lesson plans”. These findings are similar to this research’s findings. Besides, Doğan and Tatık (2014) found that %48,9 of the pre-school teachers need education about “special education” and %52,2 need “national and international project preparation”.

%48.5 of the attendants joined and additional education during their pre-service education period, whilst %51.5 of didn’t. They joined education about “pre-school education”, “AÇEV seminar” and “drama seminar”.

%72.6 of the attendants joined and additional education during their in-service education period, whilst %27.4 of didn’t. They joined education about “ADP”, “Educating educators’ seminar” and “First step project seminar”.

%37.5 of the attendants joined and additional education that are prepared by the Ministry of National Education during their in-service education period, whilst %62.5 of didn’t. They joined education about “Basic Education”, “Preparatory Education” and “OVÇEP”. A study about the teachers attitudes about teaching profession reveals that in-service education programs do not properly done.



## **Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlikleri İle Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**

### **Investigation of Science and Technology Teachers' Professional Burnout And Their Views On Curriculum/Instruction Program**

---

DOI= [10.17556/jef.00879](https://doi.org/10.17556/jef.00879)

---

Orhan ERCAN \*\*, Kadir BİLEN\*\*\*, Siddık DOĞRULUK\*\*\*\*

#### **Özet**

Bu araştırmanın amacı, Kahramanmaraş il merkezinde bulunan Milli Eğitime bağlı resmi eğitim kurumlarında görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile 2012'de yenilenen öğretim programı hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Genel tarama türlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinin uygulandığı çalışmada, öğretmenler hakkındaki bazı bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini ölçmek için "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ölçeği ve "Öğretim Programına İlişkin Görüş" ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyeleri duygusal tükenme alt boyutunda normal düzeyde, duyarsızlaşma alt boyutunda yüksek düzeyde, kişisel başarı alt boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri cinsiyet ve kıdem gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermezken eğitim durumu ile bazı boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Son olarak; mesleki tükenmişlikleri düşük fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim programına daha olumlu görüş belirtirken, mesleki tükenmişlikleri yüksek fen ve teknoloji öğretmenlerinin ise öğretim programına olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür.

**Anahtar Sözcük:** mesleki tükenmişlik, öğretim programı, fen ve teknoloji öğretmeni

#### **Abstract**

This study aimed to investigate the relationship between professional burnout levels of science teachers employed in various schools in Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education and their views on the renewed curriculum in

---

\* Bu çalışma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (2012/2-8M) kapsamında desteklenmiştir.

\*\* Doç.Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, orhanercan@gmail.com

\*\*\* Doç.Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, kadirbilen@gmail.com

\*\*\*\* Öğr.Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, dogruluk.net@hotmail.com

2012. The study which employed relational screening model –one of the general survey models- utilized “Personal Information Form” to obtain information about the teachers; “Maslach Burnout Inventory” to measure teachers’ burnout levels and “Views on Curriculum” scale to determine teacher views regarding the curriculum. Based on the findings, it was identified that science and technology teachers’ burnout levels were normal in emotional exhaustion sub scale, high in depersonalization sub scale and high in personal accomplishment sub scale. While teacher views did not show significant differences in terms of some variables such as gender and seniority, it was identified that they presented significant differences in some dimensions with level of education. Finally, science and technology teachers with low levels of professional burnout had more positive views on the curriculum whereas science and technology teachers with high levels of professional burnout had negative views regarding the curriculum.

**Keywords:** professional burnout, instruction programme, science and technology teacher

### **Giriş**

Günümüzde bireyler, bilgi çağına geçişin hızlanması rekabetin etkin hale gelmesi, nitelikli işgücüne olan talebin artması, yenilik ve değişimin her alanda var olan sistemlerin yapı ve yönetim biçimlerini etkilemesi gibi faktörler nedeniyle özellikle çalışma hayatında bir takım zorluklarla karşı karşıyadır (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002). Bu zorluklar bireyin psikolojik dengesini bozarak, bireyi çaresiz, savunmasız ve zayıf bırakabilmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Karaman, 2005). Bu şekilde iş stresi sonucunda oluşan fizyolojik, psikolojik ve davranışsal sorunlara karşı verilen tepki genel olarak tükenmişlik kavramı ile ifade edilir. Tükenmişlik kavramı, ilk kez Freudenberger tarafından 1974 yılında ortaya atılmış ve insanların aşırı çalışmaları sonucu işlerinin gereklerini yerine getiremez bir duruma gelmeleri anlamı taşıyan duygusal tükenme durumu olarak tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974). Daha sonra Maslach ve Jackson, 1981 yılında konuyu yeniden ele almış, tükenmişliğin en çok kabul gören modelini geliştirmiş ve tükenmişliği, duygusal tükenme, duyarsızlaşmada artış ve kişisel başarı duygusunda azalma olarak tanımlamıştır (Maslach ve Jackson, 1981; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003). Tükenmişlik ile kişilik özellikleri arasında önemli bir bağ bulunmaktadır (McCray, Cronholm, Bogner, Gallo ve Neill, 2008). Bireyin tükenmişliği özellikle çevresini ve çalışma hayatını olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenin tükenmişliği sadece kendi hayatını ve sağlığını etkileyen bir durum değildir. Eğitim-öğretim sürecine de olumsuz etkileri olan

bir durumdur. Farber (1984)'e göre; öğrenci disiplin problemleri, öğrenci duyarsızlığı, çok kalabalık sınıflar ve diğer görevlilerin desteğinin azlığı, çok fazla ödev kâğıdı, çok fazla ölçme, gönülsüz tayinler, rol çatışması, rol karmaşası ve öğretmenlerin kamuoyu tarafından eleştirilmesi gibi stresler öğretmenlerde tükenmişliğe yol açmaktadır (Dolunay ve Piyal, 2003). Öğretmen tükenmişliğinin çalışma hayatına etkileri ise azalan meslek başarısı, hizmet sunulanlara yetersiz ilgi, işe devamsızlık ve iş değiştirme isteği şeklinde sıralanabilir (Kelly, 2002).

Bireyin tükenmişlik yaşayıp yaşamayacağı ya da ne düzeyde yaşayacağı gerek kendi özellikleri olarak söz edilebilecek yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim gibi bazı değişkenlerden etkilenebilmekte gerekse çalışma saatleri, yöneticiler, işten sağladığı doyum, sosyal destek, hizmet verilen grubun özellikleri gibi iş ve iş ortamı çalışma koşulları gibi değişkenlere bağlı olarak değişebilmektedir (Izgar, 2001; Gündüz, 2004). Yeterli sosyal destek göremeyen veya kişilere ulaşması zor hedefler koymak, fazla iş yükü, çevresindeki kişilerin motivasyonlarının düşük olması, kişinin karakteriyle yaptığı işin uyuşmaması değişkenlerinden de etkilenebilmektedir (Kayabaşı, 2008).

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarında en önemli etken, okul idaresi, sınıf ve dersle ilgili problemlerdir. Müfredat değişikliği de ders kapsamında değerlendirildiğinden öğretmen tükenmişliği ile doğrudan ilgilidir. 2012'de yenilenen fen ve teknoloji öğretim programının vizyonu bireysel farklılıklar ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır. Fen ve teknoloji okuryazarlığı, bireylerin araştırma sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri; yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları; çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili, beceri, tutum ve değerlerin bir bileşimidir (MEB; 2005; 2012). Yenilenen fen programında öğrenci bilgiyi kendisi oluştururken aynı zamanda bundan zevk almaktadır. Dersin adının önce fen bilgisi daha sonra fen ve teknoloji olarak değiştirilmesi en azından bilgi kelimesinin daha çok ezberciliği çağrıştırdığı düşünülmektedir. Fen ve teknoloji adıyla fennin teknoloji ile ilişkisine vurgu yapıldığı düşünülmektedir (Bahar, 2006). Yenilenen programın uygulanmasında hiç şüphesiz en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Ancak yeterli hizmetiçi

eğitim verilmeden uygulamaya konulan programların uygulanmasında bir takım sorunlar yaşandığı görülmektedir (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Örneğin Ünal ve Akpınar (2006)'da yaptıkları çalışmalarında fen ve teknoloji öğretmenlerinin oluşturdukları öğrenme ortamlarının yapılandırmacılık ilkelerine uygun olduğunu belirtmelerine rağmen sınıf içindeki davranışlarının ve uygulamalarının yapılandırmacılık niteliği taşımadığını saptamışlardır. Bu tür sorunlar özellikle öğretmenlerin mesleğine karşı algılarını olumsuz etkilemektedir (Baysal, 1995).

Fen öğretiminde kullanılan yöntemlerin çoğunda, öğretimin yapılacağı yer ile öğretme araçlarının çok önemli bir yeri vardır. Fen ve teknoloji dersinin öğretilmesinde müfredat programına göre laboratuvar çalışmaları zorunlu olup, uygulama içermeyen bir fen eğitimi hemen hemen olanaksız görünmektedir (Kabapınar, 2006). Bir öğretme ortamı düzenlenmeden yalnızca kâğıt üzerindeki yöntem veya tekniğin fen eğitimi için yeterli olmadığı açıktır (Korkmaz, 2006; Yıldırım, 2006; Akbaş, 2006; 2004). Yenilenen fen programının uygulanmasında yaşanan sıkıntılara kalabalık sınıflar ve laboratuvar ortamlarının yetersizliği gibi sorunlar da eklendiğinde iş içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Bunun bir sonucu olarak öğrenciler Fen ve teknoloji dersini sıkıcı, dinlenilmesi ve öğrenilmesi güç bir ders olarak gördüklerinden, öğretmenler bu dersin öğretiminde daha da zorlanmaktadır.

Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik, yaygın görülen bir durumdur ve bu durum sadece öğretmenlerin mesleki hayatında değil, ülkenin eğitim sisteminde de bir takım sorunlara yol açmaktadır (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çok boyutlu algılanan sosyal destek ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Kepir, 2004; Maraşlı, 2005; Yüksel, Kaner, Güzeller, 2011). Değişen müfredatla birlikte öğretmenden beklenenlerin değişmesi ve bu sürece öğretmenin uyum sağlaması zaman alacağından tükenmişlik hissi kaçınılmaz. Ayrıca müfredat değişikliklerinde hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bilgilendirilmesi yeterince yapılamadığından bu durum öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına sebep olmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin tükenmişlik sorunu ile yenilenen programa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi literatüre yeni bir perspektif getirmesi açısından önemlidir. Ayrıca bazı değişkenlerin öğretmen tükenmişlik seviyeler-

ine etkisinin incelenmesi açısından da bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri ile 2012’de yenilenen fen programına ilişkin öğretmen görüşleri arasında ilişki olup olmadığını incelemektir.

### ***Araştırmanın Problemi***

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyeleri nedir? Mesleki tükenmişlik seviyeleri ile öğretim programına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

Alt problemler;

1. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?
2. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri en son mezun olduğu okula göre değişmekte midir?
3. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri eğitim verdikleri sınıflardaki öğrenci sayılarına göre değişmekte midir?
4. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?

## **Yöntem**

### ***Araştırmada Kullanılan Model***

Bu araştırmada, nicel araştırma modellerinden tarama (survey) yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın yöntemi, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modeli türlerinden ilişkiyel tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2015).

### ***Araştırmanın Örneklemini***

Bu çalışmanın örneklemini, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan 127 öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler tesadüfi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34'ü kadın (N = 43), %66'sı (N = 84) ise erkektir.

### ***Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları***

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini belirlemek amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmış ve öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ise Öğretim Programına İlişkin Görüş ölçeği kullanılmıştır.

*Maslach Tükenmişlik Ölçeği:* Araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini belirlemek amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek; Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Duygusunda Azalma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Maslach tükenmişlik ölçeği (MTÖ), Ergin (1992) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve ölçeğin 235 kişilik bir grupta yapılan ön uygulamasından sonra grupta elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçekte bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Kodlamalar ise Izgar (2000)'deki gibi Tablo 1'de görüldüğü şekilde yapılmıştır. *Cronbach Alpha* iç tutarlık katsayısı duygusal tükenme (DT), duyarsızlaşma (DY) ve kişisel başarı (KB) alt ölçekleri için sırasıyla .83, .65 ve .72 bulunmuştur.

*Duygusal Tükenme alt boyutu:* Bu alt boyutta yorgunluk, bıkkınlık ve duygusal enerjinin azalması ile ilgili 8 madde yer almaktadır. Ölçekteki 1., 2., 3., 6., 8., 13., 16., ve 20. maddeler bu boyutu ölçmeye yöneliktir.

*Duyarsızlaşma alt boyutu:* Bireyin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, duygudan yoksun bir biçimde, bireylerin kendine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın davranmalarını tanımlar. Altı maddeden oluşan duyarsızlaşma alt boyutunda 5, 10, 11, 15, 21, ve 22. maddeler yer almaktadır.

*Kişisel Başarı alt boyutu:* İnsanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde kişinin kendisini işinde yeterli ve başarılı hissetmesi duru-

munu tanımlamaktadır. Bu alt boyut 8 maddeden oluşmakta ve 4., 7., 9., 12., 14., 17., 18. ve 19. maddelerini içermektedir.

**Tablo 1.** Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanlarının Yorumu

	Tükenmişlik Düzeyleri		
	Yüksek	Normal	Düşük
<b>Duygusal Tükenme DT</b>	27 ve üzeri	17 – 26	0 – 16
<b>Duyarsızlaşma DY</b>	13 ve üzeri	7 – 12	0 – 6
<b>Kişisel Başarı KB</b>	0 – 31'e kadar	32 - 38	39- ve üzeri

*Öğretim Programına İlişkin Görüş Ölçeği:* Araştırmada kullanılacak diğer veri toplama aracı ise Ercan (2011) tarafından geliştirilen Öğretim programına ilişkin görüş ölçeğidir. Anket 4'lü likert tipte (tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) yirmi dört maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiş ve bu faktörler öğretim programının yapısı, öğretim programında beceriler, öğretim programı-çevre-zaman ilişkisi, öğretim programının boyutları olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0,85 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin de geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapıldığı ve geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili görüşleri ve üçüncü bölümde mesleki tükenmişlik envanteri uygulanmış ve öğretmenlerin bu görüşleri derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde, fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ve öğretim programına ilişkin görüşlerine ait elde edilen verilerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

**Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Betimsel Bulgular**

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 19,89$ ; duyarsızlaşma alt boyutuna ilişkin  $\bar{X} = 13,46$ ; kişisel başarı alt boyutuna ilişkin  $\bar{X} = 19,62$  ve ölçeğin toplamına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 52,98$  olduğu belirlenmiştir. Buna göre fen öğretmenlerinin Maslach mesleki tükenmişlik envanterine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının birinci duygusal tükenme alt boyutunda normal düzeyde, duyarsızlaşma alt boyutunda yüksek düzeyde, kişisel başarı alt boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.** Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama Değerleri

Alt Boyut	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS
Duygusal Tükenme	127	8,00	30,00	19,89	5,39
Duyarsızlaşma	127	7,00	21,00	13,46	3,05
Kişisel Başarı	127	13,00	33,00	19,62	3,35
<b>Toplam</b>	127	32,00	72,00	52,98	8,71

**Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Kestirisel Bulgular**

Araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile cinsiyetleri arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmek istenmiş, bu amaçla verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Cinsiyet ve Mesleki Tükenmişlik İlişkisi

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Duygusal Tükenme	Kadın	43	19,98	5,02	0,130	0,897
	Erkek	84	19,85	5,60		
Duyarsızlaşma	Kadın	43	13,28	2,91	-0,489	0,626
	Erkek	84	13,56	3,13		
Kişisel Başarı	Kadın	43	19,63	3,14	0,014	0,989
	Erkek	84	19,62	3,48		
<b>Toplam</b>	Kadın	43	52,88	7,74	-0,085	0,932
	Erkek	84	53,02	9,21		

Tablo 3 incelendiğinde fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri duygusal tükenme [ $t_{(125)} = 0,130$ ;  $p = 0,897 > .05$ ],



duyarsızlaşma [ $t_{(125)} = -0,489$ ;  $p = 0,626 > 0,05$ ], Kişisel başarı [ $t_{(125)} = 0,014$ ;  $p = 0,989 > .05$ ] ve ölçeğin toplamına ilişkin [ $t_{(125)} = -0,085$ ];  $p = 0,932 > .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Buna göre fen ve teknoloji öğretmenleri için cinsiyetleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Araştırmada en son mezun olunan okula göre mesleki tükenmişliklerinin nasıl değiştiği incelenmek istenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** En Son Mezun Olunan Okul ve Mesleki Tükenmişlik İlişkisi

Faktör	Okul	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Duygusal Tükenme	Lisans	110	20,12	5,44	1,217	0,226
	Y.Lisans	17	18,41	4,91		
Duyarsızlaşma	Lisans	110	13,34	2,86	-1,206	0,230
	Y.Lisans	17	14,29	4,07		
Kişisel Başarı	Lisans	110	19,48	3,12	-1,200	0,232
	Y.Lisans	17	20,53	4,60		
Toplam	Lisans	110	52,94	8,50	-0,131	0,896
	Y.Lisans	17	53,24	10,24		

En son mezun olunan okula göre fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerine ilişkin Tablo 4’deki veriler incelendiğinde duygusal tükenme [ $t_{(125)} = 1,217$ ;  $p = 0,226 > 0,05$ ], duyarsızlaşma [ $t_{(125)} = -1,206$ ];  $p = 0,230 > .05$ ], kişisel başarı [ $t_{(125)} = -1,200$ ;  $p = 0,232 > .05$ ] ve toplam puanlara [ $t_{(125)} = -0,131$ ;  $p = 0,896 > .05$ ] göre istatistiksel olarak öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ortalama öğrenci sayıları ile mesleki tükenmişliklerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde fen ve teknoloji öğretmenlerinin duygusal tükenme [ $t_{(125)} = -2,385$ ;  $p = 0,019 < .05$ ] alt boyutunda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre daha kalabalık sınıflarda derse giren fen ve teknoloji öğretmenlerinin duygusal tükenme yaşadıkları söylenebilir. Ancak duyarsızlaşma [ $t_{(125)} = -1,835$ ;  $p = 0,700 > .05$ ], kişisel başarı [ $t_{(125)} = 0,386$ ;  $p = 0,700 > .05$ ] ve toplam puanlarına göre gruplar arasında çok az da olsa fark olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre görev

yaptıkları okullardaki öğrenci sayılarının duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki etmediği söylenebilir.

**Tablo 5.** Ortalama Öğrenci Sayıları ve Mesleki Tükenmişlik İlişkisi

Faktör	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Duygusal	30 ve daha az	45	18,38	5,37	-2,385	0,019
Tükenme	31 ve daha fazla	82	20,72	5,25		
Duyarsızlaşma	30 ve daha az	45	12,8	2,9	-1,835	0,069
	31 ve daha fazla	82	13,83	3,09		
Kişisel Başarı	30 ve daha az	45	19,78	3,44	0,386	0,700
	31 ve daha fazla	82	19,54	3,33		
Toplam	30 ve daha az	45	50,96	8,07	-1,959	0,052
	31 ve daha fazla	82	54,09	8,89		

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin mesleki kıdemlerine göre nasıl değiştiğine ilişkin bulgulara ait One-way Anova testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Mesleki Kıdem İlişkisi

Faktör	Kdm	X	SS	Varyans Kaynağı	K. Toplam	sd	F	p	frk
Duygusal Tükenme	0-5	17,32	5,22	Gruplar	339,57	3			
	6-10	22,08	5,07	Arası			4,19	0,00	1-2
	11-15	19,25	5,37	Grup İçi	3320,88	123			
	16-20	19,5	4,98						
Duyarsızlaşma	0-5	13,16	2,71	Gruplar	98,50	3			
	6-10	14,75	2,72	Arası			3,75	0,01	2-3
	11-15	12,81	2,72	Grup İçi	1075,08	123			
	16-20	12,75	4,02						
Kişisel Başarı	0-5	19,47	3,84	Gruplar	1,96	3			
	6-10	19,73	2,41	Arası			0,05	0,98	-
	11-15	19,52	3,04	Grup İçi	1415,89	123			
	16-20	19,8	5,08						
Toplam	0-5	49,95	9,13	Gruplar	795,465	3			
	6-10	56,55	7,92	Arası			3,72	0,01	1-2
	11-15	51,58	8,4	Grup İçi	8761,46	123			2-3
	16-20	52,05	8						

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve duygusal tükenme [ $F_{(3,123)} = 4,192$ ;  $p = 0,007 < .05$ ], duyarsızlaşma [ $F_{(3,123)} = 3,757$ ;  $p = 0,013 < .05$ ] ve ölçek toplam puanına [ $F_{(3,123)} = 3,722$ ;  $p = 0,013 < .05$ ] göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna karar vermek için yapılan Bonferroni analizi sonucunda duygusal tükenme alt boyutu için 1-2 grupları arasında 2 lehine, duyarsızlaşma alt boyutu için 2-3 grupları arasında 2 lehine ve toplam puanda 1-2 arasında 2 lehine, 2-3 arasında 2 lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre 6-10 yıllık kıdeme sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Ölçeğin kişisel başarı [ $F_{(3,123)} = 0,057$ ;  $p = 0,980 > .05$ ] boyutuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

#### ***Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Programına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar***

Bu bölümde fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim programlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin 2012’de yenilenen fen programına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Değerleri

Alt Boyut	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Öğretim programının yapısı	127	1,80	4,00	2,86	0,38
Öğretim programında beceriler	127	1,40	4,00	2,87	0,45
Öğretim programı çevre-zaman	127	2,00	4,75	2,76	0,39
Öğretim programında boyutlar	127	1,40	4,00	2,72	0,43
Toplam	127	1,96	3,83	2,82	0,31

Tablo 7 incelendiğinde fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim programı ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, öğretim programının yapısı alt boyutu için  $\bar{X} = 2,86$ ; öğretim programında beceriler alt boyutu için  $\bar{X} = 2,87$ , öğretim programı çevre-zaman ilişkisi alt boyutu için  $\bar{X} = 2,76$ , öğretim programında boyutlar alt boyutu için  $\bar{X} = 2,71$  olduğu ve toplam puan için ise  $\bar{X} = 2,82$  olduğu belirlenmiştir. Buna göre fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde yani olumlu olduğu söylenebilir.

**Öğretim Programı Görüş Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular**

Araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiş bu amaçla verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Cinsiyete Göre Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretim programının yapısı	Kadın	43	2,87	0,32	0,256	0,798
	Erkek	84	2,86	0,41		
Öğretim programında beceriler	Kadın	43	2,87	0,44	-0,018	0,986
	Erkek	84	2,87	0,46		
Öğretim programı çevre-zaman ilişkisi	Kadın	43	2,76	0,33	-0,43	0,966
	Erkek	84	2,76	0,42		
Öğretim programında boyutlar	Kadın	43	2,67	0,37	-0,898	0,371
	Erkek	84	2,74	0,46		
Toplam	Kadın	43	2,81	0,25	-0,142	0,887
	Erkek	84	2,82	0,34		

Tablo 8 incelendiğinde öğretim programının yapısı [ $t_{(125)} = 0,256$ ;  $p = 0,798 > .05$ ], öğretim programında beceriler [ $t_{(125)} = -0,018$ ;  $p = 0,986 > .05$ ], öğretim programı çevre-zaman ilişkisi [ $t_{(125)} = -0,43$ ;  $p = 0,966 > .05$ ], öğretim programında boyutlar [ $t_{(125)} = -0,898$ ;  $p = 0,371 > .05$ ] ve toplam puan [ $t_{(125)} = -0,142$ ;  $p = 0,887 > .05$ ] göre öğretim programına ilişkin görüşler ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Buna göre cinsiyet ile öğretim programına ilişkin görüş arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mezuniyet durumları ile öğretim programına ilişkin görüşlerinin nasıl değiştiği belirlenmek istenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9’den fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yapısının yapısı [ $t_{(125)} = 2,544$ ;  $p = 0,012 < .05$ ], öğretim programında beceriler [ $t_{(125)} = 3,290$ ;  $p = 0,001 < .05$ ] ve toplam puanları [ $t_{(125)} = 2,843$ ;  $p = 0,005 < .05$ ] incelendiğinde öğretim programına ilişkin görüşleri ile mezun oldukları okul arasında anlamlı farklar olduğu; öğretim programı çevre-zaman ilişkisi [ $t_{(125)} = 1,783$ ;  $p = 0,077 > .05$ ] ve öğretim programında boyutlar [ $t_{(125)} = 0,604$ ;  $p = 0,547 > .05$ ] alt boyutlarında ise anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğretim programı-

nın yapısı, öğretim programında beceriler alt boyutlarında lisans mezunu fen ve teknoloji öğretmenlerinin olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Lisans mezunlarının yüksek lisans mezunlarına göre öğretim programına ilişkin görüşlerinin yüksek bulunması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 9.** Mezuniyet Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Faktör	Okul	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretim programının yapısı	Lisans	110	2,90	0,36	2,54	0,01
	Y. Lisans	17	2,65	0,45		
Öğretim programında beceriler	Lisans	110	2,92	0,4	3,29	0,00
	Y. lisans	17	2,54	0,62		
Öğretim programı çevre-zaman ilişkisi	Lisans	110	2,78	0,4	1,78	0,07
	Y. Lisans	17	2,60	0,31		
Öğretim programında boyutlar	Lisans	110	2,73	0,43	0,60	0,54
	Y.Lisans	17	2,66	0,44		
Toplam	Lisans	110	2,85	0,29	2,84	0,00
	Y.Lisans	17	2,62	0,36		

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim programına ilişkin görüşlerinin nasıl değiştiğine ilişkin One-way Anova testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öğretim programına ilişkin görüşleri Tablo 10 incelendiğinde öğretim programının yapısı [ $F_{(3,123)} = 0,602$ ;  $p = 0,615 > .05$ ], öğretim programında beceriler [ $F_{(3,123)} = 0,456$ ;  $p = 0,713 > .05$ ], öğretim programı çevre-zaman ilişkisi [ $F_{(3,123)} = 1,211$ ;  $p = 0,309 > .05$ ], öğretim programında boyutlar [ $F_{(3,123)} = 0,638$ ;  $p = 0,592 > .05$ ] ve toplam puana [ $F_{(3,123)} = 0,526$ ;  $p = 0,665 > .05$ ] göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

**Tablo 10.** Mesleki Kıdeme Göre Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Faktör	Kdm	N	X	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	F	p	Fark
Öğretim programının yapısı	0-5	19	2,93	0,3	Gruplar Arası	0,26	3	0,60	0,615	-
	6-10	40	2,80	0,39						
	11-15	48	2,87	0,37	Grup İçi	18,19				
	16-20	20	2,90	0,47						
Öğretim programında beceriler	0-5	19	2,89	0,48	Gruplar Arası	0,28	3	0,45	0,713	-
	6-10	40	2,80	0,52						
	11-15	48	2,88	0,36	Grup İçi	25,71				

Öğretim programı çevre-zaman ilişkisi	16-20	20	2,93	0,49						
	0-5	19	2,83	0,57	Gruplar Arası	0,54	3			
	6-10	40	2,77	0,35						
	11-15	48	2,68	0,33	Grup İçi	18,44	123	1,21	0,309	-
	16-20	20	2,85	0,37						
Öğretim programında boyutlar	0-5	19	2,79	0,39	Gruplar Arası	0,36	3			
	6-10	40	2,76	0,43						
	11-15	48	2,65	0,47	Grup İçi	23,34	123	0,63	0,592	-
	16-20	20	2,72	0,4						
	Toplam	0-5	19	2,88	0,27	Gruplar Arası	0,15	3		
6-10		40	2,79	0,34						
11-15		48	2,80	0,28	Grup İçi	12,19	123	0,52	0,665	-
16-20		20	2,86	0,36						

### ***Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri ve Öğretim Programına İlişkin Görüşleri Arasındaki Korelasyon İlişkisi***

Araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile öğretim programına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiş bu amaçla korelasyon analizi yapılmış elde edilen bulgular Tablo 11’te sunulmuştur.

**Tablo 11.** Mesleki Tükenmişlik İle Öğretim Programı Arasındaki İlişki

		Mesleki tükenmişlik	Öğretim programı görüş
Mesleki tükenmişlik	Pearson Cor- <i>p</i>	1	-0,179 0,045
Öğretim programı görüş	Pearson Cor- <i>p</i>	-0,179 0,045	1

\**p* = 0,05

Tablo 11 incelendiğinde fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile öğretim programına ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $p = 0,045 < .05$ ) olduğu belirlenmiştir (Pearson korelasyon katsayısı = -0,179). Buna göre mesleki tükenmişlikleri düşük fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim programına daha olumlu görüş belirtirken, mesleki tükenmişlikleri yüksek fen ve teknoloji öğretmenlerinin ise öğretim programına olumsuz görüş belirttikleri söylenebilir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmanın amacı, Kahramanmaraş il merkezinde bulunan Milli Eğitime bağlı devlet ortaokullarında görev yapan fen ve

teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öğretim programı hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyeleri duygusal tükenme alt boyutunda normal düzeyde, duyarsızlaşma alt boyutunda yüksek düzeyde, kişisel başarı alt boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak literatürdeki bazı çalışmalarda farklı sonuçlara rastlamak mümkündür. Örneğin; Özkaya (2006)'nın yatılı ilköğretim bölge okulları ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişliğini düşük yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Çavuşoğlu (2005)'deki çalışmasında Endüstri Meslek Lisansındaki öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma boyutunda genel puan ortalamalarının düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerinin tükenmişlik düzeylerini etkileyip etkilemediği bu araştırmanın alt problemlerinden birisi olmuştur. Araştırmanın bulguları fen ve teknoloji öğretmenlerinin cinsiyetleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Cinsiyet ile tükenmişlik ilişkisi başka araştırmalarda da incelenmiş ve bu araştırmada elde edilen bulgu ile paralellik taşımaktadır. Gündüz (2006) çalışmasında ise, tükenmişliğin üç alt boyutunda da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığını saptamıştır. Çokluk (2003), yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre anlamlı ölçüde farklılık göstermediğini saptamıştır. Dolayısıyla söz konusu sonuçlar, araştırmanın duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi bulgularını desteklemektedir.

Bu çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları eğitim kurumuna göre değişmediği bulunmuştur. Yani öğretmenlerin eğitim durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Oysa literatürde eğitim durumu yükseldikçe duyarsızlaşma ve duygusal, tükenme düzeylerinde tükenmişlik azaldığına ilişkin bulgular mevcuttur (Dönmez, Güneş, 2000; Tuğrul ve Çelik, 2002; Peker, 2002; Gündüz, 2004). Araştırmacılar bunun sebebini, eğitimi düzeyi

yüksek öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim kurumlarında mesleğe daha iyi hazırlandıkları şeklinde yorumlamışlardır.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ders verdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar ders verilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ile sadece duygusal tükenme boyutunda anlamlı bir fark bulunurken, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ile tükenmişlik ilişkisi başka araştırmalarda da incelenmiş ve bu araştırmada elde edilen bulgu ile paralellik taşımaktadır. Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003) ve Koçak (2009) araştırmalarında sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir fark olmadığını sonucuna ulaşımlardır. Yine Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003)'ın yaptığı araştırmada kişisel başarı düzeyi memnuniyet durumunda etkilenmezken, duyarsızlaşma düzeyi etkilendiklerini belirtmiştir. Dolunay (2001)'in çalışmasında üç alt boyutta memnuniyet durumundan etkilenmektedir. Çam (1991)'in çalışmasında da mesleki memnuniyet durumunun mesleki tükenmişliği etkilediğini belirtmiştir. Tuğrul ve Çelik (2002)'in aktardığına göre de Maslach ve Jackson iş ortamının tükenmişlikle ilişkili olduğunu belirmlerdir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik mesleki kıdemleri ile Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyarken, Kişisel Başarısızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Mesleki kıdem ile tükenmişlik ilişkisi başka araştırmalarda da incelenmiş ve bu araştırma ile elde edilen bulgu ile paralellik taşımaktadır. Alandaki birçok araştırmada mesleki kıdem ile tükenmişlik ilişkili görülmüştür (Ergin, 1992; Torun, 1995; Tümkiye, 1996; Sucuoglu ve Kuloglu, 1996; Tuğrul ve Çelik, 2002; Gündüz, 2004). Ayrıca tükenmişliğin çalışma hayatının 4.yılından itibaren ortaya çıkmaya başladığını söyleyen Gökçekan ve Murat (2007)'in bu düşüncesi desteklenmektedir.

Öğretmenlerin yenilenen fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermezken, lisans veya yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında bazı boyutlarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Eğitim, değişen dünya şartları ile beraber sürekli gelişim içerisindedir. Bu



nedenle sürekli geliştirilen eğitim programlarında, yeni öğretme ortamlarının oluşturulması, dersin etkili öğrenimi için materyallerin ve yöntemlerin seçimi ile beraber öğrencilerin ilgi, tutum ve ihtiyaçlarının belirlenmesi de büyük önem taşır. Öğretmenlerin programla ilgili düşüncelerine bakarak yeni programda seçilen, öğrenme yaşantıları, dersin işleniş sırasında kullanılan yöntem, teknik ve etkinlikler, öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verdiği görülmektedir. Yani sonuç olarak öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça programa ilişkin görüşlerinin de değişmesi beklenen bir sonuçtur.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ülkemizde son yıllarda uygulanmaya konulan Fatih projesi gibi teknoloji destekli eğitim programları bütün öğretmenler tarafından benimsendiği şeklinde yorumlanabilir. Zaten Daşdemir, Cengiz, Uzoğlu ve Bozdoğan (2012) yaptıkları çalışmalarında fen ve teknoloji öğretmenlerinin tablet bilgisayarların fen ve teknoloji derslerinde kullanılmasının fen ve teknoloji dersini görsellerle ve animasyonlarla daha eğlenceli hale getirebilir ve öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan ilgisini artırabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri kuşkusuz mesleki verimlerini de etkilemektedir. Literatürde mesleki verim ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Acun (2010) kendilerini mesleki olarak verimsiz gören biyoloji öğretmenlerinin tükenmişliğin üç boyutunda da daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebepleri mesleklerinde kendilerini başarısız ve mesleki olarak yetersiz görmeleri olabilir. Bu sonuç Cemaloğlu ve Erdemoğlu (2007)'nin araştırmasındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ancak Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003), meslekte kendini verimli hissetmenin tükenmişlik düzeyleri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine buna benzer olarak mesleğini ve branşını isteyerek yapma durumu ile tükenmişlik ilişkisi başka araştırmalarda da incelenmiş ve bu araştırmada elde edilen bulgu ile paralellik taşımaktadır. Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003), öğretmeliği isteyerek yapanların Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliği daha düşük yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Erdemoğlu Şahin (2007), meleşini isteyerek yapma durumu ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Bu araştırmanın daha faydalı olabilmesi için, elde edilen sonuçlara paralel olarak şu önerilerde bulunulabilir.

- Mesleki tecrübeli öğretmenler için hizmet içi eğitim programları düzenlenerek, ihtiyaç duydukları konularda yenilenmeleri sağlanabilir. Bu sayede mesleğe yönelik tatmin düzeyleri artırılabilir.
- Hizmet içi eğitimlerinin yanında kurumlarda da mesleki tükenmişlik seviyesini en aza indirmek için kalite yönetiminin sürekli iyileştirilmesi ilkesi, ekip çalışması, sistem yaklaşımı, problem çözme teknikleri, yaratıcılığı teşvik eden metotlar uygulanması gibi çalışmaların yapılabilir.
- Programın hazırlanırken seçilen dünya genelinde kabul gören hedefler çerçevesinde eğitim fakültesi müfredatları yenilenmesinin yanısıra mevcut sistemde görev yapan kıdemli öğretmenler için hizmet içi eğitimlerle program tüm ayrıntılarıyla tanıtılmalıdır.
- Program uygulamaya konulmadan önce programla ilgili her şey öğretmenlere anlatılmalıdır. Öğretmenler programın hedeflerini, içeriğini, bu içeriği aktarmada kullanacağı yöntem ve teknikleri ve sonuçta değerlendirme yapabilmek için gerekli olan ölçme ve değerlendirme tekniklerini iyi bilmelidir.

### **Kaynaklar**

- Acun, M (2010). *Bazı değişkenlere göre biyoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Akbaş, O. (2006). *Yeni ilköğretim programlarının değer eğitimi boyutunun incelenmesi*, (288-303), Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 2, Cilt (261-268). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E., Kahraman, A.(2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Bahar, M. (2006). Fen eğitiminde son otuz yıldaki uluslar arası değişimler. M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji eğitimi*, (ss.433-450)Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Cemaloğlu, N.ve Erdemoğlu Ş. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Çam, O. (1991). *Hemşirelerde tükenmişlik (burnout) sendromunun araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çam, O. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması, *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını, 155-160.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çokluk, Ö. (2003). *Örgütlerde tükenmişlik, yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daşdemir, Cengiz, Uzoğlu ve Bozdoğan (2012). Tablet bilgisayarların fen ve teknoloji derslerinde kullanılmasıyla ilgili fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 495-511.
- Dolunay, A. B. ve Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik, *Kriz Dergisi*, 11 (1), 35- 48.
- Dönmez, B. ve Güneş, H. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 20 Kasım 2014'de [http:// www. aniyayincilik.com.tr](http://www.aniyayincilik.com.tr). adresinden alınmıştır.
- Ercan, O. (2011). Kimya dersi yeni öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 193-209.
- Erdemoğlu Ş. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi , Ankara.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması, *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını, 143- 154.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers, *Journal of Educational Research*, 77, 325.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out, *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Gökçakan, S. ve Murat, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinde on yıllık hizmet sürecinde tükenmişliğin gelişimine yönelik bir haritalama çalışması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile bazı mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 17-33.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerdeki tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*, Yayınlanmamış doktora tezi Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Izgar, H.(2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu Örneği)*”, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi , Konya.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kabapınar, F. M. (2006). Oluşturmacı anlayış temelinde fen öğretimi ve fen ders kitapları: bir ders kitabı ünitesi olarak “çözünürlük”. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 139-149.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G.(2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karasar, N., (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (28. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20. 191-212.
- Kelly, K. (2002). Instructors and burnout. June, 20, 2014 from <http://Burnout.html>.
- Kepir, H. (2004). Profesyonel yaşamda is stresi ve tükenmişlik. 09 Kasım 2014 tarihinde (<http://www.turkbusinesscenter.com/content/makale-3.php>) internet adresinden alınmıştır.
- Kırılmaz, A. Y, Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). *İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda ‘tükenmişlik durumu’ araştırması*, *İlköğretim Online*, 2(1), 2-9.
- Koçak. R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,19, 65- 83.
- Korkmaz, H., (2006). *Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 2. Cilt (249-260). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 27-33.
- Maslach, C. & S. E. Jackson, (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal Of Occupational Behavior*, (2), 99–113.
- Mccray, L. W., Cronholm, P. F., Bogner, H. R., Gallo, J. J., Neill, R. A. (2008). Resident physician burnout: Is there hope?, *Family Medicine*, 40, 626-632.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu (5-6-7-8. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Okutan, M. ve Tengilimoğlu, D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: bir alan uygulaması, *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 3, 15-42.
- Özkaya, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 305-318.
- Sucuoğlu, B., ve Kuloğlu-Aksaz, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 36, 44-60 .

- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tuğrul, B ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-18.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünal, G. ve Akpınar, E. (2006). To what extent science teachers are constructivist in their classrooms? *Journal of Baltic Science Education*, 2(10), 40-50.
- Yıldırım, M. C., (2006), *Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi*, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 2. Cilt (261-268). Ankara: Kök Yayıncılık
- Yüksel B.Y., Kaner, S. & Güzeller, C. O. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 1-25.

#### **Extended Summary**

**Intruduction:** There is an important connection between burnout and personal characteristics (McCray et. al., 2008). Burnout especially affects individuals' environment and their work lives. Therefore, teacher burnout is not a situation that only affects their lives and health; it also has negative effects on the educational process. Teachers who aim to educate the public should possess positive thoughts and perceptions about their professions. When causes of burnout are removed, teachers will be working in environments where they would be able to conduct their professions with commitment, their lessons would be more productive and the educational process would be run more efficiently. According to Farber (1984) stress factors such as discipline problems related to students, insensitivity of students, very crowded classrooms, lack of support from other professionals at school, excessive amounts of paperwork, excessive amount so measurement, involuntary assignments, role conflicts and role confusion cause teacher burnout (Dolunay and Piyal, 2003).

**Method:**Sample of this study was composed of 127 teachers employed in public and private schools under Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education. The participating teachers were selected randomly. 34% of the participating teachers (N=43) was male and 66% (N=84) was male. Majority of the teachers (61%, N=78) was in the age range of 31-40, 17% (N=22) was in the age range of 21-30 and 21% (N=27) was in the age range of 41 and older.

**Results:** This study aimed to investigate the relationship between professional burnout levels of Science and Technology teachers employed in various schools in Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education and their views on curriculum. According to these findings, science teachers' burnout levels were normal in emotional exhaustion sub scale, high in depersonalization sub scale and again high in personal accomplishment sub scale. However, it is possible to observe different results in some of the studies in the literature. One of the sub problems of this

study was related to whether science teachers' gender affected their burnout levels. Findings of the study showed that there were no significant relationships between gender and emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal accomplishment levels. The relationship between gender and burnout was examined in other studies whose findings were parallel to the current study. Gündüz (2006) identified that teacher burnout levels were not significantly different in the three sub dimensions of burnout based on age variable. Whether Science and Technology teachers' professional burnout levels were significantly different based on the average number of students in their classes was also examined. Results pointed to significant differences in only emotional exhaustion dimension and no significant differences were found between average number of students in the classroom and depersonalization and lack of personal accomplishment levels. Relationship between average number of students in the classroom and burnout levels was investigated in other studies whose findings were found to be parallel with the findings of the current study. In their studies, Kırılmaz et. al., (2003) and Koçak (2009) found that there were no significant differences between average number of students in classrooms and burnout. Teacher views on the curriculum undoubtedly affect their professional productivity. Literature includes studies on the relationship between professional productivity and burnout. For instance, Acun (2010) found that biology teachers who regarded themselves as professionally unproductive experienced more burnout in all three burnout dimensions. This findings may be related to the fact that they consider themselves to be unsuccessful and incompetent in their professions.

\* \* \* \*

## **Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

### **A Study of Supervision Attitude Scale's Validity and Reliability**

---

DOI= [10.17556/jef.28260](https://doi.org/10.17556/jef.28260)

---

Celal Teyyar UĞURLU<sup>1</sup>,H. Gonca USTA<sup>2</sup>

#### **Özet**

Bu çalışma öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını ölçen Denetim Tutum Ölçeği (DTÖ) geliştirme sürecini açıklamaktadır. Çalışmada ön uygulama için 160 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın ikinci adımında açımlayıcı faktör uygulaması için ölçek 270 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre diğer bir grup öğretmene (n=350) doğrulayıcı faktör analiz yapmak için tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise, iç tutarlılık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir. DTÖ'nin faktör yapısı üç boyutlu olarak tanımlanmıştır. Bu boyutlar maddelerin ifade ettiği anlamların ortak nitelikleri dikkate alınarak adlandırılmıştır. Buna göre Denetim Tutum Ölçeği; Bilgi, Nezaket ve İsteklilik boyutları olarak adlandırılmıştır. Denetim Tutum Ölçeğine ilişkin ikinci veri seti ile yapılan Doğrulayıcı Faktör Analiz sonucunda DFA uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir aralıkların sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle Denetim Tutum Ölçeği'nin öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin tutumlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcük:** Denetim, denetim tutumları, geçerlik, güvenirlik

#### **Abstract**

This study explains the process to develop Supervision Attitude Scale which measures teachers' attitudes towards Supervision. In the study, 160 teachers have been asked their opinions for pre-application. At the second leg of the study, the scale has been applied to 270 teachers for Exploratory Factor Analysis. Exploratory Factor Analysis has been done in line with the data collected, and it has been applied to another group of teachers (n=350) one more in order to do Confirmatory Factor

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi [cugurlu@cumhuriyet.edu.tr](mailto:cugurlu@cumhuriyet.edu.tr)

<sup>2</sup> Yrd. Doç.Dr. Cumhuriyet Üniversitesi, [gusta@cumhuriyet.edu.tr](mailto:gusta@cumhuriyet.edu.tr)

Analysis according to Exploratory Factor Analysis results. Exploratory and Confirmatory analyses have been done for the construct validity of the scale. Coefficient of internal consistency and substance analyses have been given in studies of reliability. The factor structure of Supervision Attitude Scale has been described as three-dimensional. These dimensions have been named by considering common qualifications of the meanings that substances state. Thus, Supervision Attitude Scale has been named as dimensions of Knowledge, Kindness and Eagerness. At the end of Confirmatory Factor Analysis done by second data set concerning Supervision Attitude Scale, it has been observed that reasonable ranges concerning Confirmatory Factor Analysis coherence indexes have been in range. From these results forth, it has been observed that Supervision Attitude Scale is a valid and reliable scale which can be used to measure teachers' attitudes concerning Supervision process.

**Keywords:** Supervision, Supervision attitudes, validity, reliability

## **Giriş**

### **Eğitim ve Denetim**

Eğitim örgütleri amaçlı oluşumlar olarak açık sistem özelliği gösterirler. Girdisini çevreden alan ve çıktısını çevreye veren eğitim örgütleri amaçlarını bu çerçevede gerçekleştirir. Başaran'a (1998) göre, örgüt, amaçlarına uygun olmayan çevre etkenlerini etkileyebilmeli, yaşaması için sorun olabilecek etkenlerle başa çıkabilmelidir.

Eğitim bilinçli ve eğitsel amaçları olan öğrenme öğretme sürecidir. Amaçların belirlenerek, amaçlara ulaşmak için nelerin nasıl yapılacağı planlanması bilerek ve düşünülerek gerçekleştirilir (Okçabol, 2009, s. 11-14). Bir insanın kendini ve ailesini geçindirecek bir iş sahibi olması, insanlarla iyi ilişkiler kurabilmesi, aile ve toplumun kendisinden beklediklerine uygun davranışları gösterebilmesi için en azından temel eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir (Başaran, 1994, s.18). Okulun açık sistem özelliği göstermesi, üzerinde çalıştığı hammadenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan ögesi nedeniyledir. Okul çevredeki formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği ya da etkilediği bir örgüttür. Okulun amaçları çevresindeki birçok örgütün amaçlarından daha uzun sürelidir.

Eğitim örgütleri için öğretmenler, okulları amaçları doğrultusunda yaşatan araçlardır. Okulların geliştirilmesi (Balcı, 2014) yönetsel eylemlerin bir parçası olarak görülür. Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin artırılması gerek okul yönetiminin planlı gelişim sürecinin gerek Milli Eğitim Bakanlığının planlı gelişim ve değişim uygulamalarıyla mümkündür. Okulların geliştirilmesinde



denetimler bir araç olarak görülebilir. Denetim sürecinde denetmenlerin tutum ve davranışları da denetim algısında önemli bir yere sahip olabilir.

Denetmenler eğitim örgütlerinin içerisinde yer alarak öğretmenlerin okullarındaki davranışlarını değerlendirirler. Denetimde sıcak bir iklimin yaratılması, öğretmenin sınıfında uyguladığı öğrenme öğretme etkinliklerinin gelişim sürecine katkı sağlar. Denetmenlerin gösterecekleri davranışların niteliği, öğretmenlerle olan ilişkilerinin niteliğine de etki ederek eğitimin kalitesini etkiler. Ancak diğer yandan denetim tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları, öğrenme öğretme sürecinin niteliği üzerinde olumsuz etkilerinden de söz etmek mümkündür. Denetimin okul geliştirmede araç olma özelliği denetim kavramının ne olduğunun sorgulanmasını gerektirmektedir.

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir. Denetim sistemi, her karmaşık örgütte vardır (Aydın, 1993, 1). Denetim, örgüt amaçlarının gerçekleştirilme düzeyini saptamak, daha iyi sonuç elde edebilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 2005). Dawo'ya göre (2011) denetim amaçlara ulaşmak için bütün çalışanların kurallar, işlemler, rutinler ve düzenlemeleri göz önüne almasını gerektirmektedir. Ünal ve Yıldırım–Erol (2011) denetimi öğretmenlerin gelişimlerini teşvik etmek, okul başarısını geliştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik eden, onları eğiten ve destekleyen bir sosyal süreç olarak görmektedirler. Holland ve Adams (2002) doğru denetimin öğretimi ve profesyonel gelişmeyi güçlendirdiğini ifade etmektedirler (Sindu ve Fook, 2010). Denetim eylemlerinden sorumlu kişi olarak denetmen, eğitim süreci içerisinde bir lider olarak, sorunların çözümünde öğretimi örgütleme sorumluluğunu yüklenir. Denetmen bu sorumluluğu yerine getirirken subjektif değil objektif; belirsizlik değil netlik; denetmen merkezli değil öğretmen merkezli; otoriter değil demokratik; emir veren değil etkileşimi ön plana çıkaran bir role sahiptir. Denetimin temel işlevi, sınıfta öğrenme öğretme sürecini geliştirmek için öğretmene yardımcıdır. Denetmen öğretme sürecinin kontrol edicisi değil öğretimin geliştirilmesi sürecinde öğretmene rehberlik sağlayan, destekleyen, uyarıcı, profesyonel büyümesini sağlayan bir yardımcıdır (Yousuf, Parveen ve Kayani, 2011). Harris'e göre, dene-

tim öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini teşvik etmeyi, eğitim hedefleri, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemlerinin seçimi ile yeniden gözden geçirilerek düzeltilmesini ve öğretimin değerlendirilmesini içermektedir (Akt: Oktay, 1998). Gündüz'e (2010) göre ise denetmen her durumda öğretmenin yanında bulunduğunu, onunla aynı amacı gerçekleştirmeye çalıştığını sezdirmelidir.

Denetimin çoklu değerlendirme kaynaklarına dayalı olarak yapılması (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2011) okul yöneticileri tarafından üstlenilmesi (Çelebi, 2010) denetmenler tarafından yapılan denetimlerin işlevleri (Ekinçi ve Karakuş, 2011) gibi denetim uygulamalarının her birinde denetime ilişkin uygulamalar öğretmenlerin öğretimin niteliğine ilişkin davranışlarını etkilemektedir. Denetimin bu anlamda gerekliliği kaçınılmazdır. Eğitim öğretim yılı içerisinde öğretmenlerle yüz yüze ya da grup halinde denetim faaliyetleri yürütülmektedir. Okul sistemi içerisinde planlama ve uygulamalara ilişkin hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve geliştirilmesi gerekli alanlar denetim etkinlikleri içerisinde sorgulanır ve gerçekleştirilir. Eğitim sisteminin denetiminin niteliği, denetim sistemine karşı tutumlardan etkilenir.

### **Tutum ve Denetim**

Kağıtçıbaşı'na (1988) göre tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcıdır. Tutumlar sosyal algımızı ve davranışlarımızı etkilemektedir. Robbins'e (1994) göre ise tutumlar bir şey hakkında ne hissedildiğini ifade eder. Örneğin, "işimi seviyorum" dediğimde, işime karşı tutumunu ifade etmekte olduğum anlaşılmaktadır.

Bir bireyin bir obje ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilmek, ilgili uyarana karşı davranışın ne olacağının tahmin edilmesini sağlar (Üstüner, 2006). Denetime ilişkin öğretmen tutumlarının da denetim uygulamalarının niteliğine etki edebilmektedir. Denetim, okulların amaçlarına daha etkili ulaşmasını sağlar. Eğitim öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü ortamlar olarak sınıflarda öğretmenlerin gözlenmesi ve denetlenmesi sürecinde öğretmenler denetime karşı farklı tutumlarının olması kaçınılmazdır. Denetime karşı tutumlar, denetimin etkililiğini, amaçlara ulaşma düzeyini etkileyebilir. Denetime karşı olumlu tutuma sahip öğretmenlerin denetim etkin-

liklerinden daha fazla yararlandıkları, olumsuz tutuma sahip olan öğretmenlerin ise daha az yararlandıkları varsayılabılır. Bu amaçla öğretmenlerin denetime karşı tutumlarını ortaya koymak, denetim etkinliklerinin doğasını, uygulamalarını, içeriğini yeniden düşünmeye yardımcı olabilir. Öğretmenlerin eğitimde denetime ilişkin tutumlarını ölçen bir araçla denetim tutumlarının belirlenebilecektir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını ortaya koyacak bir denetim geçerliği ve güvenilirliği yapılmış bir tutum ölçeği geliştirmektir.

### **Yöntem**

#### **Model**

Bu araştırma, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını ortaya koymak amacıyla bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Sivas İli'nde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulması nedeniyle tarama modelinde bir çalışmadır.

#### **Çalışma Grubu**

Denetim tutum ölçeği için evreni Sivas İli'nde bulunan ilkokul ve ortaokullardan oluşmaktadır. Çalışma grubu random usülü seçilen Sivas İli'nde bulunan 20 ilkokul ve 20 ortaokulda görev yapan bütün öğretmenlerden oluşturmaktadır.

#### **Ölçek Geliştirme Aşamaları**

Ölçek geliştirme çalışmalarının birinci adımında örneklem ile benzer özellik taşıyan 5 ilkokul ve 5 ortaokulda görev yapan öğretmenlere denetim tutum ölçeği ön uygulama formu uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında katılımcılarının sayısının ne olacağına ilişkin farklı tartışmalar olmakla birlikte, kişi sayısının ölçek madde sayısı ile oranlı olması gerektiğine işaret etmektedirler. Buna göre katılımcı sayısının madde sayısından fazla olması gerektiği vurgulanmaktadır (Cohen, Monion ve Morrison, 2007). Örneğin Tavşancıl (2002) katılımcı sayısının madde sayısının en az beş katı olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle ölçek işlenmeye uygun 162 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden

gerçekleştirilmiştir. Denetim tutum ölçeğine yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla alanyazın taraması yapılarak 48 maddeden oluşan bir form oluşturulmuştur. Maddelerin uygunluğu, anlaşılabilirliği, temsil edebilirliği hakkında uzman görüşü alınarak bazı maddeler değiştirilmiş, çıkarılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Madde havuzunda yer alan 48 madde için uzman görüşü 1 Eğitim Yönetimi ve Denetimi Uzmanı, 1 Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanı ve 2 Ölçme Değerlendirme Uzmanının görüşlerine başvurularak alınmıştır. Bu çalışmanın sonucunda 32 maddeden oluşan taslak bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3= kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Uygulama formu, 2012 bahar döneminde katılımcılara, araştırmacının amacı açıklanarak okul ortamında uygulanmıştır. Uygulama süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Araştırmanın ikinci adımında esas uygulama için ölçek örnekleme (n=270) uygulanmıştır. Ön uygulama ile elde edilen verilere Açıklayıcı Faktör Analizi yapılarak ölçek faktörleri belirlenmiş ve ölçekte.30 faktör yük değerinin altında olan maddeler ile binişik faktör olarak kabul edilen .10 faktör yük değerinden daha küçük farklılığa sahip maddeler ölçekten çıkarılarak ölçek 23 maddeye indirgenmiştir. Asıl uygulama 23 madde ve üç faktörlü bir yapı olarak uygulanmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre bir grup öğretmene (n=350)doğrulayıcı faktör analiz yapmak için tekrar uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Veri girişi işlemi tamamlandıktan sonra yanlış veri girişi olup olmadığı frekans tablosu oluşturularak kontrol edilmiştir. Veriler düzenlenirken dikkat edilmesi gereken bir diğer durum ise eksik (kayıp) veridir. Eksik veriler analizlerde yanlılığa yol açabileceği için düzeltilmesi oldukça önemlidir (Erkuş, 2012 s.63). Veriler kontrol edilerek eksik veriler temizlenmiştir. Daha sonra ölçekte yer alan olumsuz maddelere ters kodlama yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için varsayımları kontrol edilerek açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen alt boyutların doğruluğunu sınamak için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum indeksleri yorumlanmıştır. Tüm Ölçeğin ve her bir alt boyutun güvenilirliği için iç tutarlık katsayılarından Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanarak .70'in üzerinde (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Klein, 2011) olup olmadığı kontrol edilmiştir.

## **Bulgular**

### **Denetim Tutum Ölçeği Faktör Yapısı (DTÖ)**

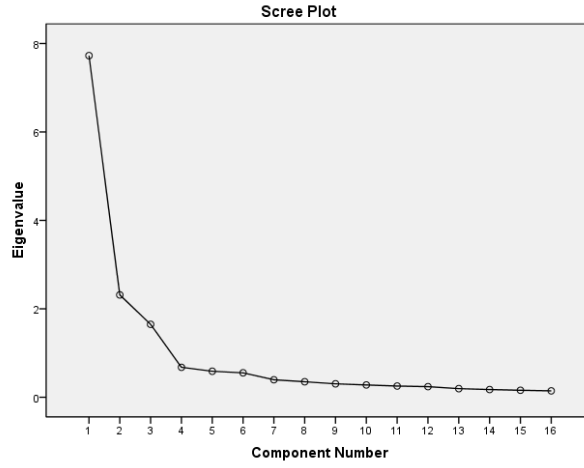
#### **Varsayımların Kontrolü**

Açımlayıcı faktör analizi çalışması yapılmadan önce örneklemin faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkun (KMO) ve Barlett testi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğunda KMO değerinin .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007; Kalycı; 2010, Şencan, 2005). Analizler sonucunda KMO değerinin .91 olduğu; Barlett küresellik testi sonuçlarının ( $X^2_{(120)} = 3296.009$ ;  $p < .01$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktörleştirilebileceğini göstermektedir.

#### **Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**

Denetim tutum ölçeğinin açımlayıcı faktör yapısını anlamak için ilk olarak ön uygulama sonucu 32 maddeden 23 maddeye indirilen ölçek ile analizler yapılmıştır. Analizlerde faktörleştirme yöntemi olarak maksimum değişkenlik (varimax) tekniğinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda maddelerle ilgili üç faktörün ortak varyanslarının (communalities) .59 ile .82 arasında değiştiği gözlenmektedir. Ortak faktör varyansının **1.00'e yakın olmasının** modele ilişkin açıklanan toplam varyansı artıracağı kabul edilmektedir. Bu nedenle .50'nin altındaki ortak faktör varyansları değerlendirme dışı tutularak (madde 2, 6, 14, 16, 15, 17, 18) analizler 16 madde ile yeniden yapılmıştır. Bu analiz sonucunda madde faktör yük değerleri hesaplanmıştır.

Büyüköztürk'e (2007) göre bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı ölçtüğü anlamına gelir. Bu nedenle faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçü olarak kabul edilir. Bununla birlikte bir maddenin faktörlerdeki en yüksek değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilmektedir. Tüm bunlar dikkate alınarak ölçek açımlayıcı faktör analizi sonucu 16 maddeye indirilmiştir. Analiz sonucunda 16 madde için özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktör olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan 16 maddeye ait faktörlerin belirlenmesinde Scree Plot incelenmiştir.



Şekil 1. Faktör Analizi Çizgi Grafiği

Şekil 1'de verilen çizgi grafiğindeki kırılma noktalarından görüldüğü üzere ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olarak tanımlanması uygundur.

Üç boyutlu olarak ortaya çıkan yapının açıkladığı toplam varyans % 73.05'tür. Üç faktör için yapılan analizde; birinci faktörün %29.06, ikinci faktörün % 23.79, üçüncü faktörün % 19.75 oranında ortak varyansa katkı sağladıkları görülmüştür. Birinci faktörün faktör yük değerleri .57 ile .87 arasında; ikinci faktörün .67 ile .89 arasında; üçüncü faktörün .65 ile .84 arasındadır. Maddelerin faktör yükleri alt değerlerinin .45'ten yüksek olması seçim için iyi bir ölçü olarak kabul

edilmektedir. Faktör yük değerleri incelendiğinde on altı madde içinde binişik madde görülmemiştir. Çok faktörlü desenlerde, ortak faktör varyansının hesaplanması önemlidir. Buna göre ortak faktör varyanslarının ( $h^2$ )en düşük değeri .56'dır. Ortak faktör varyansının .20'den küçük olması değişkenler arasında heterojenliğin olduğunu göstermektedir.

**Tablo1.**  
DTÖ Açımlayıcı Faktör Analizi

Maddeler	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			Ortak Fak- tör Var- yansı( $h^2$ )	Madde- Toplam Ko- relasyonu
		1 Bilgi	2 Nezak et	3 İsteklili k		
Madde7	.78	.57			.64	.74
Madde8	.73	.67			.62	.70
Madde9	.77	.86			.80	.73
Made10	.75	.87			.80	.70
Made11	.77	.79			.73	.73
Made12	.76	.86			.80	.72
Made13	.77	.84			.78	.73
Made19	.61		.67		.56	.60
Made20	.65		.85		.84	.64
Made21	.68		.86		.79	.68
Made22	.62		.89		.82	.62
Made23	.64		.83		.75	.63
Madde1	.60			.65	.59	.64
Madde3	.66			.83	.77	.66
Madde4	.62			.83	.77	.62
Madde5	.54			.84	.79	.64
Açıklan- an varyans	<b>Faktör 1</b>	29.06	<b>Faktör 2</b>	23.79	<b>Faktör 3</b>	19.75

Maddelerin geçerlik katsayıları madde-test korelasyon değerleri ile hesaplanmaktadır. Bu değerlere ilişkin sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayılarının .60 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlere göre .30 ile .70 arasında yer alan değerlerin orta düzeyde; .70 ile 1.00 arasındaki değerlerin ise yüksek düzeyde olduğu (Büyüköztürk, 2007, 32) kabul edilmektedir. Bu değer aralıklarına göre ölçekte yer alan maddelerin tamamının toplam puanları ile orta ve yüksek düzeyde ( $p = .001$ ) anlamlı ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Yani her bir madde testin tamamı ile yüksek ve orta ilişki göstermektedir. Bu da maddeler ile ölçülen özelliğin test ile ölçülen özellik ile benzer olduğunu, maddelerin geçerli olduğunu göstermektedir.

### **Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)**

Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan faktör yapısının geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Modelin değerlendirilmesinde ilk olarak söz konusu faktörlerin altında yer alan her bir maddenin t-değerlerinin anlamlılığı incelenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda bütün maddelerin ilgili faktörler altında anlamlı olduğu gözlenmiştir. İkinci olarak ise her maddenin standart faktör yük değerleri incelenmiştir. Standart faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olması gerekliliğinin sağlandığı görülmüştür. Son olarak model uyum indeksleri incelenmiştir. Model-veri uyumuna ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo2.  
DTÖ’nin DFA Sonuçları

Uyum indeksi	Kabul edilebilir sınır	DFA sonuçları
X <sup>2</sup>		282.07
sd		98
X <sup>2</sup> /sd	4’ten küçük olmalı	2.87
RMSEA (RootMeanSquareEr-	= .050 ve =	0.079



---

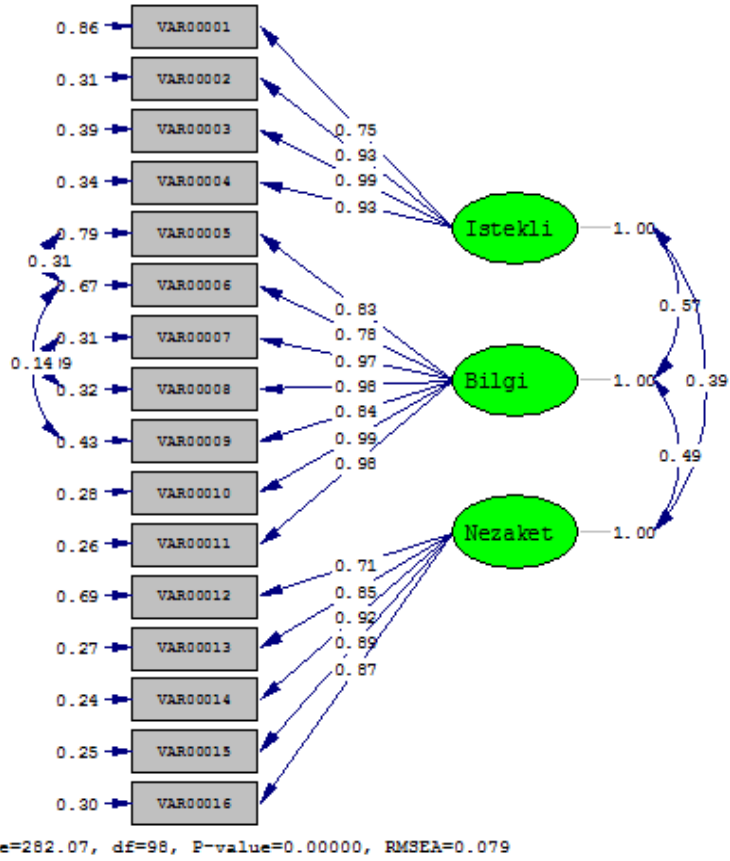
ror of Approximation)	.080 arası	
CFI (Comparative Fit Index)	= .95 ve üzeri	.98
NFI (Normed Fit Index)	= .90 ve üzeri	.97
RFI (Relative Fit Index)	= .90 ve üzeri	.96
IFI (Incremental Fit Index)	= .90 ve üzeri	.98
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	= .85 ve üzeri	.86

---

Uyum indekslerine ilişkin hesaplanan değerler kabul edilebilir aralıklarla karşılaştırıldığında (Seçer, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk; 2010) DTÖ'nin DFA sonuçları uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Modelde  $X^2$  değerinin 282.07,  $df=98$   $p= 0.00$ ,  $X^2/df=2.87$  olduğu görülmüştür.  $X^2$  değerinin anlamlı olması ile birlikte incelenen diğer değişkenlerden RMSEA değerinin modifikasyonlar öncesi .10 olduğu ancak Bilgi boyutundaki 5 ile 6; 6 ile 9 ve 7 ile 8 maddeleri arasındaki modifikasyonlar sonucu RMSEA değerinin .08 olduğu görülmüştür.

Üç faktörlü 16 maddelik modelde standardize edilmiş değerlerin 0,71 ile 0,99 arasında ve gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0,24 ile 0,86 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerlerin model için sorun oluşturmadığı görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Buradan ilgili maddelerin ilgili faktörleri temsil ettiği söylenebilir. Model üzerinde yapılan ilgili modifikasyonlar ve her bir maddeye ait standart yük değerleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. DTÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Faktör Korelasyonunun Keşfi

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu belirlenen alt boyutlar arasındaki korelasyon Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 3  
Faktör Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Faktör	Bilgi	Nezaket	İsteklilik
Nezaket	.48**	1	
İsteklilik	.56**	.40**	1
Toplam	.90**	.77**	.75**

\*\*p< .01

Tablo 3'te yer alan sonuçlara göre ölçeğin bilgi, nezaket ve isteklilik boyutları ile ölçek toplam puanları arasında yüksek düzeyde ( $> .70$ ) korelasyon bulunmuştur.

#### Güvenirlilik Analizi

DTÖ'ne ilişkin güvenirlik analizi için ölçeğin tamamı ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.**

DTÖ'nün Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Değerleri

Faktör	Cronbach's Alpha	GuttmanSplitHalf	Spearman Brown
Bilgi	<b>.93</b>	<b>.82</b>	<b>.83</b>
Nezaket	<b>.91</b>	<b>.85</b>	<b>.85</b>
İsteklilik	<b>.87</b>	<b>.92</b>	<b>.93</b>
Toplam	<b>.93</b>	<b>.87</b>	<b>.90</b>

DTÖ'nin güvenirliğine ilişkin sonuçlar  $.70$ 'in üzerinde olduğu için ölçeğin ve alt boyutlarının yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

#### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin tutumlarını betimlemek onların denetimsel davranışlardan yararlanma düzeyleri hakkında fikir vermektedir. Bireyin herhangi bir nesne, olay durum ve olguya ilişkin tutumları onların o nesne ya da olguya ilişkin bağlılık, ait olma, önem-seme gibi davranışlarının yordanmasını sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin denetim tutumları hakkında sahip olunan bilgi denetim sürecinin işleyişinde uygulayıcılar için yol gösterici olabilmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılması

amaçlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin tutumlarını ortaya koyan madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzunda yer alan maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak denetim tutum ölçeğinin ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda düşük faktör yüklü maddeler ile binişik maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe ilişkin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konulan yapıyı test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

DTÖ'nin faktör yapısı üç boyutlu olarak tanımlanmıştır. Bu boyutlar maddelerin ifade ettiği anlamların ortak nitelikleri dikkate alınarak adlandırılmıştır. Buna göre Denetim Tutum Ölçeği; Bilgi, Nezaket ve İsteklilik boyutları olarak adlandırılmıştır. Üç boyutlu olarak ortaya çıkan yapının açıkladığı toplam varyans % 73.05'tür. Üç faktör için yapılan analiz sonucunda birinci faktörün %29.06, ikinci faktörün % 23.77, üçüncü faktörün % 19.75 oranında ortak varyansa katkı sağladıkları görülmüştür. Birinci faktörün faktör yük değerleri .57 ile .87 arasında; ikinci faktörün .67 ile .89 arasında; üçüncü faktörün .65 ile .84 arasındadır. Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayılarının .60 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum ilgili maddelerin ölçek ile gözlenmek istenen denetime ilişkin tutumla yüksek düzeyde ilişki olduğunu ifade etmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayılarının .60 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değer aralıklarına göre ölçekte yer alan maddelerin tamamının toplam test puanları ile orta ve yüksek düzeyde anlamlılığına işaret etmektedir.

Denetim Tutum Ölçeğine ilişkin ikinci veri seti ile yapılan Doğrulayıcı Faktör Analiz sonucunda DFA uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir aralıkların sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Modelde  $X^2$  değerinin anlamlı olması ile birlikte incelenen diğer uyum değerlerinden RMSEA değerinin modifikasyonlar öncesi .10 olduğu ancak Bilgi boyutundaki 5 ile 6; 6 ile 9 ve 7 ile 8 maddeleri arasındaki modifikasyonlar sonucu RMSEA değerinin .08 olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ölçek toplam puanları ile alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin de .48 ile .90 arasında değiştiği ve kabul edilir değerler içerdiği görülmüştür. DFA analizi sonucu yapılan bu değerlendirmeler model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu ve açımlayıcı faktör analizi ile tanımlanan "Bilgi, Nezaket ve İsteklilik"

alt boyutlarının ilgili maddelerce açıklandığı doğrulanmıştır. Yani Denetim Tutum Ölçeği “Bilgi, Nezaket ve İsteklilik” alt boyutlarından oluşmaktadır ve ilgili maddeler bu yapıyı sağlamaktadır. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizinin de toplam puanlar ve alt boyutlarının tamamında .869’un üzerinde bir yüksek bir değer aldığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, alan yazında denetime ilişkin tutumların betimlenmesine ilişkin çok fazla araştırma sonuçlarına rastlanmamıştır. Eğitim süreci içerisinde önemli bir boyut olarak denetim, eğitimin niteliğini artırmada önemli bir görev üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin görüşleri denetim sürecinde aksayan yanların tespit edilmesi ve sürecin iyileştirilmesi için önem arz etmektedir. Bu çalışma ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan denetime ilişkin bir tutum ölçeğinin alan yazına kazandırılması amaçlanmıştır. Tutumların eylemleri yordadığı düşünüldüğünde denetim eylemlerine ilişkin tutumların denetim sürecinin işleyiş niteliği hakkında açıklayıcı olması beklenebilir. Bu nedenle geçerlik ve güvenilirliği yapılmış Denetim Tutum Ölçeği’nin öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin tutumlarını ölçmede kullanılabilecek bir ölçek olduğu söylenebilir.

### **A Study of Supervision Attitude Scale's Validity and Reliability**

Introduction. Teachers, for educational organisations, are means who keep schools alive in accordance with their goals. Schools' development is considered as a part of managerial actions (Balçı, 2002). Supervisors evaluate teachers' behaviours at their schools by participating in educational organisations. To create a warm climate in the Supervision contributes to the development process of teaching-learning activities applied by teachers in classes. The qualification of behaviours to be shown by supervisor influences the quality of the education by having influence on relational qualification of teachers.

Supervise is the process of understanding whether organisational actions are in coherence or not with the principles and rules determined in line with reasonable goals. Every complicated organisation has a Supervise system (Aydın, 1993, 1). Supervise is to take due precautions in order to determine realisation level of organisation's goals, to obtain better results and to develop the process (Aydın, 2011).

Whether the objectives concerning planning and applications in school system have been accomplished or not, and the fields to be developed are questioned and accomplished in Supervise activities. The qualification of the Supervise of education system is influenced by attitudes towards supervise system. According to Kağıtçıbaşı (1988), attitude is a tendency attributed to an individual. Attitude is not an observable action, but preparative for action. Attitudes influence our social perception and behaviours. Teachers' attitudes concerning the Supervise can have an impact on qualifications of Supervise applications. Attitudes towards the Supervise influence the effectiveness of the Supervise and realisation level of the goals.

It can be assumed that teacher who has positive attitudes towards the control have benefited from Supervise activities and those who have negative attitudes have benefited less. For this purpose, to reveal teachers' attitudes towards the Supervise can be helpful to reconsider the nature of Supervise activities, its applications and its content. That teachers in literature haven't come across with a tool which measures their attitudes towards the Supervise in education reveals the necessity of a Supervise scale to be developed in this sense.

Method. The sample of the study has been determined by cluster sampling method. The sample determined in this way consists of all of the teachers who do their jobs at 20 primary schools and 20 secondary schools found in the city, Sivas.

At the first step of study of developing a scale, the teachers have been applied Supervise attitude scale pre-application form. Initially, 32 substances take part in this study for pre-application. Therefore, the scale has been carried out on the basis of data collected from 62 teachers who are appropriate for the process. At the second step of the study, the scale has been applied to 270 teachers for main application. In line with the data collected, Exploratory Factor Analysis has been done and it has been applied to another group of teachers (n=350) one more in order to do Confirmatory Factor according to Exploratory Factor Analysis.

Scale factors have been determined by doing Exploratory Factor Analysis in line with the data collected by pre-application and the scale has been reduced to 23 substances by omitting the substances under .30 factor load point and the substances, accepted as cyclical factor, having lower differentiation than .10 factor load point accepted as cyclical factor. Main application has been applied as a three-factored structure with 23 substances.

After data entry process is completed, it has been Supervise whether there has occurred wrong data entry or not by creating frequency table. Another situation to take into account while organizing the data is the missing data. Since the missing data causes partiality in analysis, it is quite important to correct them (Erkuş. 2012, 63). Afterwards, negative substances in the test have been applied reverse encoding.

The scale has been applied Exploratory Factor Analysis by Supervising assumptions for construction validity of the scale. Coherence indexes have been evaluated by doing Confirmatory Factor Analysis in order to examine the accuracy of sub-dimensions acquired by Exploratory Factor Analysis. For the reliability of the whole scale and each of the sub-dimensions, it has been Supervised whether it is above .70 or not by counting internal consistency coefficients Cronbach's Alpha and split half test reliability coefficients.

Findings. Before Exploratory Factor Analysis study has been done to Supervise the assumptions, Kaiser-Meyer-Olkun (KMO) and Barlett

tests have been applied to examine the accuracy of factorizing of the sample. As a result of analyses, it has been observed that KMO value is .91; that Barlett globosity test results ( $X^2_{(120)} = 3296.009$ ;  $p < .01$ ) are significant. These results prove that the data can be factorized.

To understand exploratory factor structure of Supervise attitude, analyses have been done by means of the scale which firstly has been reduced from 32 substances to 23 substances as a result of pre-application. Maximum variability (varimax) has been used as factorizing method for the analyses. As a result of the analysis, it has been observed that common variances (communalities) of three factors concerning the substances have changed between 0.593 and 0.822. It has been accepted that common factor variance's being close to 1.00 will increase the total variance expected for the model in relation. For this reason, the analyses have been redone with 16 substances by leaving the common factor variances under .50 (substances 2, 6, 14, 16, 15, 17, 18) out of assessment. According to Buyukozturk (2007), if there is a cluster consisting of substances which have a high relation with a factor, this finding means that these substances together measure a term-a structure. For this reason, factor load value's being 0.45 or higher can be accepted as a good measurement. At the same time, it is suggested that the distance between a substance's highest value in a factor and its highest load value after that value should be at least .10. As a result of exploratory factor analysis by taking all the factors into consideration, It has been reduced to 16 substances. As a result of the analysis, it has been observed that there are three factors in 16 substances whose eigenvalue is above 1. Scree Plot has been examined in determination of the factors belonging to 16 substances in the scale. Total variance stated by the structure coming out as three-dimensioned is 73.05%. In the analysis done for three factors, it has been observed that the contribution to common variance is like that: the first factor %29.058, the second factor % 23.787and the third factor 19.752%. Confirmatory Factor Analysis (CFA)has been done in order to test the validity of factor structure coming out with Exploratory Factor Analysis. In assessment of the model, the significance of each substance's t-values under so-called factors has been examined initially. As a result of this assessment, it has been observed that all substances are significant under factors in relation. And secondly, each substance's standard factor load values have been examined. It



has been observed that standard factor load value should be .30 and higher. Since the results concerning the reliability of Supervise Attitude Scale are above 0,70, it proves that the scale and its sub-dimensions have a high reliability.

Results. The factor structure of Supervision Attitude Scale has been described as three-dimensional. These dimensions have been named by considering common qualifications of the meanings that substances state. Thus, Supervision Attitude Scale has been named as dimensions of Knowledge, Kindness and Eagerness. Total variance stated by the structure coming out as three-dimensioned is % 73.05. In the analysis done for three factors, it has been observed that the contribution to common variance is like that: the first factor 29.058%, the second factor 23.787%, the third factor 19.752%. First factor's factor load values are between .571 and .866; that of the second is between .667 and .890; that of the third is between .649 and .839. It has been observed that correlation coefficient of the substances in the scale change between .60 and .74. This situation proves that there is a relationship at high level between substances in relation and attitude concerning Supervision which is expected to be observed by the scale.

At the end of Confirmatory Factor Analysis done by second data set concerning Supervision Attitude Scale, it has been observed that reasonable ranges concerning Confirmatory Factor Analysis cohesion indexes have been in range. Besides  $X^2$  value is significant in model, along with other fit values examined RMSEA value is .10 before modifications, but it has been observed that as a result of modifications between 5 and 6; 6 and 9; 7 and 8 substances at Knowledge dimension RMSEA value has been .079. At the same time, it has been observed that correlation values between scale total points and sub-dimensions have changed between the values of .477 and .896 and that they have reasonable values. It has been proved that model-data coherence is reasonable as a result of assessments done Confirmatory Factor Analysis, and that the sub-dimensions "Knowledge, Kindness and Eagerness" described by Exploratory Factor Analysis have been explained by the substances in relation. That is to say, Supervision Attitude Scale consists of sub-dimensions "Knowledge, Kindness and Eagerness" and the substances in relation create this structure. It has been observed that total points in reliability analysis concerning the scale and in the whole of sub-dimensions have a high value above

.869. From these results forth, it has been observed that Supervision Attitude Scale is a valid and reliable scale which can be used to measure teachers' attitudes concerning Supervision process.

### **Kaynakçalar/References**

- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu,S. (2011). The effect of multiple source of performance evaluation on school climate. Elementary Education Online, 10 (2), 743-756.
- Aydın, M. (1993). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Pegem yayınları.
- Aydın, İ. (2005). Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2014). Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma. (7.Baskı), Ankara: Pegem.
- Başaran, İ.E. (1994). Eğitime Giriş, Dördüncü Basım, Ankara: Kadioğlu.
- Başaran, İ.E. (1998). Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış. Ankara: Aydan.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, On birinci basım, Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum, Ankara: PegemA.
- Cohen,L.,Monion, L. ve Morrison, K. (2007) Reshearc methods in education. New York: Routledge.
- Çelebi, N. (2010).Public high school teachers opinions on school administrators' supervision duty in Turkey. Cypriot Journal of Educational Sciences, 5,212-231.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. Ankara: Pegem.
- Dawo, J.I. (2011) School-based teacher supervision: A vital tool for quality education in Kenya. European Journal of Educational Studies, 3(1), 143-148.
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011) The functionality of guidance and supervision visits made by supervisors in Primary Schools. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (4), 1862-1867.
- Gündüz, Y. (2010) İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının

- incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11( 2), 1-23.
- Ünal, A. ve Yıldırım-Erol, S. (2011) İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri. e-Journal of New World Sciences Academy,6 (4), 2630-2645.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). İnsan ve insanlar. İstanbul: Evrim Basım, Yayım ve Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York London: The Guilford Press.
- Okçabol, R. (2009) Şaşılacak ne var? Birinci baskı, Ankara: Ütopya.
- Robbins, S. (1994). Örgütsel davranışın temelleri, (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk), İstanbul: Etam.
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma. Ankara: Anı.
- Sindu, G.K. & Fook, C.Y.( 2010) Formative supervision of teaching and learning: Issues and Concerns forthe school head. European Journal of Scientific Research, 39 (4), 589-605.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik. Ankara: Seçkin.
- Tavşancıl, E. (2002) Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. Ankara: Nobel.
- Üstüner, M. (2006) Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45, 109-127.
- Yousuf, M.I., Parveen, Q. ve Kayani, M.M. (2011) Concept of supervision and supervisory practices at primary level in Pakistan. International Education Studies, 4 (4), 28-35.

Denetim Tutum Ölçeği

1. Denetim yapılacağı gün kendimi daha iyi hissederim.
2. Denetim sözünü duyduğum zaman moralim bozuluyor.
3. Denetlenmeye karşı istekliyimdir.
4. Denetim görme düşüncesi bana cazip geliyor.
5. Denetim eğitimsel yaşamın kalitesini artırıyor.
6. Denetimi okulların geliştirilmesi için önemli buluyorum.
7. Denetimin yeni öğretimsel ve mesleki bilgiler sağladığını düşünüyorum.
8. Denetim bana mesleki yardım sağlıyor.
9. Denetim okulun bir bütün olarak gelişmesini sağlıyor.
10. Denetimlerin, öğretmenlik alan yeterliliğime katkı sağladığını düşünüyorum.
11. Denetimin bana yeni şeyler kattığını düşünüyorum.
12. Denetimde farklılıklara saygı gösterildiğini düşünüyorum.
13. Denetimde nezaketli davranıldığını düşünüyorum.
14. Denetimde insan ilişkilerinin önemsendiğine inanıyorum.
15. Denetimde kullanılan dilin yapıcı olduğunu düşünüyorum.
16. Denetimde eleştiri dili insancıldır.

\* \* \* \*

**A meta-analysis of the relationship between burnout and job satisfaction of educational stakeholders \***

---

DOI = [10.17556/jef.47774](https://doi.org/10.17556/jef.47774)

---

Ali KIŞ\*\*, Süleyman Nihat ŞAD\*\*\*, Niyazi ÖZER\*\*\*\*, Servet ATİK\*\*\*\*\*

**Abstract**

This meta-analysis study aims to determine the strength (the magnitude and direction) of the relationship between burnout (subscales of *emotional exhaustion*, *depersonalization*, and *personal accomplishment*) and job satisfaction among educational stakeholders. A total of 24 empirical studies meeting the inclusion criteria were included to the study. The number of participants in these studies was 7.491. A total of 68 effect sizes (correlations) were calculated for each of the subscales of Maslach Burnout Inventory and in total. The findings of the study indicate that there is a negative correlation, towards moderate level, -0,44 [95% confidence interval -0,57 to -0,30] (random effect) between job satisfaction and burnout total score. Due to medium heterogeneity, moderator analyses for subscales of burnout were also done.

**Keywords:** Burnout, Job Satisfaction, Meta-analysis, Maslach Burnout Inventory

**Özet**

Bu çalışmanın amacı meta-analiz yöntemi ile eğitim paydaşlarının yaşadığı tükenmişlik (*duygusal tükenmişlik*, *duyarsızlaşma* ve *kişisel başarı* alt boyutları) ve iş tatmini arasındaki ilişkinin etki büyüklüğünü ve yönünü belirlemektir. Meta analize Dahil edilme kriterlerini karşılayan 24 ampirik çalışma analize dahil edilmiştir. Bu çalışmalardaki toplam katılımcı sayısı 7.491'dir. Analiz sonucunda Maslach Tükenmişlik Ölçeği toplam puanı ve ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin toplam 68 adet etki büyüklüğü (korelasyon) hesaplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, ölçek toplam puanı açısından tükenmişlik ile iş doyumuna arasında rastgele etkiler modeline göre orta düzeyde negatif bir korelasyon -0,44 [% 95 güven aralığı için -0,57 ile -0,30]

---

\*The study was presented orally in ECER 2015 "Education and Transition. Contributions from Educational Research" Conference on 11<sup>th</sup> September 2015, in Budapest-HUNGARY

\*\*Ali KIŞ, Yrd.Doç.Dr., İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi, [ali.kis@inonu.edu.tr](mailto:ali.kis@inonu.edu.tr)

\*\*\*Süleyman Nihat ŞAD, Doç.Dr. , İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi, [nihat.sad@inonu.edu.tr](mailto:nihat.sad@inonu.edu.tr)

\*\*\*\*Niyazi Özer, Doç.Dr., İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi, [niyaziozer@gmail.com](mailto:niyaziozer@gmail.com)

\*\*\*\*\*Servet ATİK, Arş.Gör., İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi, [servet.atik@inonu.edu.tr](mailto:servet.atik@inonu.edu.tr)

arası] belirlenmiştir. Ortaya çıkan heterojenliğin olası açıklayıcısı olarak tükenmişlik ölçeği alt boyutları için moderatör analizleri de yapılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Tükenmişlik, İş tatmini, Meta-analiz, Maslach Tükenmişlik Ölçeği

## Introduction

Job satisfaction is one of the most investigated areas affecting the performance of employees at work place. It is also true for educational institutions. Principals, teachers and other involved staff with favorable job satisfaction are one of the most vital assets for schools because satisfaction leads to better teaching, and accomplishment of organizational goals (Judge, Thoresen, Bono and Patton, 2001). Understanding what makes educational stakeholders more satisfied is an important research area in the field of education.

Historically, the term *job satisfaction* was first introduced in 1920s and gained importance in 1930-40s. The literature has very similar definitions of job satisfaction. The common part is that it is a reaction of employees' feeling toward their jobs. Job satisfaction can be described as perception of values in working environments and these values should be in a harmony with the individual's needs (Telman and Ünsal, 2004). It is also defined as an affective reaction to different of aspects related to work (Tziner and Vardi, 1984). Locke (1984) describes it as an emotional state reflecting the employee's affective response to the job situation. Arnold and Feldman (1986) give us a more detailed description of job satisfaction: a comprehensive positive affect that people in an organization have toward their jobs in terms of income, promotion, management style, working conditions and colleagues. Weiss (2002) takes it as one's attitude towards his/her job. According to Locke's Range of Affect theory (1976), it is a difference between what an employee expects from a job and what the employee is getting from the job. As an important factor affecting personal commitment and organizational effectiveness, job satisfaction has been regarded as one of the most commonly studied topics in industri-

al, psychological, and educational areas (Blackburn & Lawrence, 1995).

Social sciences researchers conducted empirical studies to define burnout starting from the early 1980s to the mid-1990s as it became a serious problem in different professions and from then on interest in the subject has increased day by day. Since burnout affects people's physical and emotional well-being, it may lead to lower productivity and effectiveness at work (Maslach et al., 2001). It is defined as a process of adaptation to job stress (Price and Murphy, 1984). Maslach et al., 2001, p. 399) defined burnout as "a psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who work with other people in some capacity".

Recent developments in theory and research emphasize that burnout is a multisubscaleal phenomenon. Maslach and Jackson (1981), who originally developed the mostly used inventory in the literature, argued that it consists of three separate subscales: emotional exhaustion, depersonalization, and (reduced) personal accomplishment. The first subscale emotional exhaustion (EE) results from feelings of intensity and frustration in consequence of individuals' fears that they will not be able to revive previous levels of job performance. The second subscale is depersonalization (DP) and it occurs when individuals distance themselves from their work by creating dehumanizing perceptions of tasks, clients, or colleagues (Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman, & Moyle, 2006; Schaufeli & Enzmann, 1998). The third subscale of burnout is (reduced) personal accomplishment (PA), which can be defined as self-evaluative feelings of incompetence and lack of achievement at working environment (Maslach & Leiter, 2008). High levels of emotional exhaustion and depersonalization together with low levels of personal accomplishment are indicative of burnout (Maslach et al., 1996).



Specific to education, Maslach et al. (1996) noted that teaching is a highly visible profession, as educators provide both direct services to students and indirect services to society (Baldwin, Lunceford, & Vanderlinden, 2005). It is just because teaching professionals are expected to perform their roles beyond teaching (e.g., caretaker and authority) and at the same time meeting a wide range of students' needs. As a result of efforts to achieve these expectations, educators are often suffering from high level of stress, which may later become chronic (Lackritz, 2004), causing some educators to become less effective in their workplaces. For this reason, educators may eventually leave the profession (Harrington & Hunt, 2010; Hogan & McKnight, 2007; Maslach et al., 1996). Many examples of the aspects of burnout can be observed in educational setting. Emotional exhaustion happens when the teacher has a feeling of tiredness and fatigue when emotional energies are drained. Thus, they cannot give their best to students as they once could. Teachers experience depersonalization when they do not have positive feelings about their students. Depersonalization usually develops in response to the overload exhaustion (Maslach & Leiter, 2008). The reduced personal accomplishment or inefficacy occurs when teachers feel and believe that they cannot help the students to learn and grow.

The world is changing, so in order to attune to this new world we need to make necessary systematic changes in education in general and at schools in particular. It is important to ensure the schools' smooth operations, so that they can prepare their students for the challenges of this new world (Schermuly et al. 2011). Educational stakeholders such as teachers, administrators, supervisors and academicians etc. will become less instructors and more organizers of information, giving the students the ability to turn information to knowledge and then into wisdom. They must also try to arouse their student's curiosity, which will help them become lifelong learners.

Future school environments will also be social workplace as it always has been. Therefore any social research topics would be utmost importance if they describe, predict and explain the relationships between employees of educational institutions. Two of such topics are job satisfaction and burnout. So far the researches have showed that decreased job satisfaction prevents people from fully concentrate on their professions, which results in unhappiness towards their jobs. This situation will create an uneasy workplace environment, which is an obstacle for performing the job efficiently (Arslan & Acar, 2013).

The relationship between these two concepts is one of the most studied research topics. However, the findings of these researches yield inconclusive results. Most of these studies show that high job satisfaction is negatively associated with burnout (Abu-Bader, 2000; Himle et al., 1986; Jayaratne and Chess, 1984; Um and Harrison, 1998). Some researchers report moderate levels of negative correlations like -0,63 (Schermyly et al. 2011) or -0,62 (Hoigaard et al., 2012) while others yield rather small coefficients like -0,12 (Okumuş et al., 2013) or -0,22 (Gürbüz, 2008). Analysis about the three subscales of burnout inventory also yield inconclusive results: for example for Emotional Exhaustion (EE) subscale correlations vary from -0,18 (Gençay, 2007) to -0,88 (Gökçe, 2010). Considering these inconclusive results, a synthesized correlation between the concepts is believed to help the research area new insights.

In this study, the meta-analysis method was used to synthesize the correlations between job satisfaction and burnout at educational settings in Turkey and Europe. In a meta-analysis review, individual studies conducted about a certain topic are synthesized thus increasing the sample size; and through comparing and combining more data, it is possible to describe certain characteristics using the obtained effect sizes (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). The purpose of this meta-analysis is twofold: The first aim of this

study is to determine the overall magnitude and direction of the effect sizes (correlations) between job satisfaction and burnout across different individual studies. The second aim is to synthesize the correlations between job satisfaction and burnout subscales separately in order to show the relationship in subscale aspect of burnout.

## **Method**

### *Design of the study*

The study is based on meta-analysis method. Meta-analysis is a method which collects many individual and independent studies about a certain topic and re-analyzes their findings statistically (Cumming, 2012; Ellis, 2012; Petticrew and Roberts, 2006).

### *Literature Search*

In order to identify all potential studies for inclusion in the quantitative synthesis, a comprehensive systematic search strategy was used. As the databases, ULAKBIM (Turkish Academic Network and Information Center) Social Sciences Database, YOK (Higher Education Council) Doctoral and Master Theses Database, Inonu University Library Central Search, several databases by Ebscohost such as ERIC and HIC, Emerald, Jstor, Web of Science and Google Scholar were searched. The stems of following identifiers or keywords in the title or abstract were used in the separate or combined searches: (In Turkish) *tükenmiş\**, *duyarsızlaşma*, *kişisel başarı\**, *eğitim\**, and *iş doyumunu*; (In English) *burnout*, *exhaustion*, *depersonalization*, *personal achievement*, *education*, and *job satisfaction*. The search included studies available in the academic literature from 2005 until 2014. From initial searches, 720 studies (both theses and articles) were retained for further inspection. As a result only 24 of these studies, compatible with the inclusion criteria, were included in the analyses,

(2 studies from England, 3 studies from Norway, 2 studies from Greece, 1 study from Germany, and the remaining studies from Turkey). Included studies were listed in references with an asterisk (\*) sign. When it was clear that multiple sources (e.g., dissertations and journal manuscript) reported about the same data set, the source with more information was included in the analysis.

#### *Inclusion Criteria*

In order to be included in the analysis, studies had to meet five of the specific criteria described below:

1-The study examined the association between burnout and job satisfaction and it has to report data with relationship in all three subscales of burnout using a version of MBI.

2-One of the educational stakeholders (teacher, administrator, supervisor, and academician) was chosen as the sample of the study.

3-Study data included statistics that could be transformed in an effect size.

4-The study was available in Turkish or English.

5-The sample was from Turkey and European countries only.

Final database consisted of 24 studies. As a result, 24 included studies yielded 68 effect sizes for each subscale of burnout inventory and a total score of the scale (16 studies giving subscale correlations only, 4 studies giving scale total score only and 4 studies giving both subscale correlation and scale total score), representing a total of 7.491 participants.

### *Coding of studies*

In this study, correlation was used as the effect size. To calculate correlation as an effect size and to get possible moderators, the following information was extracted from each study: coefficients for the correlation between job satisfaction and each subscale of burnout scale, the title of participants (i.e. teacher, administrator, supervisor and academician), the country, year, publication type and sample size.

In addition, all studies were coded into the two moderator categories to be examined: title of participants and the country where the study was conducted. During the coding process, interrater reliability was tested using correlation coefficients and Cohen's Kappa statistics. In case of disagreement between raters, disagreements were discussed and final coding reflected the consensus between the coders.

### *Meta-analytic procedure*

Effect sizes were calculated and analyzed using Comprehensive Meta-Analysis (Version 2.0) software (Borenstein et al., 2005). Effect sizes were weighted according to the inverse of their variance to ensure that more precise estimates influenced overall effect size most heavily and to attenuate the upwardly biased estimates of smaller studies (Hedges & Olkin, 1985). Calculations were based on fixed and random effect model. However, in social studies, random was recommended (Cumming, 2012). Therefore random effect model was applied for this study. Heterogeneity of effect sizes was assessed using  $Q$  and  $I^2$  statistics. When these statistics indicate lack of homogeneity, the meta-analytic procedures are repeated in the moderator subgroups.

*Publication bias*

Due to the bias toward publication of studies with a large sample size and/or significant findings, meta-analyses typically overestimate mean effect size (Borenstein et al., 2009). Four methods were used to test publication bias: Funnel plot, Orwin' *fail-safe N*, Egger Regression and Duval - Tweedie's trim and fill method. These four statistics were chosen because they are widely used and easily understood. The results of the last three methods were given in Table 1.

*Table 1. Results of Publication Bias Tests for Each Subscale of Burnout*

Subscales of Burnout scale	k	Egger Regression (p value 1-tailed)	Orwin's fail-safe N Studies are needed for "trivial" SMD	Duval and Tweedie's trim and fill (random effect)	
				Studies trimmed (to the right)	SMD Observed (adjusted)
EE	20	0,33	1164 for -0,01 SMD	5	-0,52 (-0,57)
DP	20	0,24	610 for -0,01 SMD	8	-0,28 (-0,38)
PA	20	0,25	667 for 0,01 SMD	5	0,29 (0,36)

First, for the three subscales of burnout (EE, DP and PA), Orwin's *fail-safe N* is 58, 30 and 33 times (respectively) the number of studies included (k=20). Second, for all subscales, trimmed studies' adjusted SMD shows little difference in magnitude and no change in direction. When it comes to Egger Regression test results, p values for all subscales are higher than 0,05 level. All in all, these three tests indicated that there was no publication bias for this meta-analysis.

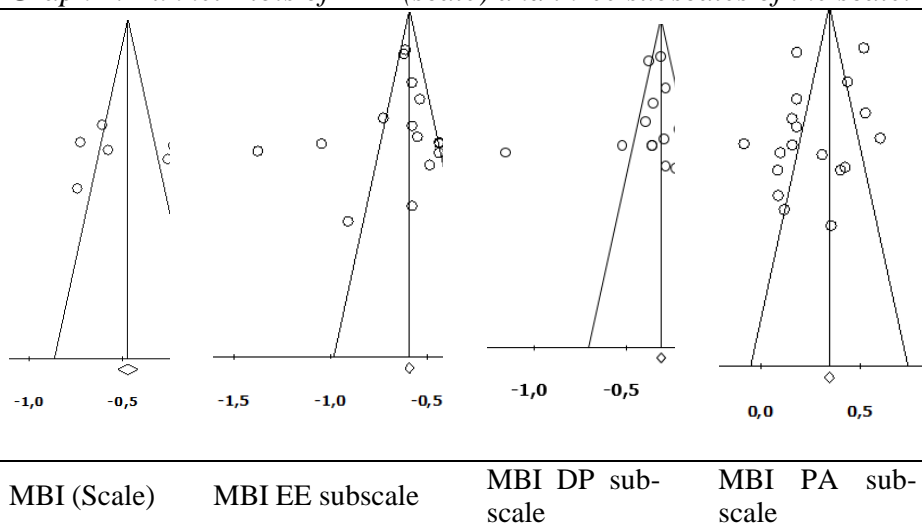
Eight studies included have also a total score of the inventory. Publication bias test results for these eight studies are as follows in Table 2.

*Table 2. Test Results of Publication Bias Tests for included studies having MBI-total score*

k	Egger Regression (p value 1-tailed)	Orwin's fail-safe N Studies are needed for "trivial" SMD	Duval and Tweedie's trim and fill (random effect)	
			Studies trimmed (to the right)	SMD Observed (adjusted)
8	0,41	371 for -0,01 SMD	0	-0,44 (-0,44)

Funnel plot, a visual evaluation of publication bias, for included studies are given Graph 1 as graphs for both scale and its three subscales.

*Graph 1. Funnel Plots of MBI (scale) and three subscales of the scale.*

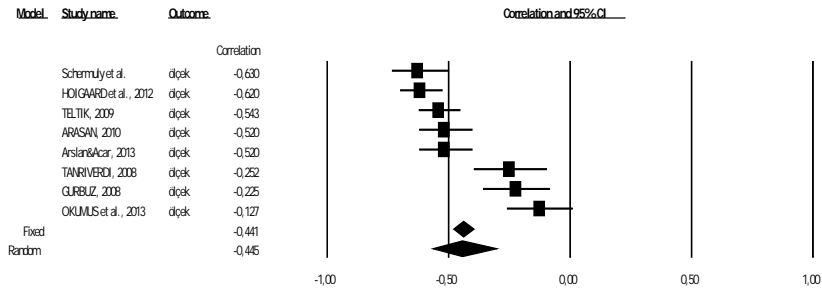


All Graphs show that the majority of the included studies are positioned on both sides of overall effect size symmetrically and towards the upper part of the graph. When there is no publication bias, the included studies are scattered symmetrically on both sides of combined effect size vertical line, whereas in case of publication bias the majority of studies are placed on one side of the line and towards the bottom (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009).

## Results

Graph 2 shows calculated effect sizes and combined effect sizes in fixed and random effect model for each of the included studies that report total scores for MBI.

*Graph 2. Forest Plot for included studies reporting total Score for MBI (fixed and random effect model)*

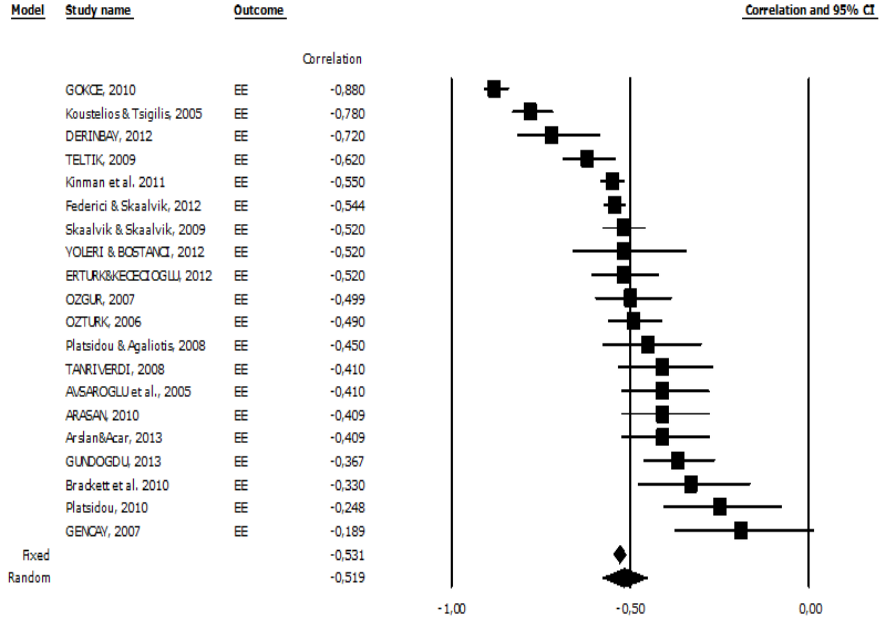


As seen in Graph 2, the correlations between job satisfaction and burnout vary between -0,63 and -0,27. The combination of these eight correlation coefficients yields a negative nearly moderate level of effect size: -0,441 (fixed effect) and -0,445 (random effect).

The following three forest plot graphs show the correlations between job satisfaction and each of subscales of burnout (emotional exhaustion – EE, Depersonalization – DP, reduced Personal Accomplishment – PA).

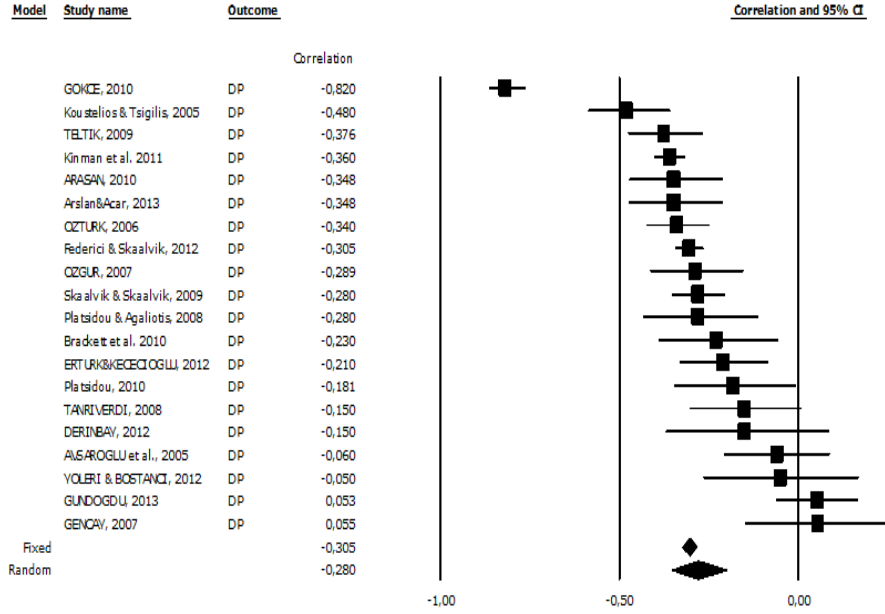


Graph 3. Forest Plot for included studies for EE Subscale of MBI (fixed and random effect model)



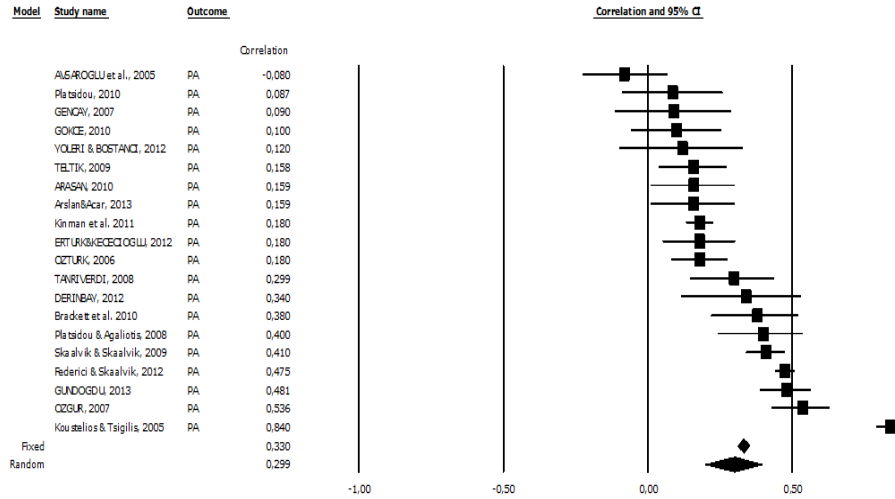
As seen in Graph 3, the correlations between job satisfaction and emotional exhaustion subscale of burnout vary between -0,88 and -0,18. The combination of these 20 correlation coefficients yielded a moderate level of negative correlation: -0,531 (fixed effect) and -0,519 (random effect).

Graph 4. Forest Plot for included studies for DP Subscale of MBI (fixed and random effect model)



As seen in Graph 4, the correlations between job satisfaction and depersonalization subscale of burnout vary between -0,82 and 0,05. The combination of these 20 correlation coefficients yielded a small level of negative effect size: -0,305 (fixed effect) and -0,280 (random effect).

*Graph 5. Forest Plot for included studies for PA subscale of MBI (fixed and random effect model)*



As seen in Graph 5, the correlations between job satisfaction and reduced Personal Accomplishment subscale of burnout vary between -0,08 and 0,84. The combination of these 20 correlations yielded a small level of positive effect size: 0,330 (fixed effect) and 0,229 (random effect).

The main objective of the present meta-analysis was to assess overall effect size - the correlation between burnout (with three subscales) and job satisfaction of educational stakeholders. Random effect model results can be found in Table 3.

Table 3. Burnout-Job satisfaction meta-analysis main analyses (Random Effect Model)

	k	n	R	Z	p	95% CI	Q	p	I <sup>2</sup>
MBI total score	8	1.425	-0,44	-5,686	0,000	-0,567; -0,304	68,560	0,000	89,79
EE	20	6.813	-0,52	-13,171	0,000	-0,579; -0,454	206,215	0,000	90,78

A. Kış, S. N. Şad.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016), 163-183

DP	-	-6,680	0,000	-0,356; -0,201	200,747	0,000	90,53
PA	0,28	-5,560	0,000	0,197; 0,395	341,623	0,000	94,43

Notes: EE=Emotional Exhaustion. DP=Depersonalization. PA=(Reduced) Personal Achievement. k=the number of studies. n=sample. Z=Z Score. CI=Confidence Interval

The mean effect size EE subscale is -0,52 ( $p<.05$ ) with a 95 % confidence interval of -0,58 to -0,45. For DP subscale it is -0,28 ( $p<.05$ ) with a 95 % confidence interval of -0,36 to -0,20 and for PA subscale it is 0,30 ( $p<.05$ ) with a 95 % confidence interval of 0,20 to 0,40. All correlation in Table 4 are statistically significant.

The last three columns (heterogeneity analysis) in Table 4 provide evidence that potential moderators are present for included studies. The Q statistics are all significant ( $Q_{\text{MBI}}=68,560$ ,  $p<.05$ ;  $Q_{\text{EE}}=206,215$ ,  $p<.05$ ;  $Q_{\text{DP}}=200,747$ ,  $p<.05$ ;  $Q_{\text{PA}}=341,623$ ,  $p<.05$ ) and  $I^2$  statistics indicate 89,79%, 90,78 %, 90,53 % and 94,43 % respectively, suggesting the presence of moderators, along with the potential effects of other artifacts. For MBI Scale total score analysis, there are not enough studies to do moderator analysis. Moderator analyses were performed for three subscales of burnout scale.

#### *Moderator Analyses*

To assess whether various moderators moderate burnout-job satisfaction correlation is another objective of the study. Moderators of the study were the title of participants (i.e. teacher, administrator, supervisor and academician) and the country (studies done in EU countries vs. Turkey). The results of moderator analysis, in random effect model, can be seen in Table 4.

*Table 4. Moderator analyses for three subscales of MBI (Random Effect Analysis)*

A. Kış, S. N. Şad.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016), 163-183

<b>Moderators</b>	<b>k</b>	<b>d</b>	<b>95% CI</b>	<b>Q<sub>b</sub></b>	<b>p</b>
<i>Emotional Exhaustion</i>					
Title of participants*	18			3,39	0,06
Academician	5	-0,63	-0,74; -0,49		
Teacher	13	-0,48	-0,57; -0,38		
Country	20			0,01	0,91
EU Countries	7	-0,51	-0,62; -0,40		
Turkey	13	-0,52	-0,60; -0,44		
<i>Depersonalization</i>					
Title of participants*	18			2,71	0,10
Academician	5	-0,41	-0,56; -0,23		
Teacher	13	-0,24	-0,34; -0,13		
Country	20			0,26	0,61
EU Countries	7	-0,31	-0,43; -0,17		
Turkey	13	-0,26	-0,36; -0,16		
<i>Personal Accomplishment</i>					
Title of the participants <sup>a</sup>	18			1,38	0,24
Academician	5	0,17	-0,06; 0,39		
Teacher	13	0,33	0,20; 0,45		
Country	20			4,58	0,03*
EU Countries	7	0,43	0,28; 0,57		
Turkey	13	0,22	0,09; 0,34		

\*p<.05

<sup>a</sup> If subgroup is fewer than 3, the studies were not included into the analysis. Thus subgroups of administrator (k=1) and supervisor (k=1) were excluded.

As it can be seen in Table 4, for Personal Accomplishment subscale, “country” seems to be a moderator. Country moderates the correlation between PA subscale of burnout and job satisfaction. For the studies conducted in EU countries this correlation is statistically stronger than that of studies conducted in Turkey, (0,43 and 0,22 respectively).

## Discussion

This study aimed to synthesize the findings of the studies which investigated the relationship between job satisfaction and burnout in educational stakeholders (teachers, administrators, supervisors and academicians) using meta-analysis method. To this end, a total of 24 studies from Turkey and European countries (England, Norway, Greece and Germany) published between 2005 and 2014 were included into the meta-analysis. The number of participants involved in these studies was 7.491.

The correlation between job satisfaction and burnout (total score) was -0,44 [95% CI -0,56 to -0,30] in *Random Effect Model*. For Emotional Exhaustion subscale of burnout, it was -0,52 [95% CI -0,57 to -0,45]; for depersonalization subscale, it was -0,28 [95% CI -0,35 to -0,20]; for (reduced) personal accomplishment subscale, it was 0,30 [95% CI 0,19 to 0,39]. All four results are statistically significant ( $p=0,0000$ ) alike and interpreted according to *Random Effect Model* results.

Consistent with the existing body of knowledge, emotional exhaustion and depersonalization are negatively correlated with burnout, while personal accomplishment is correlated positively (Koustelios & Tsigilis, 2005). Taken together, a possible interpretation of the analyses of the two concepts is that there may be a reciprocal relation between job satisfaction and burnout. The results of a similar meta-analysis study is in line with the present findings: EE -0,31 (95% CI -0,19 to -0,44), DP -0,44 (95% CI -0,31 to -0,57) and PA 0,29 (95% CI -0,16 to 0,42) (Lee and Ashforth, 1996).

While some studies ( $k=8$ ) reported total scores from MBI, the majority of studies (20) used MBI subscale scores. Although indicating high heterogeneity ( $I^2=89,79\%$ ), for MBI total score, moderator analyses could not be performed due to limited number of studies.

However moderator analyses were carried out for included studies giving correlations for three subscales of MBI. All three subscales' heterogeneity level were high (EE,  $I^2=90,78$  %; DP,  $I^2=90,53$  %; PA,  $I^2=94,43$  %).

The results of moderator analysis for *title of participants* revealed that correlation between job satisfaction and EE subscale was -0,63 for academicians (k=5), whereas it was -0,48 for teachers (k=13); for DP subscale, the correlation was -0,41 for academicians (k=5), whereas it was -0,24 for teachers (k=13); for PA subscale the correlation was 0,17 for academicians (k=5), whereas it was 0,33 for teachers (k=13). Between-groups analysis results revealed no statistically significant difference between academicians and teachers for all subscales (EE,  $Q_b=3.39$ ,  $p=0.06$ ; DP,  $Q_b=2.71$ ,  $p=0.10$ ; PA,  $Q_b=1.38$ ,  $p=0.24$ ). Based on this finding it can be concluded that the correlation between job satisfaction and burnout's three subscales is not statistically affected by title of participants (academicians and teachers).

The results of moderator analysis for *country* revealed that correlations between job satisfaction and EE subscale of burnout was -0,51 for studies conducted in EU countries (k=7), whereas it was -0,52 for studies conducted in Turkey (k=13); for DP subscale, the correlation was -0,31 for EU countries (k=5), whereas it was -0,26 for Turkey (k=13); for PA subscale the correlation was 0,43 for EU countries (k=5), whereas it was 0,22 for Turkey (k=13). Between-groups analysis results revealed no statistically significant difference between EU countries and Turkey for two subscales (EE,  $Q_b=0.01$ ,  $p=0.91$ ; DP,  $Q_b=0.26$ ,  $p=0.61$ ). However, for the third subscale, (reduced) Personal Accomplishment, analysis indicates statistical significance between the groups (PA,  $Q_b=4.58$ ,  $p=0.03$ ). Based on this finding it can be concluded that the correlation between job satisfaction and burnout's two subscales (EE and PA) is not statistically affected by country (EU countries and Turkey), yet that of third subscale, (reduced) Personal Accomplishment was affected. In EU countries the correlation between job satisfaction and PA subscale of burnout was stronger than

that of Turkey's. As the correlations differ by country, some questions arise about the reasons for this difference. This difference could be explained by the cultural differences between citizens of different countries, differences in training or education standards in different countries, or differences in employment practices or law.

The results of this meta-analysis may motivate policy makers to consider how educational policies may improve the well-being of stakeholders. It has some practical significance for human resources departments of educational institutions because it has implications for how burnout is treated in the workplace. Burnout syndrome is not a sudden situation; on the contrary, it is a cluster of symptoms developing slowly and insidiously (Yoleri & Bostancı, 2012). Moreover, ignoring burnout symptoms cause it to advance making it unable to cope with. Thus, it is vital to know the symptoms of burnout and to take necessary precautions by diagnosing on time. Educational stakeholders should be surveyed regarding their job satisfaction at regular intervals, and ones with lower job satisfaction should receive special attention. We know that a decrease in job satisfaction could precede emotional exhaustion and could therefore serve as a rapid alert system (Yoleri & Bostancı, 2012).

Another recommendation can be for faculty of education, which give training to educational stakeholders. Burnout should be a topic in teacher education because it could establish a professional mental readiness for managing emotional challenges in their professional career. So, burnout prevention information in new teacher training programs should be included.

The present meta-analysis synthesized the correlation between the two concepts. Previous meta-analysis confirm the results of this meta-analysis. We now know the correlations' magnitude and direction between job satisfaction and burnout. For future studies, it would be useful to conduct longitudinal of experimental studies to clarify the causal effect between the two concepts. Specifically, it is recommended that tests for nonlinear relationships be conducted in individual studies.



The results of the meta-analysis depended on the results of the studies on which it was based. This study was limited by its dependence on the data provided by original researchers. Two limitations of the present study should be kept in mind when interpreting its results. The first of these concerns the characteristics of the sample. Only four groups from educational stakeholders were chosen for this study, which prohibits the generalizability of the findings to other educational stakeholders. The second limitation is the number of included studies, especially from European countries. Future studies may add new studies from European countries to replicate the meta-analysis adding more studies on the subject.

### References

- \*References marked with an asterisk indicate studies included in the meta-analysis.
- Abu-Bader, S.H. (2000) 'Work Satisfaction, Burnout, and Turnover among Social Workers in Israel: A Causal Diagram', *International Journal of Social Welfare* 9(3): 191–200.
- \*Arasan, B. N. A. (2010). *Akademisyenlerde yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Uşak Üniversitesi.
- Arnold, J. and D. Feldman (1986) *Organizational Behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- \*Arslan, R., & Acar, B. N. (2013). A Research on academics on life satisfaction, job satisfaction and professional burnout. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 18(3), 281–298.
- \*Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115–129.
- Baldwin, R. G., Lunceford, C. J., & Vanderlinden, K. E. (2005). Faculty in the middle years: Illuminating an overlooked phase of academic life. *The Review of Higher Education*, 29, 97–118.
- Blackburn, R. T., & Lawrence, J. H. (1995). *Faculty at work: Motivation, expectation, satisfaction*. Baltimore: The John Hopkins University Press

**A. Kış, S. N. Şad.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016), 163-183**

- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2005). *Comprehensive Meta-Analysis Version 2*. Englewood, NJ: Biostat.
- \*Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–418. doi:10.1002/pits
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş, Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- \*Derinbay, D. (2012). Öğretim Elemanlarının İş doyumları İle mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 910–929.
- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes (5th edition)*. Cambridge-UK: Cambridge University Press.
- \*Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39–52.
- \*Federici, R. a., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295–320. doi:10.1007/s11218-012-9183-5
- \*Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765–780.
- \*Gökçe, İ. (2010). *İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri İle Öğrencilerin Başarıları Arasındaki İlişki*. Ege Üniversitesi.
- \*Gündoğdu, G. B. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma: Mersin İli Örneği*. Çağ Üniversitesi.
- \*Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi.

**A. Kış, S. N. Şad.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016), 163-183**

- Harrington, C., & Hunt, D. (2010). Protecting minority faculty from burnout and attrition. *Academic Leader*, 26, 7–8.
- Himle, D.P., S.D. Jayaratne and P.A. Thyness (1986) ‘Predictors of Job Satisfaction, Burnout and Turnover among Social Workers in Norway and the USA: A Cross- cultural Study’, *International Social Work* 29(4): 323–34.
- Hogan, R. L., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *Internet and Higher Education*, 10, 117–124.
- \*Hoigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers’ work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347–357.
- Jayaratne, S. and W.A. Chess (1984) ‘Job Satisfaction, Burnout, and Turnover: A National Study’, *Social Work* 29(5): 448–53.
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E. & Patton, G.K. (2001). The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*. Vol. 127, No.3 376-407. DOI: 10.1037//0033-2909.127.3.376
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793–807.
- \*Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843–856. doi:10.1080/01443410.2011.608650
- \*Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189–203. doi:10.1177/1356336X05052896
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713–729.
- Lee R.T., Ashforth B.E., (1996) A Meta - Analytic Examination of the Correlates of the Three Subscales of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2).

**A. Kış, S. N. Şad.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016), 163-183**

- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1349). Chicago: Rand McNally
- Locke, E. A. (1984). Job satisfaction. In M. Gruneberg & T. Wall (Eds.), *Social psychology and organizational behavior* (pp. 92–117). London: John Wiley and Sons.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498–512.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *MBI manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- \*Okumuş, F., Meta, M., Bakiyev, E., & Kaçire, İ. (2013). Umutsuzluk, Tükenmişlik ve İş Memnuniyeti Kavramları Arasındaki İlişkinin Analizi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 191–203.
- \*Özgür, B. B. (2007). *İngilizce Öğretmenlerinin İş Tatminleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi.
- \*Öztürk, A. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.
- \*Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60–76. doi:10.1177/0143034309360436
- \*Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout , Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61–76. doi:10.1080/10349120701654613
- Price, D.M. and P.A. Murphy (1984) ‘Staff Burnout in the Perspective of Grief Theory’, *Death Education* 8(1): 47–58.

**A. Kır, S. N. Şad.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016), 163-183**

- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). The burnout companion to study and practice. A critical analysis. Washington, DC: Taylor & Francis
- \*Schermuly, C. C., Schermuly, R. a., & Meyer, B. (2011). Effects of vice principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 252–264. doi:10.1108/09513541111120097
- \*Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. doi:10.1016/j.tate.2008.12.006
- \*Tanrıverdi, L. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin iş tatmini ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi.
- Telman, N., Ünsal, P.(2004). Çalışan Memnuniyeti. İstanbul: Epsilon Yayınevi
- \*Teltik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algularının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkinin Belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi.
- Tziner A.E. and Y. Vardi (1984) 'Work Satisfaction and Absenteeism among Social Workers: The Role of Altruistic Values', *Work and Occupations* 11(4): 461–70.
- Um, M. and D.F. Harrison (1998) 'Role Stressors, Burnout, Mediators, and Job Satisfaction: A Stress-strain-outcome Model and an Empirical Test', *Social Work Research* 22(2): 100–15.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173–194.
- \*Yoleri, S., & Bostancı, M. Ö. (2012). Determining The Factors That Affect Burn-out And Job Satisfaction Among Academicians: A Sample Application On The HITIT University. *Turkish Studies*, 7(4), 589–600.

## **Öğretmen Adaylarının Asit ve Bazlar Konusunda Çalışma Yaprakları Geliştirebilme Yeterlikleri**

### **Prospective Teachers' Ability of Developing Worksheets on Acids and Bases**

---

DOI= [10.17556/jef.53095](https://doi.org/10.17556/jef.53095)

---

Neslihan ÜLTAY\*, Eser ÜLTAY\*\*, Necla DÖNMEZ USTA \*\*\*

#### **Özet**

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının asit ve bazlar konusunda çalışma yaprakları geliştirebilme yeterliklerini belirlemektir. Bu çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla, Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan 39 kimya öğretmeni adayından asit ve bazlar konusunda bir çalışma yaprağı hazırlamaları istenmiş ve öğretmen adaylarının hazırladıkları bu çalışma yaprakları uzmanlar tarafından geliştirilmiş rubrik yardımıyla değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının hazırladıkları çalışma yapraklarında, bir çalışma yaprağında bulunması gereken temel unsurların bazılarının eksik olması sebebiyle öğretmen adaylarının asit ve bazlar konusunda çalışma yaprağı geliştirmede yeterli seviyeye ulaşamadıkları görülmüştür. Çalışma, öğretmen adaylarının başka konularda da çalışma yaprakları hazırlayarak öğrenme ortamlarında kullanmaları önerileri ile sonlandırılmıştır.

**Anahtar Sözcük:** çalışma yaprakları, öğretmen adayları, asit ve bazlar

#### **Abstract**

The purpose of this study was to identify the prospective teachers' ability of developing worksheets on acids and bases topic. Case study method was used in the study. To collect data, 39 prospective chemistry teachers studying at pedagogical training program in a faculty of education in a university in the Eastern Black Sea Region were asked to prepare a worksheet about acids and bases. And the sample group prepared the worksheets and they were evaluated by the help of a rubric which was developed by the researchers. As a result of the study, it was revealed that prospective teachers could not have reached a sufficient level in the development of the worksheets about acids and bases because of the worksheets' not including some necessary parts. The study was finished with the suggestions of

---

\*Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, e-posta: neslihanultay@gmail.com

\*\*Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, e-posta: eserultay@gmail.com

\*\*\*Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, e-posta: nozlemdonmez@gmail.com

prospective teachers to prepare worksheets on other topics to use in learning environments.

**Keywords:**worksheets, prospective teachers, acids and bases

## Giriş

Son yıllarda öğrencinin bilgiyi hazır aldığı, biriktirdiği, ezberlediği ve öğrenme sürecinde aktif olmadığı bir öğrenmeden çok, öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, kendi bilgisini yapılandırdığı ve yorumladığı bir öğrenmeye doğru geçiş başlamıştır (Kasap ve Ültay, 2014). Yapılandırmacı öğrenme kuramı da bu düşünce ile öğrenme ortamlarında oldukça sık kullanılmaya başlanmış ve hali hazırda kullanılmaktadır. Bu öğrenme kuramına göre öğrenme ezberlemekten ziyade düşünme ve analiz etme ile ilgilidir (Ayvacı, Ültay ve Mert, 2012; Şaşan, 2002). Ancak öğrencilerin çeşitli alanlarda düşünme yollarını öğrenebilmeleri için öncelikle o alandaki temel kavramların ne anlama geldiğini öğrenmeleri gerekmektedir (Ültay, Durukan ve Ültay, 2015). Son yıllarda yapılan bazı çalışmalar öğrencilerin fen alanında çok karmaşık işlemler gerektiren problemleri çözebilmelerine rağmen, basit kavramsal bilgileri öğrenmekte başarısız olduklarını göstermiştir (Masson ve Vazquez-Abad, 2006; Case ve Fraser, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak kavram öğretimini sınıfta etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Örneğin, kavramsal değişim metinleri (Chambers ve Andre, 1997; Pınarbaşı, Canpolat, Bayrakçeken, ve Geban, 2006; Özmen, Demircioğlu ve Demircioğlu 2009a; Dönmez Usta, 2011), kavram karikatürleri (Günaydın ve Ültay, 2014; Kabapınar, 2005; Ültay, 2015), kavram haritaları (Botton, 1995; Dönmez Usta ve Ültay, 2016; Özmen, Demircioğlu ve Coll, 2009b; Wilson, 1998) ve çalışma yaprakları (Coştu, Karataş ve Ayas, 2003; Demircioğlu, 2003; Dönmez Usta, 2011; Dönmez Usta ve Ayas, 2013) kullanılabilir. Çalışma yaprakları öğrencinin zihninde bilgiyi yapılandırmasına olanak tanıyan, ne yapması gerektiğinin aşama aşama belirtildiği yol gösterici trafik levhası gibi dokümanlardır (Kolomuç, 2009; Şahin ve Yıldırım, 1997). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun tasarlanan çalışma yaprakları sayesinde öğrenciler kendi bilgilerini oluşturmaları için deneyim edinme şansı bulmuş

olacaklardır (Coştu vd., 2003). Çalışma yaprakları öğretimde farklı amaçlar için tasarlanıp kullanılmaktadır. Ancak hangi amaçla kullanılırsa kullanılsınlar, iyi tasarlanmış çalışma yapraklarında bölümlerin iyi organize edilmiş olması gerekir (Kurt, 2002). Böylece çalışma yapraklarıyla birlikte, öğrencinin yapacağı deney ile ilgili düzeneğin çizilmesi, verilerin kaydedilmesi ve gerekli grafiklerin çizilmesi gibi çeşitli bilimsel süreç becerilerinin geliştirebilmesi de sağlanmış olur. Bunun yanında çalışma yapraklarında odaklanılan kavramlarla ilgili etkinlik ve deneyler aracılığıyla da öğrenciler çeşitli kavramları zihinlerinde yapılandırabilme fırsatı yakalamış olurlar. Bu açıdan bakıldığında çalışma yaprakları kavram öğretiminin gerçekleştirilmesinde hem öğretmene hem de öğrenciye kolaylık sağlayan öğretim materyallerinden birisidir (Coştu vd., 2003; Kurt, 2002; Saka ve Yılmaz, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak geliştirilen bir çalışma yaprağında temel olarak üç bölüm bulunması gerekmektedir. Bunlar dikkat çekme/güdüleme, etkin uğraşı ve değerlendirme bölümleridir (Alev, Özmen, Altun ve Akyıldız, 2013). Dikkat çekme/güdüleme aşamasında karikatür, resim, soru ya da hikayeler kullanılabilir. Bu bölümdeki asıl amaç öğrenciyi çalışma kağıdının devamını okumaya istekli hale getirmektir. Etkin uğraşı aşamasında ise öğrenciler hem fiziksel hem de zihinsel anlamda çalışmalı, kendi bilgilerini oluşturmaya çaba göstermelidirler. Bu esnada deney yapıp, gözlemlerini kaydedebilmeli, gerekiyorsa grafik çizebilmelilerdir. Değerlendirme aşamasında ise genellikle iki tür soru kullanılır. Bunlar öğrencilerin etkin uğraşı bölümündeki öğrenmelerini test eden sorular ve öğrenilen konunun günlük yaşamla ilişkisini sorgulayan sorulardır. Böylece öğrencilerin hem öğrenmeleri hem de öğrendikleri bilgileri günlük yaşama transfer edebilmeleri hedeflenmiş olur. Aşamalar arasında geçiş için yönergeler kullanılabilir (Sands ve Özçelik, 1997; Şahin ve Yıldırım, 1999; Kurt, 2002; Demircioğlu ve Atasoy, 2006). Çalışma yapraklarının kullanılması ile bütün öğrencilerin derse katılımı sağlanabilmekte, konuların genel bir özetlemesi yapılabilmektedir. Ayrıca daha sonra tekrar etme amacıyla da kullanılabilir (Şahin ve Yıldırım, 1999; Ayas vd., 2006; Atasoy ve Akdeniz, 2006). Çalışma yaprakları, özellikle deney aktivitelerini içeren derslerde etkileşimli öğrenme ortamının oluşturulmasında ve



öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırabilmelerinde öğretime destek olan etkili bir eğitim destek aracı olarak da düşünülmektedir. Nitekim bu çalışmada da öğretmen adaylarından asit ve bazlar konusunda çalışma yaprakları geliştirmeleri beklenmiştir. Asit ve bazlar konusu öğretmen adaylarının hem günlük yaşamda hem de öğrenim hayatlarında oldukça sık karşılaştıkları konulardan biridir (Ültay, 2012). Buna rağmen bu konu hakkında öğrencilerin sahip oldukları yanlış anlama ve kavram yanılgılarının fazlalığı (Bradley ve Mosimege, 1998; Canpolat, Pınarbaşı, Bayrakçeken ve Geban, 2004; Geban, Taşdelen ve Kırbulut, 2006; Toplis, 1998) bu konunun daha etkili bir şekilde öğretilmesini gerekli kılmaktadır. Buna göre bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının asit ve bazlar konusunda çalışma yaprakları geliştirebilme yeterliklerini belirlemektir.

### **Yöntem**

Bu çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin en önemli özelliklerinden birisi araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına imkân sağlamasıdır. Bu yöntemin en önemli avantajı ise bir problemin özel bir durumu üzerine yoğunlaşma fırsatı vermesidir (Çepni, 2007; Wellington, 2000).

### **Araştırma Grubu**

Bu çalışmada özel durum yönteminin seçilme nedeni, çalışmanın Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 39 kimya öğretmen adayı ile yürütülmesi ve çalışmada bu öğretmen adaylarının asit ve bazlar konusunda bir çalışma yaprağı hazırlayabilme yeterliklerinin araştırılmasıdır. Söz konusu 39 öğretmen adayının 20'si bayan, 19'u erkek ve yaş aralıkları 22 ile 45 arasında değişmektedir. Ayrıca katılımcıların 22'si özel öğretim kurumlarında öğretmenlik yaparken, 9'u farklı sektörlerde (endüstri ve sağlık) çalışmaktadır. 8'i ise bir yükseköğretim kurumundan mezun olup henüz iş hayatına atılmamıştır. Katılımcıları tanımlamak adına, çalışmada, araştırma etiği çerçevesinde araştırmanın katılımcıları olan öğretmen adayları sırası ile Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, ....., Ö<sub>39</sub> şeklinde kodlanmışlardır.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplamak amacıyla, Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan 39 öğretmen adayından asit ve bazlar konusunda bir çalışma yapacağı hazırlamaları istenmiş ve öğretmen adaylarının hazırladıkları bu çalışma yapıları uzmanlar tarafından geliştirilmiş rubrik (değerlendirme anahtarı) yardımıyla değerlendirilmiştir. Rubrikte yer alan kriterler ise yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen bir çalışma yaprağında bulunması gereken bölümler ve olması gereken özelliklerden faydalanılarak oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan rubrik Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**Öğretmen Adaylarının Asit ve Bazlar Konusunda Geliştirdikleri Çalışma Yapraklarına Ait Değerlendirme Kriterleri (Rubrik)

	<b>Kriter</b>	<b>Yetersiz</b>	<b>Kısmen Yeterli</b>	<b>Yeterli</b>
<b>Dikkat Çekme ve Gütüleme</b>	1. Dikkat ve İlgi Çekici Olması	Dikkat ve ilgi çekicilikten uzak.	Kısmen dikkat ve ilgi çekici düzeyde.	Yeterli düzeyde dikkat ve ilgi çekici.
	2. Çalışma Yaprağının Bölümleri Hakkında Bilgi Veren Yönergenin/İlgili Açıklamaların Bulunması	Yönergede, çalışma yaprağı hakkında verilen bilgi veya açıklamalar yeterli/Yönergeye veya açıklamalara yer verilmemiş.	Yönergede, çalışma yaprağı hakkında verilen bilgi veya açıklamalar kısmen yeterli.	Yönergede, çalışma yaprağı hakkında verilen bilgi veya açıklamalar yeterli.
<b>Etkin Uğraşı</b>	3. Konu Hakkında Bilgi Verilmesi	Konu hakkında yeterli düzeyde bilgi verilmemiş.	Konu hakkında kısmen bilgi verilmiş.	Konu hakkında yeterli düzeyde bilgi verilmiş.
	4. Resim, Tablo, Grafik ve Şekillerle Destekleme	Resim, tablo, grafik ve şekillerle yeterli düzeyde desteklenmemiş.	Resim, tablo, grafik ve şekillerle kısmen desteklenmiş.	Resim, tablo, grafik ve şekillerle yeterli düzeyde desteklenmiş.

<b>Değerlendirme</b>	5. Konuya Uygun Aktivite- nin/Etkinliğin Yer Alması	Aktivite veya etkinlik konuya uygun değil/Aktivite veya etkinliğe yer verilmemiş.	Konuya uygun aktiviteye/etkinliğ e kısmen yer verilmiş.	Konuya uygun aktiviteye/etkinliğ e yer verilmiş.
	6. Konu ile İlgili ve Seviyeye Uygun Soruların Sorulması	Konu ile ilgili ve seviyeye uygun sorular sorulmamış/Soru sorulmamış.	Kısmen konu ile ilgili ve seviyeye uygun sorular sorulmuş.	Konu ile ilgili ve seviyeye uygun sorular sorulmuş.
	7. Değerlendirme Amaçlı Farklı Tiplerde ve Stillerde Soruların Sorulması	Değerlendirme amaçlı farklı tiplerde ve stillerde sorulara yeterli düzeyde yer verilmemiş.	Değerlendirme amaçlı farklı tiplerde ve stillerde sorulara kısmen yer verilmiş.	Değerlendirme amaçlı farklı tiplerde ve stillerde sorulara yer verilmiş.

Değerlendirme anahtarında yer alan kriterlerin geçerlik ve güvenilirliği uzman görüşleri ile sağlanmıştır. Çalışma raporlaştırılmadan önce katılımcılara elde edilen verilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı açıklanmıştır. Bu açıklamalardaki amaç katılımcıların çalışma yapraklarını hazırlarken rahat ve bilimsel etik kuralları çerçevesinde şeffaf olmalarını sağlamaktır.

### ***Verilerin Toplanması***

Öğretmen adayları Pedagojik Formasyon eğitimleri sırasında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ile Özel Öğretim Yöntemleri derslerini aynı dönem almışlardır. Her iki derste de koordine bir şekilde 4'er saatten toplamda 8 saat çalışma yaprakları ile ilgili incelemeler ve uygulamalar yapmışlardır. Bu uygulamalar sırasında yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bir çalışma yaprağında bulunması gereken özellikler örnek çalışma yaprakları üzerinde açıklanarak detaylandırılmıştır. Farklı konularda geliştirilmiş çalışma yaprakları incelenerek örnek uygulamalar yaptırılmıştır. Bu süreç tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarından asitler ve bazlar konusunda yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı bir çalışma yaprağı geliştirmeleri istenmiş ve yaklaşık 1 hafta süre verilmiştir.

Öğretmen adayları 1 hafta sonra hazırladıkları çalışma yapraklarını teslim etmişlerdir.

### ***Verilerin Analizi***

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları çalışma yaprakları araştırmacılar tarafından geliştirilen rubrik yardımıyla analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri çalışma yaprakları 3 aşamada değerlendirilmiştir. Bütün çalışma yapraklarının birinci ya da ikinci aşaması değerlendirilmeden bir sonraki aşamaya geçilmemiştir. Analiz süreci aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmacılar çalışma yapraklarını öncelikle rubriğin ilk aşaması olan “dikkat çekme ve güdüleme” aşamasına göre analiz etmişlerdir. Bu aşama araştırmacıların; çalışma yapraklarında hikaye, şekil, soru ya da resim gibi yer alan her şeyi “dikkat ve ilgi çekici” ve “ilgili açıklamaların yapılması” şeklinde “yetersiz”, “kısmen yeterli” ve “yeterli” kriterlerine göre değerlendirmelerine dayanmaktadır.
- Araştırmacılar daha sonra çalışma yapraklarını rubriğin ikinci aşaması olan “etkin uğraşı” aşamasına göre analiz etmişlerdir. Bu aşama araştırmacıların; çalışma yapraklarında bilimsel bilgi, deney, etkinlik, animasyon ya da video gibi yer alan her şeyi “konu hakkında bilgi verilmesi”, “resim, tablo, grafik ve şekillerle destekleme” ve “konuya uygun etkinliğin yer alması” şeklinde “yetersiz”, “kısmen yeterli” ve “yeterli” kriterlerine göre değerlendirmelerine dayanmaktadır.
- Araştırmacılar son olarak çalışma yapraklarını rubriğin son aşaması olan değerlendirme aşamasına göre analiz etmişlerdir. Bu aşama araştırmacıların; çalışma yapraklarında yer alan soruların “konuyla ilgili ve seviyeye uygun olarak sorulup sorulmadığı” ve “farklı tiplerde ve stillerde sorular sorulması” şeklinde “yetersiz”, “kısmen yeterli” ve “yeterli” kriterlerine göre değerlendirmelerine dayanmaktadır.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları çalışma yaprakları yukarıda anlatıldığı şekilde analiz edilerek rubrik yardımıyla hazırlanan matriste öğretmen adaylarının kodları da belirtilerek frekanslanmıştır. Ayrıca, bazı öğretmen adaylarının hazırladıkları çalışma yaprakları anlamlılık ve önemlilik düzeyi dikkate alınarak analiz edilmiş ve gerekli yerlerde aynen sunulmuştur.

### ***Araştırmada Nitelik***

Çalışmada elde edilen veriler araştırmacıların hazırlayıp kategorilendirdiği bir rubriğe göre değerlendirilmiştir. Ancak bu durum çok objektif ve doğru sonuçlar getirmeyeceği düşüncesiyle, iki puanlayıcı arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğinin sağlanması için farklı bir uzmandan verileri değerlendirmesi istenmiş, daha sonra araştırmacıların sonuçları ile olan uyumu SPSS 16.0 paket programı ile iki okuyucu arasındaki Cohen's Kappa (Cohen'in Kappa Katsayısı) değeri hesaplanarak bulunmuştur. Hesaplanan Cohen's Kappa ( $\kappa$ ) 0.82 bulunmuş ve Landis ve Koch'un (1977) sınıflamalarına göre de neredeyse mükemmel uyuşma sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra araştırmacılar çalışma yapraklarını değerlendirmiştir.

Geliştirilen değerlendirme anahtarı üç alan eğitimi uzmanına kontrol ettirilerek görüş ve önerileri alınmıştır. Ayrıca uzmanların değerlendirme listesinin bazı maddeleri için anlaşılabilirlik açısından vermiş oldukları öneriler doğrultusunda, ilgili maddeler değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Veri toplama süreci başlamadan önce öğretmen adaylarına, araştırmacılar tarafından “bu verilerin dersleriniz için hiçbir değerlendirme niteliği taşımayacağı”, “verilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı” ve “bazı demografik bilgileriniz dışında hiçbir verinin çalışmanın okurları ile paylaşılmayacağı” gibi bilgiler sunulmuştur. Bu bilgilendirmenin amacı öğretmen adaylarının bu süreçte rahat ve şeffaf olmalarını sağlayarak inandırıcılığını artırmaktır. Ayrıca öğretmen adayları tarafından geliştirilen çalışma yapraklarının analizi aşamasında, çalışmanın inandırıcılık ve tutarlılığını artırmak amacıyla veriler farklı zaman ve mekânlarda 3 defa değerlendirilmiştir.

Nicel olmayan araştırmalarda araştırma sonuçlarının genelleme-sinden ziyade benzer durumlara aktarılabilirliği söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada aktarılabilirliğin arttırılması adına elde edilen veriler bulgular bölümünde okuyucuya yorum yapılmadan, verinin doğasına bağlı kalınarak sunulmuştur. Bu şekilde okuyucu araştırılan duruma ilişkin sonuçlara daha net bir şekilde ulaşacak ve kendi oluşturduğu araştırma durumlarına aktarma fırsatını elde edecektir.

Araştırmacının elde ettiği sonuçların veri tarafından desteklen-mesi gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu, teyit edilebil-irliğin göstergesidir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının hazırla-dığı çalışma yapraklarının bazı bölümleri doğrudan sunularak teyit edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

### *Araştırmada Etik*

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının verilerinin okuyucu ile paylaşımı konusunda rızaları alınmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bazı demografik bilgilerinin de okuyucu ile paylaşılacağı açıkça belirtilerek onayları alınmış araştırmadan herhangi bir şekilde zarar görmeyecekleri belirtilmiştir (Cohen ve Manion, 1989; Drew, Hardman ve Hart, 1996). Bununla birlikte, araştırma etiği çerçevesinde araştırmaya katılan öğretmen adayları sırası ile Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, ....., Ö<sub>39</sub> şeklinde kodlanarak isim gizliliği sağlanmıştır.

### **Bulgular**

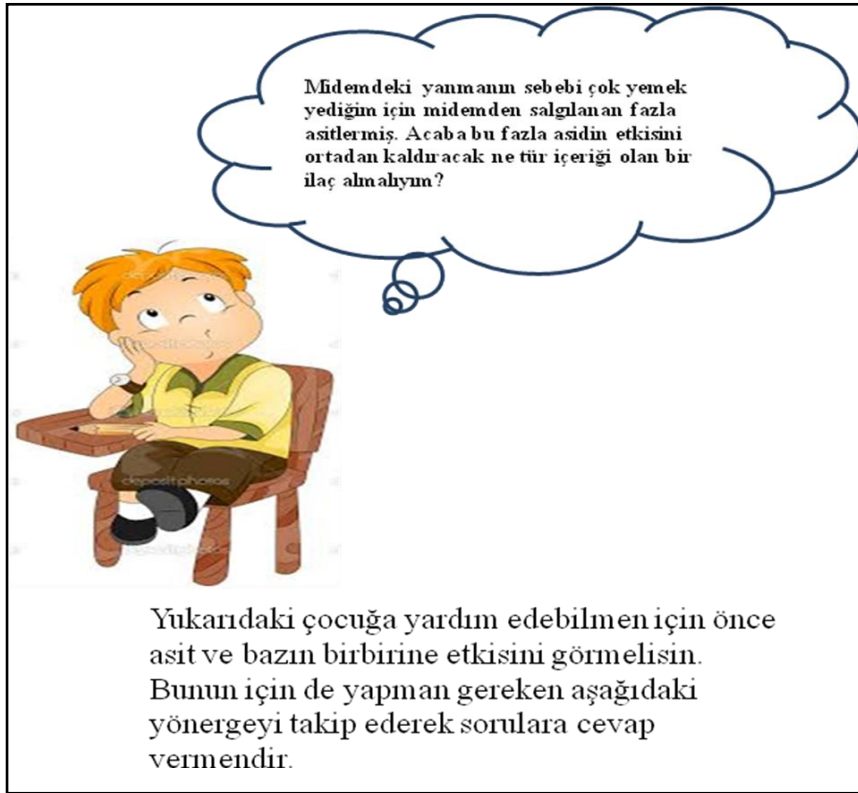
Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının asit ve bazlar konusu hakkında geliştirmiş oldukları çalışma yaprakları Tablo 1’de sunulmuş olan rubrik aracılığıyla değerlendirilmiş olup, elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**Öğretmen Adaylarının Asit ve Bazlar Konusunda Geliştirdikleri Çalışma Yapraklarına Ait Değerlendirme Kriterleri (Rubrik)

Kriter	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli
--------	----------	----------------	---------

<b>Dikkat Çekme ve Güdüleme</b>	1. Dikkat ve İlgi Çekici Olması	Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>30</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>37</sub> (f=16)	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3-4</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>13-14</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>25-26</sub> , Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>35</sub> (f=12)	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>36</sub> , Ö <sub>38-39</sub> (f=11)
	2. Çalışma Yaprağının Bölümleri Hakkında Bilgi Veren Yönergenin/İlgili Açıklamaların Bulunması	Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>22</sub> (f=5)	Ö <sub>1-2</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>26</sub> (f=8)	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>5-6</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>15-19</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>27-39</sub> (f=26)
	3. Konu Hakkında Bilgi Verilmesi	Ö <sub>1-2</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>15-26</sub> , Ö <sub>28-39</sub> (f=35)	Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>27</sub> (f=2)	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>14</sub> (f=2)
<b>Etkin Uğraşı</b>	4. Resim, Tablo, Grafik ve Şekillerle Destekleme	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>28</sub> , Ö <sub>30</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>35</sub> (f=8)	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6-7</sub> , Ö <sub>9-10</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>18-19</sub> , Ö <sub>23-25</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>29</sub> , Ö <sub>32-33</sub> , Ö <sub>36</sub> , Ö <sub>38</sub> (f=20)	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>26</sub> , Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>37</sub> , Ö <sub>39</sub> (f=11)
	5. Konuya Uygun Aktivitenin/Etkinliğin Yer Alması	Ö <sub>1-2</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>14-16</sub> , Ö <sub>18-19</sub> , Ö <sub>25-27</sub> , Ö <sub>29-31</sub> , Ö <sub>36-37</sub> , Ö <sub>39</sub> (f=18)	Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>12-13</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>23-24</sub> , Ö <sub>28</sub> , Ö <sub>3-34</sub> (f=10)	Ö <sub>3-4</sub> , Ö <sub>7-8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>20-22</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>35</sub> , Ö <sub>38</sub> (f=11)
<b>Değerlendirme</b>	6. Konu ile İlgili ve Seviyeye Uygun Soruların Sorulması	Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>20-22</sub> (f=6)	Ö <sub>1-2</sub> , Ö <sub>5-7</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>25-27</sub> , Ö <sub>30-31</sub> , Ö <sub>33-34</sub> , Ö <sub>36</sub> (f=15)	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>8-11</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>16-19</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>28-29</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>35</sub> , Ö <sub>37-39</sub> (f=18)
	7. Değerlendirme Amaçlı Farklı Tiplerde ve Stillerde Soruların Sorulması	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>20-22</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>34-36</sub> (f=11)	Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>11-12</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>30</sub> , Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>37-39</sub> (f=11)	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>15-19</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>26</sub> , Ö <sub>28-29</sub> , Ö <sub>32-33</sub> (f=17)
<b>Öğretmen Adaylarının</b>		%36,26 sı	%28,57 si	%35,17 si

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının çalışma yaprakları incelendiğinde çalışma yapraklarının 11'i yeterli düzeyde dikkat çekici ve güdüleyici bulunurken, 12'si kısmen yeterli, 16'sı ise yetersiz bulunmuştur. Bununla beraber çalışma yapraklarının 26'sında bölümler hakkında bilgi veren yönerge yeterli seviyede verilmiş olup, 8 çalışma yaprağında kısmen yeterli, 5 çalışma yaprağında ise yetersiz bulunmuştur. Yeterli düzeyde ilgi çekici bulunan ve bölümler hakkında bilgi veren yönergesi bulunan bir örnek bir çalışma yaprağı Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Örnek Bir Çalışma Yaprakının Dikkat Çekme ve Güdüleme Aşaması (Ö<sub>10</sub>)

Çalışma yaprağının ikinci bölümü olan etkin uğraşı aşamasında ise, konu hakkında yeterli düzeyde bilgi veren çalışma yaprağı sayısı



N. Ültay, E. Ültay.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016),184-204

oldukça azdır ( $f=2$ ). 35 çalışma yaprağında konu ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmazken, 2 çalışma yaprağında ise kısmen yeterli düzeyde bilgi verildiği görülmüştür. Bununla birlikte çalışma yapraklarının büyük çoğunluğu resim, tablo, grafik ve şekillerle desteklenmiş olup, bunların 11 tanesi yeterli düzeyde, 20'si ise kısmen yeterli bulunmuştur. 8 çalışma yaprağı ise resim, tablo, grafik ve şekillerle desteklenme açısından yetersiz bulunmuştur. Etkin uğraşı aşamasının en temel öğelerinden biri olan konuya uygun aktivitenin ya da etkinliğin yer alması ise 11 çalışma yaprağında yeterli seviyede bulunurken, 10 çalışma yaprağında kısmen yeterli, 18 çalışma yaprağında ise yetersiz bulunmuştur. Şekil 2'de verilen çalışma yaprağı örneği konu hakkında bilgi vermeyen, görsel öğelerle yeteri kadar desteklenmemiş ancak konuya uygun aktivitenin ya da etkinliğin yer almış olduğu bir çalışma yaprağıdır.

1.Erlenmayere 10ml 0.1M NaOH çözeltisi koyunuz ve üzerine 40ml saf su ilave ediniz. Turnusol kağıdı ile çözeltinin asidik mi bazik mi olduğunu belirleyiniz. ..... .....
2.Erlenmayerdeki NaOH çözeltisine birkaç damla fenolftalein çözeltisi ekleyerek çalkalayınız. Çözeltinin rengini gözlemleyiniz. ..... .....
3.Damlalıkla 0.1 M $H_2SO_4$ çözeltisinden almış ve NaOH çözeltisine damla damla ilave ediniz. Renk değişimi gözlemlediğinizde ilavenizi kesiniz. Renk nasıl değişti? ..... .....
4.Turnusal kağıdı ile çözeltinin asidik mi, bazik mi olduğunu belirleyiniz. ..... .....
<b>YAPTIĞINIZ ETKİNLİKLERDEN FAYDALANARAK AŞAĞIDAKİ SORULARI CEVAPLAYINIZ.</b>
1.NaOH çözeltisine $H_2SO_4$ çözeltisi ilave ettiğinizde nasıl bir değişim gözlemlediniz? .....
2. $H_2SO_4$ çözeltisi ilave ettiğinizde NaOH çözeltisinin bazik özelliği nasıl değişti? .....
3.NaOH ile $H_2SO_4$ arasındaki tepkimenin denklemini yazınız ve denkleştiriniz. .....
4.Gözlemlediğiniz değişimin nedenini tepkime denklemini kullanarak açıklayınız. .....

**Şekil 2.** Bir Çalışma Yaprağı Örneği (Konuyla İlgili Etkinlik ya da Aktivitenin Bulunduğu Bölümü ( $O_{35}$ ))

Çalışma yaprağının son bölümü olan değerlendirme bölümünde ise konu ile ilgili ve öğrencilerin seviyesine uygun sorular 18 çalışma yaprağında yeterli iken, 15'inde kısmen yeterli, 6'sında ise yetersiz bulunmuştur. Değerlendirme amaçlı farklı tip ve stillerde soruların sorulması ise 17 çalışma yaprağında yeterli iken, 11'inde kısmen yeterli, 11'inde ise yetersiz bulunmuştur. Şekil 3'te örnek olarak gösterilen çalışma yaprağı hem konu ile ilgili öğrencilerin seviyesine uygun hem de değerlendirme amaçlı farklı tip ve stillerde sorular içermektedir.

Soru 1. Asit nedir, asitleri ayırt etmek için kullanılan yöntemler nelerdir, açıklayınız.  
Soru 2. Asitlerin genel özelliklerini sıralayınız ayrıca zayıf ve kuvvetli asitlere örnekler vererek günlük hayatta kullandığımız asitlere birkaç örnek veriniz.  
Soru 3. Baz nedir tanımlayınız, bazların ayırt edilmesinde kullanılan yöntem nedir belirtiniz.

Aşağıdaki kelimeleri metindeki uygun yerlere yazınız.  
**Nötrleşme tepkimesi, amonyak, inorganik asit, tuz ve su, hidrojen, plastikler, organik asit, ekzotermik, pembe**  
Yapısında karbon bulunmayan asitlere ..... , karbon elementi kullanılarak oluşturulan asitlere de .....  
denir. Asitler bazlarla tepkimeye girerek  
..... oluşturur. Bu olaya ..... denir, olay ..... bir olaydır. Doğada birçok zayıf asit vardır, örneğin:.....  
Bazı çine fenolftalein'in alkoldeki çözeltisi damlatıldığında, baz ..... renk alır. Amfoter metal olarak bilinen metaller derişik kuvvetli baz çözeltileriyle reaksiyon verirler ve reaksiyon sonucunda ..... gazı açığa çıkar. Su ile Reaksiyon veren zayıf bazlara örnek olarak ..... verilebilir.

Aşağıda günlük hayatta kullandığımız yiyecek veya eşyaların asit mi yoksa baz mı olduğunu belirterek hepsini çeşidi ile birlikte yazınız.



Şekil 3. Bir Çalışma Yaprağı Örneği (Değerlendirme Bölümü (Ö<sub>16</sub>))

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları çalışma yaprakları genel olarak incelendiğinde %35,17'si yeterli düzeyde, %28,57'si kısmen yeterli seviyede çalışma yaprağı hazırlayabilmişken ve %36,26'sı ise çalışma yaprağı hazırlama konusunda yetersiz bulunmuştur.

## Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları çalışma yapraklarının birinci bölümü olan dikkat çekme ve güdüleme aşaması incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun dikkat ve ilgi çekici bir giriş yapamamış oldukları görülmektedir. Halbuki çalışma yapraklarını kullanarak konuyu öğrenmeye çalışan öğrencilerin ilgilerini en çok çeken unsur giriş bölümünde kullanılan şekil, resim, karikatür veya deney düzenekleridir. Bu öğrencilerin motivasyonunun artırılmasında önemli bir faktördür (Özmen ve Yıldırım, 2005). Bununla birlikte nitelikli bir çalışma yaprağındaki işlem basamaklarının takip edilebilmesi ve öğrencilerin bilgileri zihinlerinde yapılandırabilmeleri için her bir bölüm için açıklama yapılması veya yönerge konması gereklidir (Kurt, 2002). Mevcut bu araştırmada da bu durum gözlenmektedir. Öyle ki, öğretmen adaylarının bölümler hakkında bilgi veren yönergeler ve ilgili açıklamalar yazmada hassas davrandıkları görülmüştür.

Çalışma yapraklarının ikinci bölümü olan “etkin uğraşı” aşamasında ise öğretmen adayları konu hakkında bilgi veren küçük kutucuklar veya açıklamalar koyarak konu hakkında öğrencileri bilgilendirebilir. Böylece işlem basamaklarının yürütülebilmesi için gerekli notlar bu şekilde öğrencilere aktarılabilir. Bu aşama yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrencilerin bilgiyi keşfederken takıldıkları durumlarda öğretmenlerin yapmış oldukları küçük yönlendirmeler olarak da düşünülebilir. Ancak buna rağmen ilgili konu hakkında bilgi veren küçük kutucuk ya da açıklamaların bir çalışma yaprağında olması zorunlu değildir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun da bu araştırmada böyle bir bilgilendirme yapmadıkları görülmüştür. Öte yandan çalışma yaprağının en önemli unsurlarından biri olan resim, tablo, grafik ve şekillerle konunun desteklenmesi öğrencilerin motivasyonu açısından oldukça gerekli bir bileşendir (Coştu ve ark., 2003). Bu anlamda öğretmen adaylarının mevcut bu çalışmada büyük çoğunluğunun yeterli ve kısmen yeterli seviyede çalışma yapraklarını görsel öğelerle daha ilgi çekici hale getirdikleri görülmüştür. Çalışma yapraklarının en önemli bölümlerinden biri olan “konuya uygun aktivite/etkinliğin yer alması” hazırlanan çalışma yapraklarının büyük

çoğunluğunda ya yoktur ya da kısmen yeterlidir. Yalnızca 11 çalışma yaprağında yeterli düzeyde aktivite/etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Öğrencileri aktif kılacak aktivite/etkinlik bölümlerinin bulunmadığı çalışma yaprakları yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bu kategorideki çalışma yapraklarının tamamının cevaplanması gereken sorulardan oluşturulduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak öğretmen adaylarının çalışma yaprağı ile alıştırmaya kağıtlarını karıştırdıkları düşünülmektedir. Çalışma yaprakları ile öğrencilerin, deney düzeneği kurma, ölçüm yapma, verileri tablolara kaydetme, kaydedilen bu verileri yorumlama ve grafiğe geçirme gibi bilimsel süreç becerilerinin gelişmesi hedeflendiği için çalışma yapraklarının içerisinde bu becerileri geliştirebilecek aktivite/etkinliklere yer verilmelidir. Bu aktivite/etkinlikleri içeren çalışma yapraklarının ayrıca öğrenmenin kalıcılığına da olumlu katkısı olduğu bilinmektedir (Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2004; Kurt, 2002; Yalın, 2000).

Mevcut bu çalışmada öğretmen adaylarının çalışma yapraklarının son bölümü olan “değerlendirme bölümünde” konu ile ilgili seviyeye uygun soruların sorulması yalnızca 6 çalışma yaprağında sağlanamamış olup, çoğunluğunda yeterli ve kısmen yeterli derecede seviyeye uygun sorular kullanılmıştır. Yetersiz bulunan çalışma yapraklarında araştırmacılar tarafından sorular oldukça kolay bulunduğundan seviyeye uygun görülmemiştir. Değerlendirme amaçlı farklı tiplerde ve stillerde soruların sorulması aşamasında ise 11 çalışma yaprağı yetersiz bulunmuştur. Diğer bir deyişle tek tip sorular kullanmışlardır. Örneğin yalnızca boşluk doldurmalı sorular veya açık uçlu sorulara yer verdikleri görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında normalde farklı tip ve stillerde soruların bulunduğu çalışma yaprağını dolduran öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıkları hakkında ipuçları verir. Örneğin yalnızca boşluk doldurmalı veya çoktan seçmeli sorulara yer verilmesi öğrencilerin konuyu yapılandırıp yapılandırmadığı hakkında tam olarak bilgi vermez. Ancak bu soruların yanı sıra açık uçlu soruların da yöneltilmesi öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi içerisinde ayrıntılara yer vererek cevaplar yazabilmesi konuyu hangi derecede anlayıp anlamadıkları hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar (Özmen ve Yıldırım, 2005).

Çalışma bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının asit ve bazlar konusunda çalışma yaprağı geliştirmede

yeterli seviyeye ulaşamadıkları görülmüştür. Özellikle çalışma yaprağının en temel öğelerinden bazılarının eksik olması bunu göstermektedir. Çalışma yaprakları yapılandırmacı öğrenmeye dayalı olarak geliştirildiği için öğrencinin kendi bilgisini yapılandırma fırsatı yaratmaktadır (Kurt, 2002; Özmen ve Yıldırım, 2005). Bu durum öğrencinin aktif katılımı ve öğretmenin takibini gerektirdiği için öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmediği bilinmektedir. Öğretmenlerin bu tarz öğrenciyi aktif kılacak yaklaşımlara ilgi duymamalarının sebebi öğretmenlerin işini yapmıyor hissine kapılmaları, sınıfın kontrolden çıkması ve ön hazırlık gerektirmesi olabilir (Sprague ve Dede, 1999). Bu durumda yine öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce çalışma yaprağı hazırlama konusunda eğitilmiş olmaları ve pratiklik kazanmaları bu sorunu çözebilir.

Alanyazında çalışma yapraklarının öğrenci başarısına olan etkisi oldukça fazla çalışılmış olsa da (Ceyhan ve Tümruklü, 2002; Kurt ve Akdeniz, 2002; Saka ve Akdeniz, 2001) son yıllarda kavram öğretiminde de çalışma yaprakların kullanılması ve olumlu sonuçların alınması çalışma yapraklarının kavramsal öğrenme amacıyla da kullanılabilceğini göstermektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmaların bir kısmında çalışma yapraklarının geliştirilmesi sürecinde, kavramla ilgili öğrencilerin bilimsel bilgilerle tutarlı olmayan düşüncelerinin dikkate alınmasının gerektiği de önerilmektedir (Kurt, 2002; Kurt ve Akdeniz, 2002). Son yıllarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan birinin kavram öğretimi olduğu düşünülürse, çalışma yapraklarının diğer konularda da öğretmen adayları tarafından geliştirilip öğrenme ortamlarında kullanılması önerilebilir.

### **Kaynaklar**

- Alev, N., Özmen, H., Altun, T., & Akyıldız, S. (2013). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (Geliştirilmiş 5.baskı). Nevzat Yiğit (Ed.), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Atasoy, Ş., & Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-175.

**N. Ültay, E. Ültay.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016),184-204**

- Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N., & Ayvacı, H. Ş. (2006). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. S. Çepni, Ed., 5. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş., Ültay, E., & Mert, Y. (2012). 9.sınıf fizik öğretim programında yer alan teknoloji tasarım kazanımlarının uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 20-43.
- Botton, C. (1995). Collaborative concept mapping and formative assessment key stage 3: Understandings of acids and bases. *School Science Review*, 77, 124-130.
- Bradley, J. D., & Mosimege, M. D. (1998). Alternative conceptions in acids and bases: A comparative study of student teachers with different chemistry backgrounds. *South African Journal of Chemistry*, 51, 137-147.
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S., & Geban, Ö. (2004). Kimyadaki bazı yaygın yanlış kavramlar. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 135-146.
- Case, J. M., & Fraser, M. (1999). An investigation into chemical engineering students' understanding of the mole and the use of concrete activities to promote conceptual change. *International Journal of Science Education*, 21, 1237-1249.
- Ceyhan, A., & Türnüklü, E. B. (2002). Matematik öğretiminde kullanılabilir bir materyal: Çalışma yaprakları. *Çağdaş Eğitim*, 292, 37-46.
- Chambers, S. K., & Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest, and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(2), 107-123.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education* (4<sup>th</sup> Ed.). New York: Routledge.
- Coştu, B., Karataş, F., & Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 33-48.
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Gözden geçirilmiş baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demircioğlu, G. (2003). *Lise II kimya öğretmenleri için asit-baz konusu ile ilgili rehber materyallerin geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demircioğlu, H., & Atasoy, Ş. (2006). Çalışma yapraklarının geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 71-79.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., & Ayas, A. (2004). Kavram yanlışlarının çalışma yapraklarıyla giderilmesine yönelik bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 121-131.
- Dönmez Usta, N. (2011). *Yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde bilgisayar destekli öğretim materyali geliştirmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi: Çekirdek kimyası (radyoaktivite) örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

**N. Ültay, E. Ültay.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016),184-204**

- Dönmez Usta, N., & Ayas, A. (2013, Eylül). *Radyoaktif bozunma kavramına yönelik bilgisayar destekli öğretim materyalinin geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin incelenmesi*. III. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Dönmez Usta, N., & Ültay, N. (2016). Prospective chemistry teachers' abilities of creating concept maps: hydrocarbons example. *Journal of Baltic Science Education*, 15(1), 58-67.
- Drew, C. J., Hardman, M. L., & Hart, A. W. (1996). *Designing and conducting research: Inquiry in education and social science* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Geban, Ö., Taşdelen, U., & Kırbulut, Z. D. (2006). Kavramsal değişim yaklaşımına dayalı ortak grup çalışmalarının asit-baz kavramlarını anlamaya etkisi. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı* (ss. 1022-1026). Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
- Günaydın, E., & Ültay, N. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin "karışımlar" konusu ile ilgili alternatif kavramlarının kavram karikatürleriyle giderilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(10), 156-170.
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(1), 135-146.
- Kasap, G., & Ültay, N. (2014). Kavramsal değişim yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin yüzen-batan cisimleri anlamalarına etkisinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 455-472.
- Kolomuç, A. (2009). *11. sınıf "kimyasal reaksiyonların hızları" ünitesinin 5E modeline göre animasyon destekli öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kurt, Ş. (2002). *Fizik öğretiminde bütünleştirici öğrenme kuramına uygun çalışma yapraklarının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kurt, Ş., & Akdeniz, A. R. (2002, Eylül). *Fizik öğretiminde enerji konusunda geliştirilen çalışma yapraklarının uygulanması*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. ODTÜ, Ankara.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Masson, S., & Vazquez-Abad, J. (2006). Integrating history of science in science education through historical microworlds to promote conceptual change. *Journal of Science Education and Technology*, 15, 257-268.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Özmen, H., Demircioğlu, H., & Demircioğlu, G. (2009a). The effects of conceptual change texts accompanied with animations on overcoming 11th grade students' alternative conceptions of chemical bonding. *Computers and Education*, 52, 681-695.
- Özmen, H., Demircioğlu, G., & Coll, R. K. (2009b). A comparative study of the effects of a concept mapping enhanced laboratory experience on Turkish high

**N. Ültay, E. Ültay.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016),184-204**

- school students' understanding of acid-base chemistry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 1-24.
- Özmen, H., & Yıldırım, N. (2005). Çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2(2), 124-143.
- Pınarbaşı, T., Canpolat, N., Bayrakçeken, S., & Geban, Ö. (2006). An investigation of effectiveness of conceptual change text-oriented instruction on students' understanding of solution concepts. *Research in Science Education*, 36, 313-335.
- Saka, A. Z., & Akdeniz, A. R. (2001). Biyoloji öğretmenlerine çalışma yaprağı geliştirme ve kullanma becerileri kazandırmak için bir yaklaşım. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Kitabı (ss. 176-182). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Saka, A. Z., & Yılmaz, M. (2005). Bilgisayar destekli fizik öğretiminde çalışma yapraklarına dayalı materyal geliştirme ve uygulama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 120-131.
- Sands, M., & Özçelik, D. A. (1997). Okullarda uygulama çalışmaları. Öğretmen eğitimi dizisi, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Sprague, D., & Dede, C. (1999). Constructivism in the classroom: If I teach this way, am I doing my job? *Learning & Leading with Technology*, 27(1), 6-17.
- Şahin, T., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 49-52.
- Toplis, R. (1998). Ideas about acids and alkalis. *School Science Review*, 80(291), 67-70.
- Ültay, N. (2012). *Asit ve baz konusuyla ilgili REACT stratejisine ve 5E modeline göre etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ültay, N. (2015). The effect of concept cartoons embedded within context-based chemistry: Chemical bonding. *Journal of Baltic Science Education*, 14(1), 96-108.
- Ültay, N., Durukan, Ü. G., & Ültay, E. (2015). Evaluation of the effectiveness of conceptual change texts in the REACT strategy. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(1), 22-38.
- Wellington, J. (2000). *Educational research, contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Wilson, J. M. (1998). Differences in knowledge networks about acids and bases of year-12, undergraduate and postgraduate chemistry students. *Research in Science Education*, 28(4), 429-446.
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



### **Extended Summary**

#### **Purpose**

Worksheets, which allows the construction of knowledge in the student's mind, shows the ways to do step by step, are documents such as traffic signs. The students will have a chance to acquire experience to create their own knowledge by the worksheets designed to constructivist learning theory. Worksheets can be designed and used for different purposes. But for what purpose they are used, the sections of the well-designed worksheets must be well organized. Furthermore, with worksheets, a variety of scientific process skills should be enhanced such as drawing the mechanism of the experiments which the students will perform, recording data and drawing the necessary graphics Besides, through the activities and experiments related to the concept which is focused on the worksheets, students will have the opportunity to construct the various concepts in their minds.

A worksheet that is developed according to the constructivist learning theory should have three parts such as draw attention/motivation, activity/experiment and evaluation. In the draw attention/motivation part, cartoon, picture, interesting question or stories can be used. The main purpose in this part is to make the students become more eager to read the rest part of the worksheets. In the activity/experiment part, students must work with both physical and mental sense and must endeavor to create their own knowledge. By the way, they should perform an activity/experiment, record their observation, draw graphics if necessary. In the evaluation part, two types of questions are usually used. These questions are to test the students if they learn the subject about the activity/experiment part and to inquire the students' understanding about the relationship between everyday life and the subject. Thus, both the learning of the students will be transferred to the everyday life as well. Between the parts, instructions can be used. The purpose of this study was to identify the prospective teachers' ability of developing worksheets on acids and bases topic.

#### **Method**

Case study method was used in the study. To collect data, 39 prospective chemistry teachers studying at pedagogical training program in a faculty of education in a university in the Eastern Black Sea Region were asked to prepare a worksheet about acids and bases. And the sample group prepared the worksheets and they were evaluated by the help of a rubric which was developed by the researchers.

However, this idea do not reveal a very objective and accurate results, a different scorer was asked to evaluate the results to ensure the reliability between the two scorer's results. After that, Cohen's Kappa (Cohen's kappa coefficient) values which show the harmony between the two scorers in the results of the study were calculated as 0.82 with SPSS 16.0 software package. This meant an almost perfect harmony between the scorers.

## **Results**

In the analysis of worksheets, 11 worksheets were found sufficient in terms of attention/motivation, 12 worksheets were found partially adequate, and 16 were found as insufficient. In addition, 26 worksheets were given sufficient instructions about the parts of the worksheets, 8 of them were given partially adequate and 5 of them were found as insufficient.

In the activity/experiment part, a few of worksheets were given content knowledge which was focused on the worksheet ( $f=2$ ). 35 of the worksheets were not given any content knowledge and only 2 of them were given a little knowledge and they were counted in partially adequate category. On the other hand, majority of worksheets were supported with picture, table, graphic and visual items. One of the most basic elements of the activity/experiment part to contain the appropriate activity/experiment 11 worksheets were found adequate, 10 worksheets were found partially sufficient and 18 worksheets were found insufficient.

In the last part of the worksheets, 17 worksheets were found adequate in containing different types of questions for evaluation, 11 of them were partially sufficient and 11 of them were found insufficient. In 18 of worksheets, there were appropriate questions according to the students' levels, in 15 of them there were partially sufficient and in 6 of them there were insufficient questions according to the students' levels.

## **Conclusion**

As a result of the study, it was revealed that prospective teachers could not have reached a sufficient level in the development of the worksheets about acids and bases because of the worksheets' not including some necessary parts. The study was finished with the suggestions of prospective teachers to prepare worksheets on other topics to use in learning environments.

\* \* \* \*

## **Öğretmenlerin İş Yaşam Kaliteleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\***

### **Investigate Of The Relationship Between Organizational Com- mitment And Quality Of Work Life Of The Teachers\***

---

DOI= [10.17556/jef.49471](https://doi.org/10.17556/jef.49471)

---

Sinan YALÇIN\*, İsa YILDIRIM\*\*, Durdağı AKAN\*\*\*

#### **Özet**

Bu araştırmada öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzincan ilinde görev yapmakta olan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasından rastgele seçilen 155 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada iş yaşam kalitesi ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği olmak üzere iki adet ölçek kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla korelasyon analizi ve regresyon analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğudur.

**Anahtar kelimeler:** İş yaşam kalitesi, örgütsel bağlılık, öğretmen

#### **Abstract**

It was intended in this study to examine the relation between teachers' work and life quality and their organizational commitment. Screening model, one of quantitative research methods, was used for the study. The study was conducted among 155 teachers selected randomly among from teachers working at primary, secondary and high schools in the province of Erzincan in 2014-2015 school year.

Two scales, the work and life quality scale and the organizational commitment scale, were used in the study. The data obtained from the study was analyzed with the help of the SPSS subjected to correlation and regression analysis package software. At the end of the analyses, it was revealed that as teachers' work and life quality increases, their organizational commitment gets stronger, too. According to the findings of the study, the work and life quality of teachers is a significant predictive of their organizational commitment.

**Keywords:** Work and life quality, organizational commitment, teacher

---

### **Giriş**

Günümüzde örgütlerin yönetim anlayışında örgütsel başarıyı belirleyen en önemli unsurun insan kaynağı olduğu konusu yönetim bilimciler ve örgütlerin yönetim kademeleri tarafından kabul gören bir gerçektir. Bu gerçekten yola çıkarak insan kaynağının iş ortamları, işin niteliği, işin çalışanlara sağladığı psikolojik, ruhsal ve akademik destekler günümüzün en çok sorgulanan ve araştırılan konusu olmuştur. Çalışanlar günlük zaman dilimlerinin büyük bir kısmını iş ortamında ve işi ile alakalı çalışmalarla geçirmektedir. Çalışanların zamanının büyük bir kısmını iş ortamında geçirmesinden dolayı, işin niteliği, iş ortamının uygunluğu, çalışanın işinde mutlu olması gibi faktörler çalışanların verimliliğini ve etkililiğini belirleyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bütün bu gerçekler iş yaşam kalitesi kavramını ortaya çıkarmıştır. Örgütlerin rekabet ortamında ayakta kalabilmeleri, varlıklarını devam ettirebilmeleri amaçlarını gerçekleştirebilmesine yani etkili ve verimli olabilmesine bağlıdır. Örgütleri etkili kılacak olan en önemli unsurların başında çalışanlar gelmektedir. Çalışanların örgüt yaşamında iş yaşam kalitelerinin yüksek düzeyde olması beraberinde, çalışan mutluluğunu, çalışanların amaçlara ve hedeflere motive olmalarını, çalışanların örgüte olan bağlılığı gibi birçok faktörü etkileyebileceği söylenebilir.

### **İş Yaşam Kalitesi**

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde ortaya koyacakları performans okulları başarıya ulaştırmada en önemli göstergelerden biridir. Uygun çalışma koşullarının yeterli olmadığı okul ortamları, öğretmenlerin işlerini etkileyebileceği gibi; ilişkilerini, motivasyonlarını, iş doyumunu, örgüte bağlılıklarını ve iş yaşam dengesini de etkileyebilir (Bolduc, 2002). Yönetici ve öğretmenlerin okula ve işine bağlı olması, görev bilinçlerinin yüksek olması, eğitim ve öğretim sürecinde paydaşları ile güçlü ve etkili ilişkiler kurması, kısacası iş yaşamı kalitesinin yüksek olması başarıya ulaşmalarında temel faktör olarak değerlendirilebilir (Erdem, 2008).

Günümüzde, örgütsel performansı belirleyici unsurun “iş görenler” olduğunun açıklıkla fark edilmesi iş yaşam kalitesi

*S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224*

kavramını öne çıkarmış ve bu konudaki uygulamaların önemini arttırmıştır. İş görenlerin yaratıcılık potansiyeli örgütlerin rekabetçi üstünlüğünün temel bir kaynağıdır. Bu kaynağı en iyi şekilde kullanabilmenin yolu da yüksek kalitede bir iş ve yaşam ortamı sağlamaktır. İş görenlerin niteliklerinin yükselmesi ve buna bağlı olarak beklentilerinin artması örgütleri iş yaşam kalitesini iyileştirecek kararlara ve uygulamalara sevk etmektedir (Barutçugil, 2004).

İş yaşam kalitesi, mevcut çalışma ortamında değişiklikler yaparak daha iyi çalışma koşulları oluşturmayı ve yaşam kalitesinin geliştirilebilmesine hizmet etmeyi amaçlayan, örgütün verimliliğini arttırırken bir yandan da örgütte çalışan bireylerin niteliklerinin yükseltilmesi, onların tatmine ulaşmalarını sağlamaya çalışan bir tekniktir (Erginer, 2003). İş yaşam kalitesi, bir yönetim felsefesi olarak çalışanlara çalıştıkları kurumda daha iyi çalışma koşullarının sağlanmasını amaçlayan, çalışanları fiziksel ve psikolojik yönden rahatlatan ve tüm örgüt çalışanlarının değerini yükselten bir yönetim anlayışıdır (Yüçetürk, 2005). Başka bir ifade ile iş yaşam kalitesi, çalışanların işine olan memnuniyetlerinin artması şeklinde de tanımlanabilmektedir.

İş yaşam kalitesinin oluşturulması ile bir taraftan örgütün verimlilik ve etkililik derecesi arttırılırken, diğer taraftan çalışanlar için uygun bir ortam da hazırlanmış olur. Bu anlamda eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin iyileştirilmesi çok önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin iyileştirilmesi yalnızca öğretmenleri değil, öğrencileri, velileri, toplumu ve bir ülkenin geleceğini ilgilendirmektedir.

Eğitimin amacı, bireyleri üyesi olduğu topluma uygun hale getirmek, günümüz koşulları doğrultusunda bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve bu sürece dahil olabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır (Dilaver, 1996).

Eğitim örgütlerinin en önemli iş görenleri olan öğretmenlerin ortaya koydukları performansın karşılığını alamamaları, eğitim imkan ve kaynakların yetersizliği, kendileri ile ilgili kararlarda sürece katılmamaları, toplumsal yapı içerisinde öğretmene bakış açısının olumsuz bir şekilde değişmesi, okul yönetimiyle güçlü bir iletişim kuramamaları, eğitim sisteminin çok sık değiştirilmesi, kendini geliştirme ve

*S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224*

yükselme olanaklarının kısıtlı olması gibi durumların öğretmenlerin iş yaşamı kalitelerini olumsuz yönde etkilediği (Çokluk, 2003; Elma, 2003) söylenebilir.

### **Örgütsel Bağlılık**

Örgütsel bağlılık, örgütün etkililiği ve verimliliğini sağlama açısından önem taşıyan bir kavramdır. Örgütsel bağlılık, örgütlerin var olma mücadelelerinin hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığa sahip bireylerin uyum düzeyleri daha yüksek, iş doyumunu daha fazla, üretkenliği artmakta, görevlerini sadakat ve sorumluluk duygusu içinde yapmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balcı, 2003).

Örgütsel bağlılığı yüksek olan iş görenler, örgütün amaç ve değerlerini güçlü bir biçimde benimser, yönetim mekanizmasına gönüllüce uyarlar. Bu üyeler ayrıca, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için beklentilerin çok üstünde performans ortaya koyar ve örgütsel yaşantısını devam ettirme de kararlılık gösterirler. Örgütsel bağlılığı yüksek olan iş görenlerin motivasyon düzeyleri yüksek olur (Balay, 2000).

Eğitim sisteminin vazgeçilmez ve en önemli örgütleri okullardır. Okullar eğitim sisteminde örgütsel, eğitsel ve yönetsel amaçları gerçekleştirmektedir. Okulların amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirmeleri için, öğretmen ve yöneticilerin örgütlerine güçlü bir şekilde bağlanmaları gerekmektedir. Örgütsel bağlılık, çalışanların iş doyumunu, performansını, örgüt iklimi ve öğrenci başarısını üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Balay, 2000; Buluç, 2009).

Öğretmenlerin okul örgütüne bağlılığının yüksek düzeyde olması okulu amacına ulaştırmada önemli etkenlerden bir tanesidir. Okuluna bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin, işe devam isteği, okula adanma duygusu, çalışma heyecanı gibi özellikleri yüksek olacaktır. Öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının artırılmasında okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticilerinin okulun öğretmenler açısından yaşam kalitesi yüksek bir örgüt olmasında, tercih edilebilir bir kurum olmasını sağlamada göstereceği davranış biçimi bağlılık açısından son derece önemlidir.

Öğretmen işine karşı ne kadar olumlu tutum ve davranışlara sahip olursa, verimliliği o kadar artacaktır. Hatta kendinden

*S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224*

beklenenin fazlasını yerine getirecektir. Eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri, öğretmenlerin okula ve işlerine olan olumlu tutum ve davranışlarının azalmasıdır. Bunun sebebi; sosyal, psikolojik, fizyolojik, maddi ya da örgütle ilgili olabilir. Örgütsel bağlılıktaki azalma, bu sebepler arasında yer alabilir. Öğretmenler kendi değerleriyle örgütün değerlerini ne kadar çok benzeştirirse, o kadar çok verimliliği artacaktır (Özkan, 2008).

Bütün bu bilgilerden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi araştırılmak istenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 2- Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Okulların amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin performansları önemli bir etkidir. Öğretmen performansının artmasını sağlayacak unsurlar arasında öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini ve okul örgütüne olan bağlılıklarını ifade edebiliriz. İş yaşam kalitesi ve okula olan bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin performanslarının da bu oranda artacağını söyleyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin ve okul örgütüne olan bağlılıklarının artması okulların gelişimine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinin öğretmenlere yönelik sorunların çözümünde Mili Eğitim Bakanlığının değerlendirme ve geliştirilme çalışmalarına katkı sağlaması beklen-

**S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224**

mektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin ve okula bağlılıklarının artırılması öğretmenler kadar okulun yaşanabilir bir mekâna dönüşmesinde ve okul paydaşlarının okulun aktif bir üyesi olarak faaliyet göstermelerine de katkı sunması bakımından önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin öğretmenler açısından incelenmesi amaçlandığından, araştırma yöntemi ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1994). Araştırma modelinde biri bağımsız biri bağımlı olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olarak düşünülen “iş yaşam kalitesi” değişkeninin toplam yedi alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılıktır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak “örgütsel bağlılık” kavramı ele alınmıştır. Örgütsel bağlılık kavramının alt boyutları ise “uyum”, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” olarak ele alınmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzincan ilinde merkez ilçede bulunan ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 1276 öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okullarda görev yapan öğretmenler arasından rastgele seçilen 155 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri

Seçenekler	1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		<b>Erkek</b>	<b>Bayan</b>			-
	$\eta$	71	84			155
	%	45.8	54.2			100



		Sınıf	Branş				
Branş	$\eta$	38	117				155
	%	24.5	75.5				100
Kıdem		<b>1-5</b>	<b>6-10</b>	<b>11-15</b>	<b>16-20</b>	<b>21ve üzeri</b>	
	$\eta$	37	34	40	21	23	155
	%	23.9	21.9	25.8	13.	14.8	100
					5		
			<b>İlkokul</b>	<b>Ortaokul</b>	<b>Lise</b>		
Okul Türü	$\eta$	39		87			155
	%	25.2	18.7	56.1			100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 71 tanesi (%45.8) erkek, 84 tanesi (%54.2) ise bayan olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler alan itibari ile değerlendirildiğinde 38 tanesi (%24.5) sınıf öğretmeni, 117 tanesi (%75.5) branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Kıdem açısından ise 37 tanesi (%23.9) 1-5 yıllık kıdeme, 34 tanesi (%21.9) 6-10 yıllık kıdeme, 40 tanesi (%25.8) 11-15 yıllık kıdeme, 21 tanesi (%13.5) 16-20 yıllık kıdeme, 23 tanesi (%14.8) ise 21 ve üzeri yıllık kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Görev yapılan okul türü açısından ise öğretmenlerin 39 tanesi (%25.2) ilkokulda, 29 tanesi (%18.7) ortaokulda, 87 tanesi (%56.1) lisede görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan veriler anket yardımıyla toplanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerini belirlemek için Erdem (2008) tarafından geliştirilen “ İş Yaşam Kalitesi Ölçeği”, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için Balay (2000) tarafından geliştirilen “ Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

### İş yaşam kalitesi ölçeği

Erdem (2008) tarafından geliştirilen iş yaşam kalitesi ölçeği toplam 43 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin toplam yaşam alanı alt boyutunda 4 madde (1-4), güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutunda 7 madde (5-11), İşgören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutunda 6 madde (12-17), sosyal sorumluluk alt boyutunda 7 madde (18-24), sosyal bütünleşme alt boyutunda 5 madde (25-29), demokratik ortam alt boyutunda 7 madde (30-36), uygun ve adil ücret alt boyutunda 7 madde (37-43) yer almaktadır.

*S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224*

Bu çalışma için iş yaşam kalitesi ölçeğine ait bulunan cronbach alfa değerleri şu şekildedir. Toplam yaşam alanı alt boyutuna ait alfa değeri .88 güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutuna ait alfa değeri .86, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna ait alfa değeri .84, sosyal sorumluluk alt boyutuna ait alfa değeri .85 sosyal bütünleşme alt boyutuna ait alfa değeri .86 demokratik ortam alt boyutuna ait alfa değeri .85 uygun ve adil karşılık alt boyutuna ait alfa değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Alfa değerleri dikkate alındığında ölçeğin her bir alt boyutunun alfa değerinin oldukça güvenilir boyutlarda olduğu görülmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla analize tabi tutulmuştur. İş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ölçmek için korelasyon analizi yapılmıştır. İş yaşam kalitesinin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin yapılan normallik testinde normal dağılım gösterdiği, çarpıklık ve basıklık (kurtosis ve skewness) değerlerinin +1 ve -1 aralığında olduğu görülmüştür.

### **Örgütsel bağlılık ölçeği**

Balay (2000) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte uyum (1-7), özdeşleşme (9-16) ve içselleştirme (17-27) olmak üzere üç boyut yer almaktadır. Her bir boyut alt ölçek olarak düşünülmüştür.

Bu çalışma için Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin, her bir alt faktörünün güvenilirliğini belirlemek için alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar şu şekilde çıkmıştır. Uyum boyutu için hesaplanan alfa katsayısı .81 özdeşleşme boyutu için .89 ve içselleştirme boyutu için de .93 olarak bulunmuştur.

### **Bulgular Ve Yorum**

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo.2** İş Yaşam Kalitesi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
										1 0
1 Toplam yaşam alanı	1									
2 Güvenli ve sağlıklı yaşam	,42**	1								
3 İş gören kapa. geliştirilmesi	,456*	,70**	1							
4 Sosyal sorumluluk	,37**	,68**	,78**	1						
5 Sosyal bütünleşme	,53**	,52**	,72**	,65**	1					
6 Demokratik ortam	,46**	,50**	,70**	,63**	,85**	1				
7 Uygun ve adil karşılık	,46**	,49**	,49**	,47**	,30**	,35**	1			
8 Uyum	,08	,09	-,04	,01	,09	,12	,02	1		
9 Özdeşleştirme	,34**	,32**	,36**	,36**	,44**	,44**	,22**	,13	1	
10 İçselleştirme	,48**	,44**	,51**	,49**	,57**	,49**	,35**	,16*	,62**	1

P < 0.01 önem düzeyinde anlamlıdır. P < 0.05 önem düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2. incelendiğinde iş yaşam kalitesi alt boyutlarından toplam yaşam alanı alt boyutu ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında (r=,08) anlamlı bir ilişki olmadığı, içselleştirme boyutu ile (r=,48) ve özdeşleştirme alt boyutu ile (r=,34) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutu ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında (r=,09) anlamlı bir ilişki olmadığı, içselleştirme boyutu (r=,44) ve özdeşleştirme boyutu ile (r=,32) ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

İş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutu ile uyum boyutu arasında (r= -,04) anlamlı bir ilişki olmadığı, içselleştirme boyutu (r=,51) ve özdeşleştirme boyutu (r=,36) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sosyal sorumluluk boyutu ile uyum boyutu arasında (r=,01) anlamlı bir ilişki olmadığı, bununla birlikte içselleştirme boyutu (r=,49) ve özdeşleştirme boyutu (r=,36) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.Sosyal bütünleşme boyutu ile uyum boyutu arasında (r=,09) anlamlı bir ilişki olmadığı, içselleştirme boyutu ile

**S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224**

( $r=, 57$ ) ve özdeşleştirme boyutu ile ( $r=,44$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Demokratik ortam boyutu ile uyum boyutu arasında anlamlı bir ilişki ( $r=, 12$ ) olmadığı, içselleştirme boyutu ile ( $r=, 49$ ) ve özdeşleştirme boyutu ile ( $r=, 44$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Uygun ve adil karşılık boyutu ile uyum boyutu arasında anlamlı bir ilişki ( $r=, 02$ ) olmadığı, içselleştirme boyutu ile ( $r=, 35$ ) ve özdeşleştirme boyutu ile ( $r=, 22$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo.3. İş Yaşam Kalitesi Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutu Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

<i>Uyum bağlılığı</i>	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p
Sabit	20,428	3,886	-	5,257	.001
Toplam yaşam alanı	0,081	0,289	0,029	0,281	0,779
Güvenli ve sağ. Yaşam	0,299	0,163	0,217	1,838	0,068
İş gören kap.geliştirilmesi	-0,820	0,314	-0,408	-2,617	0,010
Sosyal sorumluluk	-0,038	0,240	-0,021	-0,158	0,875
Sosyal bütünleşme	0,157	0,383	0,070	,410	0,683
Demokratik ortam	0,397	0,263	0,237	1,510	0,133
Uygun ve adil karşılık	0,012	0,134	0,009	,088	0,930
<b>R=0,270 R<sup>2</sup>=0,73</b>					

Tablo 3. incelendiğinde örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu üzerinde toplam varyansın yaklaşık ( $R^2=0,073$ ) % 7,3'sinin iş yaşam kalitesi alt boyutlarından kaynaklandığı söylenebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise; iş gören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunun örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Tablo.3 incelendiğinde toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, uygun ve adil karşılık boyutlarının, örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadıkları söylenebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, demokratik ortam, güvenli ve sağlıklı

**S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224**

çalışma koşulları, sosyal bütünleşme, toplam yaşam alanı, sosyal sorumluluk ve uygun ve adil karşılık şeklinde olmuştur.

Regresyon eşitliği incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; öğretmenlerin toplam yaşam alanındaki bir birimlik artış, uyum bağlılığında 0,081'lik bir artışa; öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarındaki bir birimlik artış, uyum bağlılığında 0,299'lük bir artışa; öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesindeki bir birimlik artış, uyum bağlılığında -0,820'lik bir azalışa; okulların sosyal sorumluluklarını yerine getirmedeki bir birimlik artış, uyum bağlılığında -0,038'lik bir azalışa; öğretmenlerin sosyal bütünleşmelerindeki bir birimlik artış, uyum bağlılığında 0,157'lik bir artışa; okulların demokratik ortamlarının iyileştirilmesindeki bir birimlik artış, uyum bağlılığında 0,397'lik bir artışa; öğretmenlerin hizmetlerinin karşılığı olarak aldıkları ücret ve olanaklardaki bir birimlik artış uyum bağlılığında 0,012'lük bir artışa neden olacaktır.

**Tablo.3. İş Yaşam Kalitesi Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılığın Özdeşleştirme Boyutu Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

<i>Özdeşleştirme bağlılığı</i>	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p
Sabit	17,510	3,276	-	5,345	,001
Toplam yaşam alanı	,361	,243	,139	1,484	,140
Güvenli ve sağ. yaşam	,100	,137	,078	,726	,469
İş gören kap.geliştirilmesi	-,125	,264	-,067	-,472	,638
Sosyal sorumluluk	,141	,202	,086	,699	,486
Sosyal bütünleşme	,303	,323	,146	,939	,349
Demokratik ortam	,323	,222	,207	1,454	,148
Uygun ve adil karşılık	-,008	,113	-,006	-,067	,947
<b>R=0,484 R<sup>2</sup>=0,234 p=.001</b>					

İş yaşam kalitesinin alt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleştirme alt boyutunu ne kadar yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda iş yaşam kalitesi alt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleştirme boyutu üzerinde (R=0,484; R<sup>2</sup>=0,234) yaklaşık olarak % 23.4'lük bir açıklama gücüne sahip olduğu söylenebilir. Yapılan regresyon analizi sonucunda iş yaşam kalitesi alt boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olma-

***S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224***

dığı söylenebilir. Regresyon eşitliği incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; öğretmenlerin toplam yaşam alanındaki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında 0,361'lik bir artışa; öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarındaki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında 0,100'lük bir artışa; öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesindeki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında -0,125'lik bir azalmaya; okulların sosyal sorumluluklarını yerine getirmedeki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında 0,141'lik bir artışa; öğretmenlerin sosyal bütünleşmelerindeki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında 0,303'lük bir artışa; okulların demokratik ortamlarının iyileştirilmesindeki bir birimlik artış, özdeşleşme bağlılığında 0,323'lük bir artışa; öğretmenlerin hizmetlerinin karşılığı olarak aldıkları ücret ve olanaklardaki bir birimlik artış özdeşleşme bağlılığında 0,008'lik bir azalışa neden olacaktır. Örgütsel bağlılığın özdeşleştirme alt boyutu üzerinde yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; toplam yaşam alanı, demokratik ortam, sosyal bütünleşme, sosyal sorumluluk, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, uygun ve adil karşılık şeklinde olmuştur.

**Tablo.3. İş Yaşam Kalitesi Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutu Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

<i>İçselleştirme bağlılığı</i>	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p
Sabit	3,401	2,366	-	1,437	,153
Toplam yaşam alanı	,434	,176	,204	2,468	,015
Güvenli ve sağ. yaşam	,064	,099	,061	,642	,522
İş gören kapasitesinin gel.	,059	,191	,039	,309	,758
Sosyal sorumluluk	,170	,146	,127	1,164	,246
Sosyal bütünleşme	,612	,233	,360	2,623	,010
Demokratik ortam	-,088	,160	-,069	-,549	,584
Uygun ve adil karşılık	,063	,081	,064	,779	,437

**R= .634 R<sup>2</sup>= .401 p=.001**

İçselleştirme alt boyutu açısından değerlendirildiğinde iş yaşam kalitesi alt boyutları örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerinde (R=0,634; R<sup>2</sup>=0,401) yaklaşık olarak % 40'lık bir açıklama gücüne sahip olduğu söylenebilir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda iş yaşam kalitesi alt boyutlarından toplam yaşam alanı ve sosyal bütünleşme alt boyutlarının örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, güvenli ve sağlıklı

*S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224*

yaşam koşulları, demokratik ortam ve uygun ve adil karşılık alt boyutlarının ise örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı söylenebilir.

Regresyon eşitliği incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; öğretmenlerin toplam yaşam alanındaki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında 0,434'lük bir artışa; öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarındaki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında 0,064'lük bir artışa; öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesindeki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında 0,059'luk bir artışa; okulların sosyal sorumluluklarını yerine getirmedeki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında 0,170'lik bir artışa; öğretmenlerin sosyal bütünleşmelerindeki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında 0,612'lik bir artışa; okulların demokratik ortamlarının iyileştirilmesindeki bir birimlik artış, içselleştirme bağlılığında -0,088'lik bir azalışa; öğretmenlerin hizmetlerinin karşılığı olarak aldıkları ücret ve olanaklardaki bir birimlik artış içselleştirme bağlılığında 0,063'lük bir artışa neden olacaktır. Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu üzerinde yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; sosyal bütünleşme, toplam yaşam alanı, sosyal sorumluluk, demokratik ortam, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, uygun ve adil karşılık şeklinde olmuştur.

Açıklayıcı değişkenlere ilişkin yapılan analizler incelendiğinde örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerinde sadece iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutunun anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özdeşleştirme bağlılığı üzerinde ise iş yaşam kalitesi alt boyutlarının herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Yine içselleştirme bağlılığı üzerinde toplam yaşam alanı ve sosyal bütünleşme boyutlarının anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### **Sonuç**

İş yaşamında kalite anlayışı, özellikle son yıllarda, çalışanların fiziksel ve psikolojik refah düzeyini yükselten, örgütsel kültürde değişimler yaratan ve tüm çalışanların değerini arttıran bir yönetim felsefesi olarak görülmektedir (Solmuş, 2000). Çalışanlar açısından iş yaşam

*S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224*

kalitesi, kendilerini gerçekleştirebilecekleri rahat bir ortam, iyi çalışma koşulları, ekonomik tatmin, sosyal yaşam imkânları ve sosyal haklar olarak ifade edilebilir. Çalışanların başarılı olması için gerekli koşulların iş yaşam kalitesinin sağlanması ile gerçekleşebileceğini söylemek yanlış olmaz. Eğitim örgütlerinin en işlevsel parçası olan okulların işleyişinde eğitim iş görenleri, önemli rol ve görevler yüklenmektedir. Okulu amaçlarına ulaştırmada ve etkili okulu yaratmada öğretmenlerin yüklediği rol oldukça önemlidir. Bu yüzden öğretmenlerin okula ve işine bağlı olması, okullarını kendileri için bir yaşam merkezi olarak kabullenmeleri, okullarında kendilerini rahat, huzurlu ve mutlu hissetmeleri, kısacası iş yaşamı kalitesinin yüksek olması öğretmenlerin beklenen performansı ortaya koymalarında temel faktör olarak değerlendirilebilir. Örgütsel performansı belirleyen en önemli unsurlardan olan öğretmenlerin çalışma hayatında mutlu ve huzurlu olması, kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleri ve örgütsel özdeşleşmeyi sağlamaları, örgütün amaçlarına ulaşmasında önemli bir unsur olarak görülebilir.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullarındaki iş yaşam kalitesi düzeylerinin artması ile birlikte öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının da arttığı söylenebilir. Öğretmenler okullarında kendilerini ne kadar mutlu ve huzurlu hissedersen okul ile olan bağlılıklarının, okullarını sahiplenmelerinin de o kadar artmakta olduğunu söyleyebiliriz.

Erdem (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalçın (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerine iş yaşam kalitelerinin önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gnanayudam ve Dharmasiri (2007) tarafından yapılan çalışmada, iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, iş yaşam kalitesinin örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Radja, Tawe, Rijal, ve Tiro (2013) tarafından yapılan çalışmada çalışanların iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birjandi, Birjandi ve Ataei (2013) tarafından yapılan çalışmada, iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, iş yaşam kalitesi alt boyutlarından, uygun ve adil bir ücret, güvenli ve hijyenik



**S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224**

çalışma koşulları, sosyal birlik ve sosyal bütünleşme, insan kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Paravar, Allameh ve Ansari (2013) tarafından yapılan “çalışmada çalışanların iş yaşam kalitelerinin artırılması ile bağlılıklarının da artacağı ve çalışanların daha etkili bir performans ortaya koyacakları sonucuna ulaşılmıştır. Permapuron, Mamun ve Saufi (2013) tarafından yapılan çalışmada, iş yaşam kalitesi ile duygusal bağlılık arasında önemli bir ilişki olduğu, iş yaşam kalitesi yüksek çalışanların kurumlarına daha güçlü duygusal bağlılık gösterdikleri, iş yaşam kalitesinin çalışanların iş tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farjad ve Varnous (2013) tarafından yapılan çalışmada iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Josiah, Odhiambo, Paul and Ochieng (2012) tarafından yapılan çalışmada iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık, iş tutumu, motivasyon, örgütsel vatandaşlık, ruh sağlığı, yaşam doyumu ve iş performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Normala (2010) tarafından yapılan araştırmada çalışanların örgüte olan bağlılıklarının artırılmasında çalışanların iş yaşamı kalitesi algılarını artırmanın önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma koşullarının güvenli ve sağlıklı olması okula uyum sağlamalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticisinin demokratik davranışlar ile okulu yönetmesi, okulda demokratik bir ortamı oluşturması öğretmenlerin okula uyum sağlamalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yaşama dair iyimser bir bakışa sahip olmaları, sosyal sorumluluklarını yerine getirmede okullarındaki ortamın yeterli olması ile birlikte okulları ile özdeşleşme sürecinin olumlu bir seyir kazanacağı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okullarında diğer öğretmenler ile aralarındaki güven, iletişim, saygı, kabullenme, içten ve samimi davranışların okula ile kendilerinin özdeşleştirme sürecinde kendilerini

*S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224*

okulun bir parçası olarak görmelerinde olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yaşama dair iyimser bir bakışa sahip olmaları, toplu yaşama dönük olarak olumlu düşüncelere sahip olmaları, okullarındaki mevcut imkânların öğretmenlerin kendilerini ve kapasitelerini geliştirmelerinde ve sosyal sorumluluklarını yerine getirmede okul ortamının yeterli olması ile birlikte görev yaptığı okulu içselleştirmesi sürecinin olumlu bir seyir kazanacağı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okullarında diğer öğretmenler ile aralarındaki güven, iletişim, saygı, kabullenme, içten ve samimi davranışların okula ile kendilerinin özdeşleştirme sürecinde kendilerini okulun bir parçası olarak görmelerinde olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Bir diğer sonuca göre öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını açıklamada iş yaşam kalitesinin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okul yaşantısında uyum sürecini okuldaki mevcut imkânlarının kendilerini geliştirme noktasında yeterli oluşunun önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yine öğretmenlerin görev yaptıkları okulu içselleştirmeleri üzerine, okul yaşantısını kendi yaşantıları ile bütünleştirmelerinin, okuldaki sosyal ilişkiler noktasında güçlü ve sağlıklı bir iletişim süreci yaşamalarının önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**KAYNAKÇA**

- Aydın, İ. (2002). *İş Yaşamında Stres*. (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bolduc, R. R. (2002). *An analysis of the relationship between quality of work life and motivation for correctional services officers in the montreal area*. Ph.D. Thesis. McGill University. Canada.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 5-34.
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. Cevat Elma, Kamile Demir (Ed.). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Dilaver, H. (1996). *Türkiye’de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, eğitimimize bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, M.(2008). *Öğretmenlere Göre Kamu Ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi Ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara
- Erginer, A. (2003). İş yaşamının niteliği. Elma, C. ve Demir, K.(Ed.). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farjad, H.R. and Varnous, S.(2013). Study of relationship of quality of work life (qwl) and organizational commitment. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*, 4(9).

**S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224**

- Gnanayudam, J. and Dharmasiri, A.(2007). The influence of quality of work-life on organizational commitment : a study of the apparel industry. *Sri Lankan Journal of Management, Volume 12, Nos. 3(4)*.
- Josiah R. A., Odhiambo O., Paul C. and Ochieng O.(2012). Effects of quality of work life on job performance: theoretical perspectives and literature review. *Current Research Journal of Social Sciences 4(5)*
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A eğitim danışmanlık.
- Normala, D. (2010). Investigating the relationship between quality of work life and organizational commitment amongst employees in malaysian firms. *International Journal of Business and Management, 5(10), 75-82*.
- Özkan, V. (2008). *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Parvar, M.R., allameh, S.M. and Ansari, R.(2013). Effect of Quality of Work Life on Organizational Commitment by SEM. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. Vol. 3, No:10.
- Permarupan, P.Y., Mamun, A.A. & Saufi, R.A.(2013). Quality of work life on employees job involvement and affective. *Asian Social Science; Vol. 9, No. 7*
- Radja, J., Tawe, A., Rijal, S. and Tiro, M.A.(2013). Effect quality of work life and organizational commitment towards work satisfaction in increasing public service performance. *Public Policy and Administration Research, Vol.3, No.12*
- Solmuş, T.(2000). İş yaşamında kalite ve kaliteyi arttırmaya yönelik programlar. *Türk Psikoloji Bülteni, Vol. 18, 37-42*.
- Yalçın, S.(2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüçetürk, E. E. (2005). Türkiye’de iş yaşam kalitesini ve verimliliği azaltan gizli bir sendrom: yıldırma (mobbing). *İktisat, işletme ve Finans Dergisi, Vol.20, No.231*.

**EXTENDED SUMMARY**

**Purpose**

The most significant element determining organizational success in the management mentality of organizations today is human resource, which is a fact recognized by management scientists and management levels of organizations. Starting from this fact, work environments of human resource, the characteristics of work, and psychological, spiritual and academic support the work provides for employees are the topics that are investigated and scrutinized the most. All these facts brought about the concept of work and life quality. Organizations' surviving in the competitive environment and their maintaining their existence depend on the fact that they can fulfil their objectives, namely, be effective and efficient. Employees are the most important of the factors that will make organizations effective. It can be said that high levels of work and life quality among employees in their organizational life brings about numerous factors like employee happiness, the motivation of employees towards aims and objectives and the commitment of them to the organization. For this purpose, it was aimed in this study to examine the influence of teachers' work and life quality on their organizational commitment levels.

**Method**

Since this study aims to scrutinize the relation between teachers' work and life quality and their organizational commitment levels in terms of teachers, the study method was designated as relational screening model. There are two variables in the study model, one dependent and one independent one. The dimension of "work and life quality", which was considered as the independent variable of the study, has a total of seven subdimensions. These dimensions are the total life space, safe and healthy working conditions, improving employee capacity, social responsibility, social integration, democratic setting, and appropriate and fair. The concept of "organizational commitment" was considered as the dependent variable of the study. The subdimensions of the organizational commitment concept, on the other hand, are "adaptation", "identification" and "internalization". Two scales were used for the study. In the application process of the scales, pre-interviews were held with the teacher group selected and they were requested to pay attention when they assessed the scale items.

**Result**

One result of the study denotes that safe and healthy working conditions of teachers in the schools they work have a positive influence on their adaptation to school. Likewise, a school administrator that manages the school with a democratic attitude and creates a democratic setting within the school can be said to have a positive effect on teachers adapting to the school. According to the findings of the study, it can be said that if teachers have an optimistic viewpoint towards life and there are ap-

**S.Yalçın, İ.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1 (2016), 205-224**

propriate settings in schools for them to fulfil their social responsibilities, the process of identification will progress in a positive way. Moreover, trust, communication, respect, acceptance, and sincere behaviors among the teachers in schools affect teachers positively in the process of their identification with their schools and for seeing themselves as part of their schools. According to the findings, if teachers have an optimistic viewpoint towards life and positive ideas towards communal life, and if the existing facilities in their schools are adequate so that they improve themselves and their capacities and they fulfil their social responsibilities, the process of their identification with the school where they work will continue positively.

**Discussion and Conclusion**

The most significant element determining organizational success in the management mentality of organizations today is human resource, which is a fact recognized by management scientists and management levels of organizations. Based on this notion, work environments of human resource, the characteristics of work, and psychological, spiritual and academic support the work provides for employees are the topics that are investigated and scrutinized the most. Employees spend most of their daily time in the working environment and in practices related to their jobs. Since they spend most of their daily time in the working environment, factors such as the quality of work, appropriateness of work, and employee's happiness at work stand out as elements that influence the efficiency and effectiveness of employees. Improving work and life quality at schools also influences the commitment of teachers to school. Enhancing the working conditions at schools and teachers feeling happy, peaceful and safe at schools might make them deliver performance towards the school objectives. Turning schools into a safe and peaceful environment for teachers may create a significant effect towards fulfilling the school objectives.

\*\*\*\*\*

**Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Aktarımı Açısından Sadî Şirazî'nin “Bostan” ve “Gülîstan” İsimli Eserlerinin İncelenmesi \***

**Analysis of “Bostan” and “Gülîstan” Works of Sadî Şirazî in Social Studies Classes in terms of Transferring the Values**

---

DOI= [10.17556/jef.42840](https://doi.org/10.17556/jef.42840)

---

Harun ER \*\*, Fatma ÜNAL \*\*\*, Davut GÜREL \*\*\*\*

**Özet**

Değerlerin uygun bir eğitim anlayışı ile bireylere aktarımı konusunda farklı modeller üzerinde durulmaktadır. Bunlardan birisi de edebi eserlerin kullanımınıdır. Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında değer aktarımı açısından Sadî Şirazî'nin Bostan ve Gülîstan isimli eserlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu eserlerde yer alan hikâyeler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak her hikâyede aktarılan değerler tespit edilmeye çalışılmıştır. Değerlerin tespitinde sosyal bilgiler öğretim programının içeriği esas alınmış ve eserlerdeki hikâyelerin hangi değerlere yönelik olarak sosyal bilgiler dersinde kullanılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. “Bostan” isimli eserde saygı, duyarlılık, hoşgörü, dürüstlük, yardımseverlik, sevgi ve adil olma değerleri ön plana çıkarken, “Gülîstan” isimli eserde ise, sorumluluk, çalışkanlık, yardımseverlik ve dayanışma, duyarlılık, sevgi, saygı ve dürüstlük değerlerinin ön plana çıktığı ifade edilebilir.

**Anahtar Sözcük:** Değer, değer eğitimi, sosyal bilgiler, Sadî Şirazî, Bostan, Gülîstan.

**Abstract**

There are different models in transferring values to individuals with proper education. One of them is the use of literary works. The purpose of this study is to examine “Bostan” and “Gülîstan” works of Sadî Şirazî in Social Studies classes in terms of transferring the values. The stories in these two works were read by the researchers and the values transferred in the stories were identified. While

---

\* Bu makale, 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (21-23 Mayıs 2015, Bartın/Türkiye) sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilmiş hâlidir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [erharun06@gmail.com](mailto:erharun06@gmail.com)

\*\*\* Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [drfatmaunal@gmail.com](mailto:drfatmaunal@gmail.com)

\*\*\*\* Arş. Gör., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [gureldavut@gmail.com](mailto:gureldavut@gmail.com)

identifying the values in these works, the content of social studies curriculum was based on. The researchers worked to identify towards teaching which values the stories in these two works could be used in social studies classes. It is possible to say that whilst it is respect, awareness, tolerance, honesty, helpfulness, love and justice values which stood out in “Bostan”, it is responsibility, diligence, helpfulness and solidarity, awareness, love, respect and honesty that stood out in “Gülistan”.

**Keywords:** Values, values education, social studies, Sadî Şirazî, Bostan, Gülistan.

### **Giriş**

21. yüzyılda dünyanın, siyasal, sosyal, ekonomik pek çok açıdan hızlı değişimlere sahne olduğu görülmektedir. Yaşanan bu değişimlere ayak uydurabilmek, bireylerin sosyal ve psikolojik yönden yeterince hazır olmalarını gerektirmektedir. Genç bireylerin yaşanan değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmeleri, yaşadıkları toplumla barışık kalmaları ve kültürel yönden bir çatışma yaşamamaları için gerekli değerlerin belirlenmesi ve yeni nesillere aktarılması oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda genç nesillerin eğitilmesi hususunda en çok tartışılan kavramlar “değer” ve “değer eğitimi” kavramlarıdır.

Değer kavramına ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında pek çok tanım yapılmıştır. Bu kavrama yönelik tanımların çeşitliliği kavrama ilişkin yaklaşımların farklı olması ile ilgilidir. Shaver ve Strong’e göre (1976) değerler, bizim değer yargılarımız için oluşturmuş olduğumuz standartlarımız ve prensiplerimizdir. Bu prensip ve standartlar; insanlar, nesnelere, fikirler, hareketler ve durumları içeren iyi, değerli veya kabul edilebilir olan ya da kötü, değersiz ve kabul edilemez olan “şeyler” tarafından oluşturulan kriterlerdir. Bir başka tanımda ise değerler, arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum-ötesi hedeflerdir (Yiğittir ve Öcal, 2010). Bir başka tanımda ise değer, hayranlık duyulan, ilham ve model alınan bir üst davranış kalıbının varlığı ve kabulü düşüncesine işaret eder (Doğan, 1999). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere değer, kişilerin olması gerekene ilişkin yani ideallere ilişkin yargılarıdır.

Bugün özellikle tüm batılı toplumların kültürel çeşitliliklerinin giderek arttığı, sadece gençlerde değil aynı zamanda toplumsal yaşamda da bir ahlaki çöküş yaşandığı görülmektedir (McLaughlin,



1995; akt. Healsted & Taylor, 1996). Bu açıdan bakıldığında yaşanan değişim ve dönüşümlere bireylerin kendi kültürel ve toplumsal yargılarıyla birlikte evrensel değerleri kazanabilmesini ve yaşanabilecek sıkıntılara karşı onların hazırlıklı olmalarını sağlayacak temel unsur değer eğitimidir (Doğan, 2007). Değer eğitimi, bir toplumun huzur ve mutluluk içinde bir arada yaşayabilmesinde önemli bir yere sahiptir (Şener, 2013). Kültürel çeşitlilik yönünden oldukça zengin olan ve pek çok yönden hızlı bir değişim sürecinde olan Türkiye’de de gerek ulusal gerek evrensel değerlere sahip, uyumlu bireylerin yetiştirilmesi için değerler eğitimine gereken önem verilmelidir.

Şener’e göre (2013) değer eğitimi, insanların iyiye, doğruya ve güzele yönelmesinde hayati bir önem taşımaktadır. Millet olabilmeyi, birbirini anlayıp, empati kurabilmeyi sağlayan temel faktör ortaklaşa paylaşılan değerler manzumesidir. Bir toplumun devamında olduğu kadar gelişmesinde de milli ve ahlaki değerlerinin yeni nesillere iyi bir şekilde aktarılması belirleyicidir. Bu amaçla eğitimde kullanılan ders kitapları veya yardımcı kaynakların değer eğitimi açısından kullanılabilir olması önemlidir. Çocukların gelişim dönemleri dikkate alındığı zaman ilkökul ve ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik değer eğitiminde edebi ürünlerin kullanılması faydalı olabilmektedir. Özellikle sosyal bilgiler dersinde edebi ürünlerin kullanılması önemli roller üstlenmektedir (Gülüm ve Ulusoy, 2008). Bu amaçla derslerde kullanılacak kısa hikâyeler ve öğretici metinler öğrencilerin derse yönelik tutum ve ilgilerini değiştirebilir, onların akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler gösterebilir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002; McEwan ve Egan, 1995). Buna ek olarak yetişkin eğitiminde de kısa hikâyelerin kullanılmasının etkili olduğu (Rossiter, 2002) düşünüldüğünde bu eserler yetişkin eğitiminde de etkili olarak kullanılabilir. Öğretici metinler ve kısa hikâyeler açısından oldukça zengin bir veri sunan Sadî Şirazi’nin “Bostan” ve “Gülistan” adlı eserleri sosyal bilgiler derslerinde yardımcı öğretim materyali olarak kullanılabilir. Bunlar gibi hikâyeler içeren eserlerin eğitimsel materyaller olarak kullanılması hikâyelerin inanılır, eğlenceli ve hatırlanabilir olmaları nedeniyle oldukça etkilidir (Neuhauser, 1993; akt. Rossiter, 2002; Randall, 1999). Sadî Şirazi’nin eserlerinde vermek

istediği mesajlar ve bu amaçla kullandığı kıssalar öğrencilere değer aktarımda önemli roller üstlenebilir.

Sadî Şirazî, 13. yüzyıl İran şiir ve edebiyatının en önemli isimlerinden biridir. O sadece bu yönüyle değil aynı zamanda bir eğitimci olarak da kabul edilmektedir. Çünkü yazdığı eserler incelendiğinde onun eserlerini yazma amacının faydalı olduğu görülmektedir (Tedrisat Mecmuası, 1925; akt. Akyüz, 1969). Kaleme almış olduğu “Bostan” ve “Gülistan”ın en önemli iki eseri olduğu söylenebilir. Bu eserlerden “Bostan” isimli eseri ömrünün büyük bir kısmını seyahatlerle geçiren Sadî’nin, Şiraz’a döndükten sonra 1257 tarihinde kaleme alınmış ve Salgurlulardan Ebu Bekir b. Sa’d b. Zengiye ithaf edilmiş bir eserdir. Bazı yazmalarda Sa’dîname olarak geçse de sonraki yıllarda Bostan olarak isimlendirilmiştir. Eser on bölümden oluşmaktadır ve bölüm başlıkları şöyledir: Adalet ve Hükümdarlık; İhsan ve Cömertlik; Aşk, Velilerin Yolu ve Onlarla Muhabbet; Alçak Gönüllülük; Rıza; Kanaat; Terbiyenin Etkisi; Şükür; Tövbe ve Ahiret İşleri; Münacat (Şirazî, 2012). Kitapta ele alınan konular çeşitli hikâyelerle zenginleştirilerek işlenmiş ve ele alınan konunun daha kolay anlaşılmasına çalışılmıştır. Kitapta verilen öğütler ve telkinlerden kitabın özü itibarıyla bir öğüt kitabı olduğu anlaşılmaktadır. Sadî’nin “Gülistan” isimli eseri ise, Allah’a yakarma ve Hz. Muhammed’e övgü bölümlerinden sonra yöneticilerin tavır ve davranışları, dervişlerin ahlâkı, kanaatin faziletleri, susmanın faydaları, aşk ve gençlik, güçsüzlük ve ihtiyarlıkla, eğitimin etkisi ve sohbet adabını konu alan sekiz ayrı bölümden oluşmaktadır (Şirazî, 2013). Her iki eserin de birer terbiye ve ahlak kitabı olduğu ifade edilebilir.

Gülistan ve Bostan, Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir. Bu iki eserin 1928 yılına kadar medreseler ve mekteplerde Farsça eğitiminde yardımcı kaynak olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu eserlerde yer alan ferdin genel davranışları konusundaki görüşlerin toplum tarafından yaşama ve görgü kuralları olarak yüzyıllarca benimsendiği, Sadî’nin çocuk terbiyesi ile ilgili görüşlerinin bizde derin izler bıraktığı söylenebilir (Akyüz, 2011). Bu yönüyle bu eserlerde yer alan hikâyeler, bugün eğitim kurumlarında özellikle de değer eğitiminde etkili olarak kullanılabilir niteliktedir.

Bu çalışmada Sadi Şirazi'nin yazmış olduğu “Bostan ve Gülistan” adlı eserler değerler eğitimi açısından ele alınarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken değerlere yönelik eserlerdeki hikâyelerin kullanım uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### ***Araştırma Deseni***

Bu çalışma nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseninin seçilmesinin nedeni, sosyal bilgiler dersinde değer aktarımı açısından Sadî Şirazî'nin “Bostan” ve “Gülistan” isimli eserlerinin anlam ve anlama üzerine odaklanılarak incelenmek istenmesidir. Van Maanen (1979, 520)'e göre, nitel araştırma bir şemsiye terimdir ve tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşan teknikleri kapsar (akt. Merriam, 2013). Bunun yanında “anlamlandırmanın en eski ve en doğal şekli” hikâyelerdir (Jonassen & Hernandez-Serrano, 2002, 66; akt. Merriam, 2013). Hikâyeler deneyimlerimizi nasıl algıladığımızın, diğerleriyle nasıl iletişim kurduğumuzun ifadesidir ve bu sayede etrafımızdaki dünyayı nasıl algıladığımızdır. Hikâyeler nitel araştırmalarda veri kaynağı olarak popüler hâle gelmiştir (Merriam, 2013). Bu araştırmada da, araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırmalardan öyküsel analiz araştırma türü seçilmiştir. Öyküsel araştırmalarda, hikâyeleri analiz etmek için çeşitli metodolojik yaklaşımlar kullanılır. Her yaklaşım bir şekilde hikâyenin nasıl oluşturulduğunu, hangi dilbilimsel araçların kullanıldığını ve hikâyenin kültürel bağlamını inceler (Merriam, 2013). Bu araştırmada düşünce ve motivasyonu kapsayan daha kişisel kavramlara yoğunlaşan psikolojik yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşım tümevarım süreçlerine, bağlamsal bilgiye ve insana vurgu yapan ve anlam oluşturmaya bilimsel, duyuşsal ve motivasyonel boyutlarının doğruluğunu kabul eden bütüncül bir yaklaşımdır (Rossiter, 1999).

### ***Verilerin Toplaması***

Bu araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle, 4-7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı dikkate alınarak Sadî Şirazî'nin “Bostan” ve “Gülistan” isimli eserlerinden toplanmıştır. Dokümanlar,

nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmada “Bostan” ve “Gülistan” isimli eserlerdeki hikâyelerden toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu çerçevede araştırmacılar tarafından, içerik analizi yoluyla hikâyeler tanımlanmaya, hikâyelerin içinde saklı olabilecek değerler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İçerik analizinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilir ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmiştir. Bunlar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırmada içerik analizinin ilk aşaması olan verilerin kodlanmasında araştırmacılar, eserlerdeki hikâyeleri anlamlı bir bütün oluşturan bölüm olarak kabul etmiş ve her hikâyede aktarılan değerleri tespit etmişlerdir. Hikâyelerdeki değerlerin tespitinde sosyal bilgiler öğretim programının içeriği esas alınmış ve eserlerdeki hikâyelerin hangi değerlere yönelik olarak sosyal bilgiler dersinde kullanılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından, sosyal bilgilerde değer aktarımında kullanılabilecek hikâyelerdeki değerler kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesinde ortaya çıkan verilerde benzerlik ve farklılıklar saptanmış ve buna göre birbiriyle ilişki kodları bir araya getiren temaları oluşturan değerler belirlenmiştir. Bu aşamada, ortaya çıkan temaların/değerlerin yeterliliğini ve verilerin etkili bir biçimde organize edilip edilmediğini incelemek ve sosyal bilgiler dersinde değer aktarımında kullanılabilirliğini yansıtmayı kontrol etmek amacıyla eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi 4. sınıf öğrencilerinden oluşturulan bir gruba hikâyeler okutularak belirlenen temalara/değerlere uygunluğuna yönelik görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından eserlerdeki kodlamalar ayrı ayrı yapılmış ve temaların yeterliliğine/uygunluğuna yönelik eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi dördüncü sınıf öğrencilerinin de dış denetçi olarak görüşlerine

başvurulmuştur. Birden fazla araştırmacının yer aldığı çalışmalarda araştırmacının güvenilirliği için kodlayanlar arasında uyuma bakılır ve bu uyumun en az % 70 olması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 265). Araştırmacıların ve diğer dış denetçilerin yamış olduğu kodalmalar arasındaki uyum, Miles ve Hubberman'ın (1994), Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmacılar arasında %82'lik bir görüş birliğine ulaşılmıştır.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ise analizi yapılan eserlerden örneklem alınmamış, eserlerdeki tüm hikâyeler incelenmiştir. Hikâyelerdeki temalar/değerler tablolarda frekans olarak gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bunun yanında sosyal bilgiler dersinde değer aktarımında kullanılacak hikâyelere örnekler sunulmuştur.

### **Bulgular**

Bu bölümde sosyal bilgiler dersinde değer aktarımında kullanılanabilecek, Sadî Şirazi'nin "Bostan" ve "Gülistan" isimli eserlerindeki hikâyelerde geçen değerlerin temalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### **a. Sadî Şirazi'nin "Bostan" İsimli Eserindeki Hikâyelerde Geçen Değerler**

Sadî Şirazi'nin "Bostan" isimli eserindeki hikâyelerde geçen değerlerin temalara göre frekans dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Sadî Şirazi'nin Bostan İsimli Eserindeki Hikâyelerde Geçen Değerlerin Temalara Göre Frekans Dağılımı

<b>Temalar/Değerler</b>	<b>f</b>
Saygı	54
Duyarlılık	47
Hoşgörü	34
Dürüstlük	26
Yardımseverlik	21
Sevgi	21
Adil olma	15
Dayanışma	6
Vatanseverlik	5
Misafirperverlik	5
Sorumluluk	4

Çalışkanlık	4
Bağımsızlık	2
Estetik	1
Bilimsellik	1
Barış	1
Sağlıklı Olmaya Önem Verme	1
<b>TOPLAM</b>	<b>248</b>

Tablo 1 incelendiğinde, Sadî Şirazi'nin Bostan isimli eserindeki hikâyelerde en fazla saygı (54) değerine yer verildiği; bunu duyarlılık (47), hoşgörü (34), dürüstlük (26), yardımseverlik (21), sevgi (21), adil olma (15), dayanışma (6), vatanseverlik (5), misafirperverlik (5), sorumluluk (4), çalışkanlık (4), bağımsızlık (2), estetik (1), bilimsellik (1), barış (1) ve sağlıklı olmaya önem verme (1) değerlerinin takip ettiği görülmektedir. Eserdeki hikâyelerin incelenmesi sırasında, bir hikâyede çoğunlukla birden fazla değer yer aldığı ve özellikle hikâyelerde telkin yoluyla değer aktarımının yapıldığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde hem sorumluluk değerinin aktarımında hem de bir yöneticinin sahip olması gereken özelliklerin işlenişinde kullanılabilir, Sadî Şirazi'nin Bostan isimli eserinde yer alan örnek bir hikâye aşağıda verilmiştir.

“10. Hikâye: Nuşirevan'ın, Oğlu Hürmüz'e Öğütleri

Nuşirevan son nefeslerini verirken oğlu Hürmüz'e şöyle dedi: Kendi rahatını düşünme de fakirlerin gönlünü hoş tutmaya bak. Dünyada yalnız kendi rahatını düşünen kimse kesinlikle rahat yüzü görmez. Canavar sürüye saldırırken çobanın uykusu cinayet olur.

Fakirleri koru, onlara zulmetme. Padişah halkıyla hükümdar olur. Hükümdar ağaca, halk ise köke benzer, ağaçlara kökünden kuvvet gelir. Elinden geldikçe halkı incitmemeye çalış, yoksa kendi kökünü kazmış olursun... Halkı zayıf düşürmemek gerekir. Çünkü o, devlet sarayının sığınak ve dayanağıdır. Köylüyü sevmek kendi yararınadır. Gönlü huzurlu olan işçiler daha iyi iş yapar. Kendisinden iyilik gördüğün kişiye fenalık yapmak büyük alçaklıktır.” (Şirazi, 2012).

Sosyal bilgiler dersinde saygı değerinin aktarımında kullanılabilir, Sadî Şirazî'nin Bostan isimli eserinde yer alan örnek başka bir hikâye/konuşma aşağıda verilmiştir.

“54. Konuşma: Deneyimli Yiğitlere Destek

Düşmanla savaşmak için yüreklileri gönder, aslanlarla savaşmak için aslanlar gerekir.

Tecrübeli kişilerin sözünü dinle, çünkü eski kurt av usulünü iyi bilir. Silahla savaşan gençlerden çok harp fennini bilen ihtiyarlardan kork. Bir genç aslanları, filleri mağlup etse de ihtiyar tilkinin hilesine yenilebilir. Çok yaşayıp umur görmüş kimseler dünyanın her türlü hâlini tattığı için akıllanmışlardır.

Liyakatli gençler ihtiyarların görüşlerine elbette büyük değer verir...” (Şirazî, 2012).

Sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin aktarımında kullanılabilir, Sadî Şirazî'nin Bostan isimli eserinde yer alan örnek başka bir hikâye/konuşma aşağıda verilmiştir.

“152. Hikâye: Abitle Çalgıcı

Sazı koltuğunda bir sarhoş vardı. Geceleyin sazıyla bir dervişin başını yaraladı ve sazı da kırıldı.

Sabah olunca, o saf kalpli derviş bu karar kalpli sarhoşa bir avuç para götürdü ve şöyle dedi:

Dün gece sarhoştun, mazeretin vardı. Bu yüzden benim başım yarıldı, senin de sazın. Benim yaramın korkulacak bir tarafı yok ve masraf istemez, geçer. Fakat senin sazını tamir için para gerekir, parasız tamir edilmez...” (Şirazî, 2012).

Sadî Şirazî'nin Bostan isimli eserindeki hikâyelerin, sosyal bilgiler dersinde değer aktarımında kullanılabilir ve dersin içeriğini zenginleştireceği söylenebilir. Bunun yanında, hikâyeler yoluyla sosyal bilgiler öğretimi yapmaya imkân sağlayıcı bir eser olduğu iddia edilebilir. Nitekim yukarıda örnek olarak verilen hikâyede de görüldüğü gibi, hikâyeler her ne kadar döneminin siyasi, sosyal ve kültürel özelliklerini yansıtsa da değişim ve süreklilik çerçevesinde günümüz koşullarına uyarlanabilir ve sosyal bilgiler dersinin içeriğinin işlenişinde kolaylıkla kullanılabilir. Burada dikkat çekici bir

husus ise bazı hikâyelerin dil ve anlatım açısından öğrenci seviyesine uygunluk arzetmeyen kelime ve ağıdalı bir dile sahip olduğu, kimi hikâyelerde dolaylı anlatımın tercih edildiği gerçeğidir. Bazı hikâyelerdeki bu durum öğrencilerin hikâyeleri ve özellikle de hikâyelerde telkin yoluyla verilen değer öğüdünü/mesajını anlamasını zorlaştırabilir.

**b. Sadî Şirazî'nin "Gülistan" İsimli Eserindeki Hikâyelerde Geçen Değerler**

Sadî Şirazî'nin "Gülistan" isimli eserindeki hikâyelerde geçen değerlerin temalara göre frekans dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Sadî Şirazî'nin Gülistan İsimli Eserindeki Hikâyelerde Geçen Değerlerin Temalara Göre Frekans Dağılımı

<b>Temalar/Değerler</b>	<b>f</b>
Sorumluluk	27
Çalışkanlık	21
Yardımseverlik ve Dayanışma	18
Duyarlılık	18
Sevgi	17
Saygı	15
Dürüstlük	12
Adil olma	8
Misafirperverlik	1
<b>Toplam</b>	<b>137</b>

Tablo 2 incelendiğinde, Sadî Şirazî'nin Gülistan isimli eserindeki hikâyelerde en fazla sorumluluk (27) değerine yer verildiği; bunu çalışkanlık (21), yardımseverlik ve dayanışma (18), duyarlılık (18), sevgi (17), saygı (15), dürüstlük (12), adil olma (8) ve misafirperverlik (1) değerlerinin takip ettiği görülmektedir. Gülistan isimli eserin incelenmesinde de, bir hikâyede çoğunlukla birden fazla değer yer aldığı ve özellikle hikâyelerde telkin yoluyla değer aktarımının yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında Bostan isimli esere göre sosyal bilgiler dersinde değer aktarımında kullanılacak daha az hikâye olmakla birlikte yine de hikâyeler yoluyla sosyal



bilgiler öğretimi yapmaya imkân sağlayıcı bir eser olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersinde adalet değerinin aktarımında hem de bir yöneticinin sahip olması gereken özelliklerin işlenişinde kullanılabilir, Sadî Şirazi'nin Gülistan isimli eserinde yer alan örnek bir hikâye aşağıda verilmiştir.

“9. Hikâye

... İnsafsızlığı ile tanınmış Arap krallarından biri beni ziyarete geldi. Namaz kılıp dua ederek hacet diledi.

Fakir zengin bu kapının toprağına köledir

Daha zengin olanlar daha muhtaçtır

Sonra kral bana dedi, ‘Dervişlerde himmet ve ibadetlerinde sadakat bulunduğu için, (duanda) bizi de gönlünden geçir. Çünkü çetin bir düşmandan endişe ediyorum.’ Ona dedim: ‘Güçlü düşmandan zahmet görmemem için zayıf halka merhamet et.’

Güçlü kollarla ve bilek gücüyle

Güçsüz zavallının elini kırmak hatadır

Düşkünlere merhamet etmeyen korkmaz mı

Düştüğünde kimse elinden tutmaz diye?

Kötülük tohumu ekip iyilik uman

Boşuna kafa yorup boş hayal kurar

Kulağından pamuğı çıkar, halka adil davran

Sen adil davranmazsan, hesap günü var...” (Şirazi, 2013).

Sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik kapsamında sayılabilecek cömertlik değerinin aktarımında kullanılabilir, Sadî Şirazi'nin Gülistan isimli eserinde yer alan örnek başka bir hikâye aşağıda verilmiştir.

“18. Hikâye

Şehzadenin biri babasından büyük bir mirasa kondu. Kerem elini açıp cömertliğin hakkını verdi. Askere ve halka mal yağdırdı.

Öd tablasından burna ferahlık gelmez

Ateşe koy da amber gibi koksun

Büyükük lazımsa sana bağıştta bulun

Saçmadıkça zaten bitmez tohum

Tedbirsiz dostlarından biri ona nasihat etmeye başladı. Dedi, ‘Önceki padişahlar bu malı mülkü çalışıp çabalayarak biriktirdiler ve maslahat için bir kenara koydular. Böyle davranmaktan vazgeç, çünkü önümüzde olaylar, arkamızda düşmanlar var. İhtiyaç zamanı çaresiz kalmamalısın.

Hazineyi halka bağışlarsan

Bir pirinç düşer her evin reisine

Niçin her birinden bir arpa kadar gümüş almıyorsun?

Senin her gün bir hazinen olur böylece?

Padişah bu söz karşısında yüzünü buruşturdu ve ona çıkışıp şöyle dedi: “Aziz ve celil Allah beni, iyi yönetmem ve bağışlamam için bu memleketin padişahı yaptı.

Karun kırk ev dolusu hazinesi olduğu için helak oldu

Nûşirvan ise iyi ad bıraktığı için ölmedi.” (Şirazî, 2013).

Sosyal bilgiler dersinde misafirperverlik değerinin aktarımında kullanılabilir, Sadî Şirazî’nin Gülistan isimli eserinde yer alan örnek başka bir hikâye aşağıda verilmiştir.

“20. Hikâye

Padişahlardan biri, kışın has adamlarından birkaçıyla birlikte avlanırken köşkten uzak düşmüştü. Akşam olunca bir köylünün evini gördüler. Padişah dedi, gece oraya gidelim de soğuk derdi olmasın. Vezirlerden biri dedi, ‘Bir köylünün evine sığınmak bir padişaha yakışmaz. Buracıkta çadır kurup ateş yakalım.’ Öyle yaptılar. Köylünün haberi oldu ve bir sofrayı hazırlayıp huzura götürdü. Yeri öperek şöyle dedi: ‘Sultanın yüce mertebesi pek düşmezdi, fakat (galiba) köylünün mertebesinin yükselmesini istemediler.’ Onun konuşması padişahın hoşuna gitti ve gece onun evine geçtiler. Padişah sabahleyin ona kıyafet ve mal verilmesini emretti. Köylü, padişahı (uğurlamak için) onun atının yanında birkaç adım yürüdü. Bu arada şöyle diyordu:

‘Bir köylünün misafirhanesine iltifat etmekle

Sultanın kadrinden ve heybetinden bir şey eksilmedi

Senin gibi bir sultan, başına gölge saldı diye

Köylünün külahının köşesi güneşe erişti'..." (Şirazî, 2013).

Sadî Şirazî'nin Bostan isimli eserinde olduğu gibi, Gülistan isimli eserindeki hikâyelerin de, sosyal bilgiler dersinde değer aktarımında kullanılabilmesi ve dersin içeriğini zenginleştireceği söylenebilir. Telkin yoluyla değer aktarımının yapıldığı Gülistan isimli eserdeki hikâyelerde de dil ve anlatım açısından öğrenci seviyesine uygunluk arz etmeyen bölümlerin olduğu tespit edilmiştir. Özellikle hikâyelerdeki, döneminin siyasi, sosyal ve kültürel özelliklerini yansıtan kelime ve dolaylı anlatım bunun önemli bir sebebi olarak görülebilir. Ancak bu durumun, sosyal bilgiler öğretiminde eserlerdeki hikâyelerden yararlanılmasına bir engel teşkil etmeyeceği düşünülmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Sadî Şirazî'nin "Bostan ve Gülistan" isimli eserlerinin değerler eğitimi açısından, 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması gereken değerlere yönelik hikâyelerin kullanım uygunluğunun belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında; "Bostan" isimli eserdeki hikâyelerde sırasıyla en fazla saygı, duyarlılık, hoşgörü, dürüstlük, yardımseverlik, sevgi ve adil olma değerlerinin ön plana çıktığı, "Gülistan" isimli eserde ise, sorumluluk, çalışkanlık, yardımseverlik ve dayanışma, duyarlılık, sevgi, saygı ve dürüstlük değerlerinin yansıtıldığı ifade edilebilir. Bu değerlere ilişkin hikâyeler sosyal bilgiler 4. sınıfta, 1. ünite olan Kendimi Tanıyorum ünitesinde, 6. ünite olan Hep Birlikte ünitesinde ve 8. ünite olan Uzaktaki Arkadaşlarım ünitesinde; 5. sınıfta, 1. ünite olan Haklarımızı Öğreniyorum ünitesinde, 6. ünite olan Toplum İçin Çalışanlar ünitesinde ve 7. ünite olan bir Ülke Bir Bayrak ünitesinde; 6. sınıfta, 5. ünite olan Ülkemiz ve Dünya ünitesinde, 6. ünite olan Demokrasinin Serüveni ünitesinde ve 7. sınıf, 1. ünite olan İnsan İlişkileri ve İletişim ünitesinde, 5. ünite olan Ekonomi ve Sosyal Yaşam ünitesinde ve 6. ünite olan Yaşayan Demokrasi ünitesinde yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilir. Örneğin, "Gülistan" adlı eserde yer alan 9. hikâye, 4. sınıf Uzaktaki

Arkadaşların ünitesinde verilmesi gereken ‘‘Misafirperverlik’’ değerinin kazandırılmasında kullanılabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların bu çalışmalarla birçok noktada benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kılıç ve Aktan (2015), Güven (2014), Cihan (2014), Balcı ve Yelken (2013), Çelikpazu ve Aktaş (2011), Yiğittir ve Öcal (2010), Balcı ve Yelken’in (2010) çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlar araştırmamızda ifade edilen sonuçları destekler niteliktedir. Buradaki ortak nokta tercih edilen ya da vurgulanan değerlerin genel itibariyle benzer olduğudur. Aynı zamanda araştırma sonucu ortaya çıkan değerler, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ve 18. Milli Eğitim Şurasında alınan karar doğrultusunda 2010 yılında uygulamaya konulan Değerler Eğitimi Projesinde belirlenen değerlerle de örtüşmektedir.

Bu araştırmanın yazılı edebiyat ürünlerinin sosyal bilgilerde bir ders aracı olarak değer aktarımında kullanılabilmesi gerçeğini de ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Akbaş’ın (2009) da belirttiği gibi değer öğretiminde öğrencilerin izleyici veya dinleyici olduğu etkinlikler yerine, aktif olduğu etkinliklerin kullanılması ve değerler üzerine düşünmeye, değer içeren örnek olayların analizine özetle değerlerin davranışa dönüşmesine ihtiyaç vardır. Bu sürecin gerçekleştirilmesinde değer odaklı edebi eserlerin etkisinin önemli olduğu söylenebilir. Fidan’ın (2009) çalışmasında, değer öğretiminde kullanılan sözel etkinliklerde, ‘‘değer öğretiminde ders verici hikâyeler anlatılmalıdır’’ görüşünün üst sıralarda yer alması çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Kalfa’nın (2013) da ifade ettiği gibi çocuklarımızın dünya edebiyatında saygınlığı kabul edilmiş klasik eserlerden alacağı birçok evrensel değer ve kritik eğitsel iletiler olduğu unutulmamalıdır.

Sadî Şirazi’nin Gülistan ve Bostan adlı eserleri Türkçe dışında birçok dile çevrilmiş ve aynı zamanda pek çok ülkede ders kitabı olarak okutulmuştur (Güven, 2014). Aynı zamanda bu eserler içeriğinde barındırdığı değerlerden dolayı eğitimsel amaçlı olarak kullanılacak çok yönlü bir niteliğe sahiptir. Buradan yola çıkarak sosyal bilgiler dersi kapsamında Gülistan ve Bostan isimli eserlerin değerler eğitiminde kullanılmasına yönelik ortaya çıkan sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Bu eserlerin çevirisi günümüz Türkçesine uygun hâle getirilerek ve sadeleştirilmek suretiyle öğrencilere sunulmalıdır.
- Bu eserlerde doğrudan öğrenciye değer aktarımında bulunulabilecek içeriğe sahip metinler ya da hikâyeler tercih edilmelidir.
- Bu eserlerdeki hikâyeler değer aktarımının yanı sıra hikâyelerin anlatıldığı döneme ilişkin sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik yapı hakkında da bilgi verilebilecek şekilde kullanılabilir.
- Bu eserlerde yer alan hikâyelerin derslerde ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda iyi bir ön hazırlık yapılması gerekmektedir.

Eserlerdeki hikâyelerin özellikle öğrencilerin seviye, ilgi ve psiko-sosyal gelişim özelliklerine uygun olarak kullanılmasına özen gösterilmelidir.

### **Kaynaklar**

- Akbaş, O. (2009). İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Akyüz, Y. (1969). Sadî'nin Eğitimsel Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 73-82.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2011)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükledikleri Anlamlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış, *Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Çelikpazu, E. ve Esra, A. (2011). MEB 6, 7 ve 8 Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Doğan, İ. (1999). “Küresel Değerler ve Eğitim: Türkiye Örneği”, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Ankara.

***H. Er, F. Ünal, D. Gürel /EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,18-1(2016), 225-242***

- Doğan, İ. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu. *Değerler ve Eğitimi*. Kaymakcan, R., England: Falmer Pres.
- Fidan (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Gülüm, K. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Göç Konusunun İşlenişinde Halk Türkülerinin Kullanılması (Örnek bir çalışma), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 112-127.
- Güven, A. Z. (2014). Gülistan ve Bostan Adlı Eserlerin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi, *Turkish Studies*, 6 (9), 505-517.
- Halstead, J.M. & Taylor, M. J. (1996). Values in Education and Education in Values. Bristol., Hökelekli, H., Arslan, Ş., Zengin, M. (Eds). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kalfa, M. (2013). Klasik Eserler ve Klasik Eserlerin Eğitsel İşlevi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 105-112.
- Kılıç, A. ve O, Aktan. (2015). İlköğretim Okulları İçin Tavsiye Edilen 100 Temel Eserde Vurgulanan Değerler. *İlköğretim Online*, 14 (1), 243-275.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McEwan, H. & Egan, K. (1995). Narrative in teaching, learning, and research. New York: Teachers Collage Press.
- Merriam, S.B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel Yayınları.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 173-182.
- Randall, W.L. (1999). Narrative Intelligence and The Novelty of Our Lives. *Journal Of Aging Studies*, 1(13), 11-28.
- Rossiter, M. (1999). Understanding adult development as narrative. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 84 (1999). 77-85.
- Rossiter, M. (2002). Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning. *Clearing house on Adult, Career, and Vocational Education*, Eric Digest. 241.
- Şirazî, Sadî (2012). Bostan. (Haz. Azmi Bilgin). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Şirazî Sadî (2013). Gülistan. (Çev. Hicabi Kırlangıç). İstanbul: Kapı Yayınları.
- Şener, H. (2013). Hayriyye-i Nâbî'de Aktarılan Değerler, *Turkish Studies*, 8(1), 2501-2524.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.

### **Extended Summary**

#### ***Purpose***

“Bostan” and “Gülistan” works of Sadî Şirazî, which provide rich data in terms of didactic texts and short stories, can be used as supporting teaching materials in social studies classes. Using such works as teaching materials is very efficient because the stories are reliable, enjoyable and easy to remember (Neuhauser, 1993; cited in. Rossiter, 2002; Randall, 1999). The messages that Sadî Şirazî tries to convey in his works and the stories he uses to this end could play significant role in transferring values.

Gülistan and Bostan are important works in the history of Turkish education. These two works were used as supporting resources in Farsi education in madrasah and schools until 1928. It is possible to say that the ideas regarding the behaviours of individuals have been adopted by society as rules of good manners for centuries and that the ideas of Sadî on teaching manners to children impressed us deeply. (Akyüz, 2011). In this respect, the stories in these works can be used efficiently in teaching values in educational institutions today.

In this study Bostan” and “Gülistan” works of Sadî Şirazî are put to an in-depth analysis in terms of values education; and in doing so, the purpose is to analyse the appropriateness of the stories in these two works for 4<sup>th</sup> -7<sup>th</sup> grade students within the scope of social studies classes.

#### ***Method***

This study is carried out as a qualitative research. The reason behind choosing qualitative research design is to analyse Bostan” and “Gülistan” works of Sadî Şirazî by focusing on the meaning and comprehension in terms of transferring values in social studies classes. As for Van Maanen (1979, 520) the term qualitative research is an umbrella term covering an array of interpretative techniques which seek to describe, decode, translate, and otherwise come to terms with the meaning, not the frequency, of certain more or less naturally occurring phenomena in the social world (cited in. Merriam, 2013, 13).

In this study, psychological approach, which concentrates more on the personal, including thoughts and motivation, was used. This approach emphasizes inductive processes, contextualized knowledge, and human intention and it is a holistic approach in that it acknowledges the cognitive, affective and motivational dimensions meaning making (Rossiter, 1999, 78).

The data in this study was collected through document review method. Taking 4<sup>th</sup>-7<sup>th</sup> grade social studies course curriculum into account, the data was collected from Sadî Şirazî’s “Bostan” and “Gülistan works. Documents are important sources of information that should effectively be used in qualitative researches (Yıldırım and Şimşek, 2000: 141).

In this study, the data collected from the stories in “Bostan” and “Gülistan were evaluated using content analysis. In content analysis, the collected data is first

conceptualized, and then, the concepts are organized in a meaningful way. Accordingly, the themes that explain the data are determined (Yıldırım and Şimşek, 2000, 162). The qualitative research data were analyzed in four phases, which were decoding of the data, finding the themes, organizing the codes and the themes, defining and interpreting the findings (Yıldırım and Şimşek, 2000, 163).

For the reliability of the study, a minimum of 70% consensus is required among the researchers doing the coding (Yıldırım and Şimşek, 2000: 233). In this study, there was a 82% consensus among the researchers. To ensure the validity of the study, all the stories in the two works given above were analyzed without taking a sample.

### ***Results***

It is respect (54) that is most often included in the stories in Bostan of Sadî Şirazî which is followed by awareness (47), tolerance (34), honesty (26), helpfulness (21), love (21), being just (15), solidarity (6), patriotism (5), hospitality (5), responsibility (4), diligence (4), independence (2), aesthetics (1), being scientific (1), peace (1) and being healthy (1) values. In the analysis of the stories in Bostan, it was seen that mostly more than one value is covered in one story and that mostly it was mostly through inspiration value transfer was made.

It can be said that the stories in Bostan work of Sadî Şirazî could be used in value transferring in social studies classes and that it could enrich the course content. In addition, it can be claimed that it is a work which allows teaching social studies through stories.

It is responsibility (27) that is most often included in the stories in Gülîstan of Sadî Şirazî which is followed by diligence (21), helpfulness and solidarity (18), awareness (18), love (17), respect (15), honesty (12), being just (8) and hospitality (1) values. In the analysis of the stories in Gulistan it was seen that mostly more than one value is covered in one story and that mostly it was mostly through inspiration value transfer was made. As in Bostan, it can be said that the stories in Gülîstan work of Sadî Şirazî could be used in value transferring in social studies classes and that it could enrich the course content

### ***Conclusion***

When the results of this study, which is carried out to identify the appropriateness of the stories in “Bostan and Gülîstan” works of Sadî Şirazî for 4<sup>th</sup> - 7<sup>th</sup> grade students within the scope of social studies classes, is evaluated, it can be said that it is respect, awareness, tolerance, honesty, helpfulness, love and being just that stand out in “Bostan” whilst it is responsibility, diligence, helpfulness and solidarity, awareness, love, respect and honesty that stand out in “Gülîstan”.

\*\*\*\*



## **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Öğretim Programına Yönelik Görüşleri\***

### **Opinions of Science Teachers about the Revised Science Education Program**

---

DOI= [10.17556/jef.65883](https://doi.org/10.17556/jef.65883)

---

Pınar KARAMAN\*\*, Ayhan KARAMAN\*\*\*

#### **Özet**

Yapılandırmacı yaklaşımın, dünya genelindeki eğitim programları üzerindeki etkisinin son yıllarda hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın çeşitli yansımaları, Türkiye’deki eğitim programlarında yapılan reform hareketlerinde de 2005 yılından itibaren kendisini yoğun bir şekilde hissettirmeye başlamıştır. 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte, fen eğitimi programının bir sonraki yıl yenilenmesi kararlaştırılmıştır. Bu çalışma, fen bilimleri öğretmenlerinin 2013 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu amaçla, bir yaz bilim kampına başvuran fen bilimleri öğretmenlerine yapılandırılmış açık uçlu bir ölçme aracı uygulanmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen öğretim programı hakkında hem olumlu hem de olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Birçok öğretmen yenilenen programın daha sade ve anlaşılır olmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirmiştir. Ayrıca yeni programın etkinliklere dayalı öğrenme sürecine ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımına verdiği özel önem, öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Diğer taraftan, kalabalık sınıflar ve laboratuvarlardaki yetersiz kaynaklar, programda yer alan öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasının önündeki en önemli engeller arasında gösterilmiştir. Öğretmenlere yeni programla ilgili yeterli eğitimin verilmemesi ve yeni programın ilgili paydaşlarca (öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler) yeterince anlaşılması, katılımcı öğretmenler tarafından eleştiri konusu yapılmıştır.

**Anahtar Sözcük:** Hizmet-içi fen bilimleri öğretmenleri, fen bilimleri eğitim programı, öğretmen algıları

---

\* Bu çalışma, “Best Practices and Innovations in Education (INOVED 2015)” isimli konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd.Doç.Dr., Sinop Üniversitesi, e-posta: pkaraman1626@gmail.com

\*\*\* Yrd.Doç.Dr., Sinop Üniversitesi, e-posta: akaraman@sinop.edu.tr

### **Abstract**

The influence of the constructivist approach on education programs all over the world has been increasing dramatically in recent years. Constructivist approach has also become a key figure shaping the curriculum reforms in Turkey. Since 2005, some revisions have been made on Turkish science education program in parallel to the central tenets of the constructivist approach. As the compulsory education was increased to 12 years in 2012, science education program was decided to be renewed in the following year. This study aimed to uncover the thoughts of science teachers about science education program renewed in 2013. For that purpose, a structured open-ended instrument was completed by science teachers applying to a summer science camp. Qualitative data collected from open-ended questions was analyzed using a content analysis approach. The result of the study indicated that science teachers had both positive and negative thoughts about renewed science education program. Majority of them expressed their satisfaction with the plain and the comprehensible nature of the new program. Besides, increased number of activities were considered by teachers as one of the most positive aspects of the new program. The teachers indicated their gladness to the promotion of inquiry-based teaching of science in the program. On the other hand, crowded classrooms and insufficient resources in laboratory were identified by teachers as the potential barriers in front of the effective implementation of the student-centered activities in the program. Teachers criticized the inadequacy of training given to practicing teachers about the new curriculum and the lack of adoption and comprehension of the revised program by all the stakeholders; namely teachers, students, parents and administrators.

**Keywords:** In-service science teachers, science education curriculum, teachers' perceptions

### **Giriş**

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanında ortaya çıkan hızlı gelişmeler, öğrenme-öğretme süreçlerini de derinden etkilemektedir. Bilim ve teknoloji alanındaki başdöndürücü gelişmelere ayak uyduracak ve bu gelişmeleri daha ileriye taşıyacak nesillerin yetiştirilmesi, daha etkili öğrenme-öğretme yaklaşımlarının benimsenmesini bir gereklilik haline getirmiştir. Bu anlamda yapılandırmacı öğrenme-öğretme süreci, bütün dünya genelinde en fazla öne çıkan yaklaşım olarak kendini göstermektedir. Eğitim sisteminde uzun yıllar boyunca hâkim olan davranışçı yaklaşımın tam tersine, yapılandırmacı yaklaşım bilgiyi, öğrenenden bağımsız varolan bir nesne olarak düşünmek yerine, öğrenenin yaşadığı tecrübeler sonucunda oluşturduğu ve içselleştirdiği bir yapı olarak kabul eder. Dolayısıyla öğrenme süreci, öğretmenin kendi bildiklerini doğrudan öğrencilerine aktarması yoluyla değil, ancak öğrencilerin sosyal bir öğrenme ortamında yaşadığı çeşitli deneyimler

sonucunda kendi anlayışlarını yapılandırmalarıyla gerçekleştir (Maharg, 2000; Yager, 1991). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme süreçlerindeki etkisine paralel olarak, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, dünya genelinde birçok ülke, yaptıkları çeşitli düzenlemelerle öğretim programlarını yapılandırmacı yaklaşım anlayışına daha uygun hale getirmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımının çeşitli yansımalarının Türkiye'deki öğretim programlarında da ortaya çıkmaya başladığı son yıllarda görülmektedir. Öğrenme-öğretme yaklaşımında dünya genelinde ortaya çıkan yeni gelişmeler ve uluslararası sınavlarda (PISA ve TIMSS gibi) ülke genelindeki okullarda başarı oranlarının gelişmiş ülkelere kıyasla daha düşük çıkması gibi etkenler, Türkiye'deki öğretim programlarının yenilenmesi ihtiyacını gündeme getirmiştir (MEB, 2005a). 2004 yılından itibaren ilk olarak ilköğretim kademesinden başlanarak Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi öğretim programlarının yenilenme sürecine girilmiştir. Yenilenmiş fen bilgisi öğretim programı daha detaylı olarak incelendiğinde, 2005 yılından itibaren öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan önemli düzenlemeler yapıldığı görülebilir. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından oluşturulan "Fen Bilgisi Dersi Özel İhtisas Komisyonu" tarafından yapılan yeni düzenlemeyle birlikte, "Fen ve Teknoloji Dersi" olarak isimlendirilen dersin 4. sınıftan itibaren öğrencilere verilmesi kararlaştırılmıştır. 4 ve 5. sınıflarda haftada üç saat olarak verilen dersin, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise haftada dört saat olarak verilmesi uygun görülmüştür. İlkokulun 5 yıl olduğu yıllarda, dersin ilköğretim dönemindeki yoğun içeriğindeki bazı konu ve kavramların 2005 yılından itibaren ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıflarına kaydırılarak hafifletilmesi sağlanmıştır (MEB, 2005b). Böylelikle ilköğretim çağındaki çocuklara daha az sayıda kavram ve bilginin verilmesi amaçlanmıştır.

Ülke genelinde uygulanmaya başlayan öğretim programı, fen ve teknoloji okuyazarı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin yanısıra, bilime karşı merak duygularının artırılarak yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişmeleri fen ve teknoloji okuyazarlığının özünü oluşturmaktadır (MEB, 2004). Bu maksatla,

yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleriyle hazırlanan fen ve teknoloji ders kitaplarında, fen-teknoloji-toplum eğitiminin esas alındığı görülmektedir. Fen-teknoloji-toplum konularına ağırlık verilen fen öğretiminde, öğrenciler fen konularını günlük yaşamlarıyla ilişkilendirerek öğrenmektedir. Fen-teknoloji-toplum konularının esas alındığı fen öğretiminin, öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir (Lee, 2003). Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan fen ve teknoloji programında vurgulanan etkili bir fen öğretmenin, öğrencilerinin aktif katılımlarını sağlayan öğrenme-öğretme stratejilerini, yöntem ve tekniklerini kullanması ve öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştıran bir rehber rolü oynaması tavsiye edilmiştir (MEB, 2005b). Fen ve teknoloji dersinin öğretim programında, dersin verildiği her sınıf düzeyindeki kazanımlar, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutuna yer verilmiş ve öğretim sürecindeki etkinlikler çeşitli örneklerle açıklanmıştır. Öğretim programının yenilenmesi sürecinde, Türkiye'nin bölgesel fiziki ve coğrafi şartlarının dikkate alındığı ifade edilmiştir.

30 Mart 2012 tarihli 6287 sayılı yasada yer alan karar doğrultusunda, zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte eğitim sisteminde önemli değişiklikler olmuştur. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere bakıldığında, nüfuslarının büyük bir çoğunluğunu en az lise ya da üniversite mezunu yapmak üzere hedefler koydukları ve buna bağlı düzenlemeler yaptıkları görülmektedir (MEB, 2012). MEB, ülkemizde ise nüfusun sadece %28'inin lise mezunu olduğuna dikkat çekmiştir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. 4+4+4 olarak adlandırılan eğitim sistemi ile ilkokul 4 yıl, ortaokul 4 yıl ve lise 4 yıl olarak düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile, okullaşma oranının artırılması ve okullaşma oranındaki bölgesel farklılıkların azaltılması hedeflenmiştir. Ayrıca bu yeni yapılanmada, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve becerilerine göre yönlendirilebileceği bir eğitim almaları planlanmıştır. 4+4+4 eğitim sisteminin kabul edilmesiyle birlikte, öğretim programlarında bazı düzenlemelerin yapılması ihtiyacı bir kez daha kendini hissettirmeye başlamıştır. 2005 yılında yapılan düzenlemeyle "Fen ve Teknoloji Dersi" adını alan fen dersinin, 2013 yılında yenilenen öğretim programındaki ismi ise "Fen Bilimleri Dersi" olarak değiştirilmiştir ve 3. sınıftan itibaren verilmesi kararlaştırılmıştır. Buna göre, yenilenen fen öğretim programının,

2013-2014 öğretim yılından başlanarak 5. sınıftan itibaren kademeli olarak uygulanmasına ve 2014-2015 öğretim yılından başlanarak ise 3. sınıftan itibaren kademeli olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Fen bilimleri dersi hem zorunlu dersler arasında hem de seçmeli dersler arasındaki yerini almıştır. 3. sınıfta haftalık üç saat olarak verilmesi öngörülen fen bilimleri dersinin, daha önceki programda haftalık üç saat olan ders saati 4. ve 5. sınıflarda haftalık dört saate çıkarılmıştır. Bu düzenlemeyle birlikte, fen bilimleri dersi 4. sınıftan 8. sınıflara kadar haftalık dört saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Bir önceki öğretim programıyla (2005 tarihli) aynı vizyonu paylaşan yeni fen bilimleri öğretim programı (2013 tarihli), “bütün öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek” ilkesi üzerine inşa edilmiştir. Bir önceki öğretim programının amaçları genel olarak korunmakla birlikte, yenilenen öğretim programına bazı yeni amaçlar da eklenmiştir. Biyoloji, fizik, kimya, yer bilimleri, gök bilimleri, çevre bilimleri, sağlık ve doğal afetler ile ilgili temel bilgilerin kazandırılması, fen bilimleri ile ilişkili kariyer bilincinin geliştirilmesi, bilimsel bilginin nasıl üretildiği ve kullanıldığının anlaşılmasının sağlanması, bilimsel çalışmalarını takdir etme duygusunun geliştirilmesi ve bilimsel düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesi için sosyo-bilimsel konuların kullanılması gibi amaçlar, yeni öğretim programında yer verilen amaçlardan birkaç tanesine örnek olarak verilebilir.

Dersi alan öğrencilerin ulaşması hedeflenen kazanımlar ve göstergeleri, dersin içeriği, ilgili kazanımlara ulaşmak için düzenlenen eğitim durumları ve hedeflenen kazanımların ne ölçüde başarıldığını ortaya koyabilecek sınav durumları bir öğretim programını oluşturan en temel öğeler olarak göze çarpmaktadır (Çelik, 2006; Demirel, 2005). Öğretim programının içeriğinin hedef davranışlara, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğretim ilkelerine uygun olması büyük bir öneme sahiptir (Sönmez, 2005). İçeriğin düzenlenmesinde, doğrusal yaklaşım, sarmal yaklaşım, piramitsel yaklaşım, çekirdek yaklaşım, konu ağı proje merkezli yaklaşım veya sorgulama merkezli yaklaşım gibi çeşitli modellerden yararlanılabilmektedir. Ünitelere göre kazanım sayılarının ve ders saatlerinin yeni öğretim programında (2013 tarihli) bir önceki öğretim programına (2005 tarihli) göre daha az sayıda olduğu gözlenmektedir. Yapılan bu değişimle birlikte konular sadeleştirilerek daha açık ve anlaşılır hale getirilmiştir. Yenilenmiş

öğretim programında açık bir dille ifade edilen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili öğrenme çıktılarında ulaşılmada araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisine özel bir vurgu yapılmıştır. Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisiyle öğrenim gören öğrencilerin, hem sınıf içi hem de okul dışı öğrenme ortamlarından en iyi şekilde faydalanacakları düşünülmüştür. 3 ve 4. sınıf düzeyinde yapılandırılmış araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerine yer verilmesinin önemine vurgu yapılırken, rehberli araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerinin 5 ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerle uygulanması tavsiye edilmiştir. Açık uçlu araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerine ise, 7 ve 8. sınıf düzeyinde yer verilmesinin daha uygun olacağı ifade edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde, her iki öğretim programında da (2005 tarihli ve 2013 tarihli) yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. 2013 yılında yenilenen öğretim programında, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımındaki “alternatif” kelimesinin yerine “tamamlayıcı” teriminin kullanıldığı görülmektedir. Yeni öğretim programında, öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki ve sonundaki performanslarının daha etkili bir şekilde takip edilebilmesi ve değerlendirilebilmesi için teknolojiden faydalanılmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Yeni hazırlanan bir öğretim programının başarılı olması, onu uygulayacak öğretmenlerin programı benimsemeleri ve sahip çıkmalarıyla doğru orantılıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler doğrultusunda yeni düzenlemelerin yapılması son derece önemlidir. Yenilenen ya da geliştirilen öğretim programlarının, öğretmenler tarafından anlaşılması, sorgulanması ve karşılaştıkları sorunların dile getirilmesi hem programın öğretmenler tarafından daha etkili uygulanmasına hem de programdaki sorunların tespit edilmesine ve çözümlenmesine yardımcı olacaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan bu çalışmayla, fen bilgisi öğretmenlerinin yenilenmiş öğretim programına ilişkin görüşleri detaylı olarak incelenmiştir.

### ***Problem Cümlesi***

Fen bilimleri öğretmenlerinin 2013 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri nedir?

### ***Araştırmanın Önemi***

Bu çalışma, fen bilimleri öğretmenlerinin 2013 yılında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlere yenilenen fen bilimleri öğretim programını sorgulama imkânı verilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programını incelemesi ve sorgulaması, sorunların ortaya çıkarılması ve çözülmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu amaçla, fen bilgisi öğretmenlerinden yenilenen fen bilgisi öğretim programına ilişkin düşünceleri alınmıştır. Bu çalışmada kullanılan veriler, bir yaz bilim kampına katılmak için başvuru yapan öğretmenlerden toplanmıştır.

### **Yöntem**

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu tarama araştırmasında, fen bilimleri öğretmenlerinin 2013 yılında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

### ***Katılımcılar***

Bir yaz bilim kampına başvuran 280 fen bilimleri öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Tablo 1’de katılımcı öğretmenler hakkındaki demografik bilgilere yer verilmiştir. Türkiye’nin farklı bölgelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler yenilenen fen bilimleri öğretim programı hakkında yöneltilen sorulara cevap vermiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin seçiminde amaçlı örneklem yöntemi benimsenmiştir. Nitel çalışmalarda, araştırmaya katılacak kişilerin bir evreni temsil etmesi yerine araştırma konusuyla doğrudan ilişkili olmaları önemsenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fen bilimleri öğretim programı hakkında yapılan bu araştırmada, öğretim programını

sınıflarında uygulayan fen bilimleri öğretmenleriyle çalışılması uygun görülmüştür.

**Tablo 1.** Katılımcı Öğretmenler Hakkındaki Demografik Bilgiler

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>
Erkek	164
Kadın	116
<b>Eğitim Seviyesi</b>	<b>N</b>
Lisans	244
Yüksek Lisans	36
<b>Mesleki Tecrübe (yıl)</b>	<b>N</b>
$0 \leq x < 5$	106
$5 \leq x < 10$	78
$10 \leq x < 15$	34
$15 \leq x < 20$	38
$20 \leq x < 25$	13
$25 \leq x < 30$	11
<b>Coğrafi Bölgeler</b>	<b>N</b>
Akdeniz	51
Doğu Anadolu	38
Ege	42
Güneydoğu Anadolu	47
Karadeniz	35
Marmara	39
Trakya	28



### ***Ölçme Aracı***

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış açık uçlu bir görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunda yer alacak soruların yapısı ve sırası araştırmacı tarafından önceden belirlenir (Patton, 2002). Bütün katılımcıların aynı sorulara maruz kalması, verilen cevapların kolaylıkla organize edilebilmesi ve karşılaştırılabilmesi açısından önemlidir. Ayrıca, katılımcılara yöneltilen soruların açık uçlu bir formatta sunulması, verilen cevapların daha özgür, açık ve esnek bir yapıya sahip olmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenleri yapılandırılmış görüşme formlarını elektronik ortamda cevaplandırmışlardır. Görüşme formunun ilk kısmında, katılımcıların demografik özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla dört tane soru yer almıştır. Yapılandırılmış görüşme formunun ikinci kısmında ise, 2013 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programı hakkında iki tane açık uçlu soru katılımcı öğretmenlere yöneltilmiştir. Yöneltilen sorular, öğretmenlerin yenilenen fen bilimleri öğretim programı hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. İlk soruda öğretmenlerin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik üç tane olumlu düşüncelerini ifade etmeleri istenirken, ikinci soruda ise, öğretim programı hakkındaki üç tane olumsuz düşüncelerini dile getirmeleri talep edilmiştir. Açık uçlu formatta hazırlanan sorular, öğretmenlerin fen bilimleri öğretim programı hakkındaki düşüncelerini özgürce dile getirmelerine imkan sağlamıştır.

### ***Veri Analizi***

Fen bilimleri öğretmenlerine uygulanan görüşme formu sonucu elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde, öğretmenlerin verdiği bütün cevaplar dikkatlice okunarak, fen bilimleri öğretim programı hakkındaki olumlu ve olumsuz düşünceleri ayrı ayrı kodlar kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin program hakkındaki olumlu ve olumsuz düşünceleri içerisinde değindikleri farklı konular, anlamlı kodlar kullanılarak tespit edilmiştir. Bütün kodlar dikkatlice incelenmek suretiyle benzer konuları içeren kodlar birleştirilerek çeşitli temalara ulaşılmıştır. Çalışmada belirlenen bütün temalar

tablolarda gösterilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplardan ilgili temayı destekleyen bazı örnekler seçilerek tabloda gösterilmiştir. İlgili alıntının hangi öğretmene ait olduğunu göstermek için K harfi ile birlikte öğretmeni temsil eden bir rakam kullanılmıştır. Tabloların temsil ettiği temalar, öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdiği cevapların analizinden elde edilmiştir. Açık uçlu formatta hazırlanan sorulardan dolayı, çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların hepsinde aynı temaya yönelik ifadeler yer almamıştır. Öğretmenler tarafından özgürce ortaya konulan düşünceler, farklı temaların ortaya çıkmasına yol açmıştır. İlgili temaya değinen öğretmenlerin sayısı, tablolarda yer alan frekans ve yüzdeliklerle gösterilmiştir. Tablolardaki frekanslar incelendiğinde, herhangi bir temayla ilgili öğretmenlerin sadece bir kısmının görüş belirttiği farkedilecektir. Diğer bir ifadeyle, katılımcı öğretmenlerin hepsi tablolardaki herbir temayla ilgili bir görüş ortaya koymamıştır.

### **Bulgular**

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin 2013 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programı hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin yeni öğretim programının kazanımlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine, değerlendirme boyutuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programına yönelik genel düşünceleri de Tablo 6'da özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Düşünceleri

<b>Kazanımların daha sade, açık ve anlaşılır olması</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
	<b>31</b>	<b>11</b>

Kazanımların daha az sayıda olması ve detaylara boğmadan daha sade şekilde ve seviyeye uygun olarak verilmesi oldukça isabetli olmuş. (K1)

Konuların yıllara dağılımı yapılırken biraz daha sadeleştirilmiş olması hem öğrenciler hem de öğretmenler için iyi oldu. Aksi takdirde konuları yetiştirmek çok zor oluyordu. Ayrıca, öğrenciler kısa sürede çok fazla bilgi öğrendikleri için öğrendiklerini karıştırmaya ve unutmaya başlıyorlardı. (K30)

<b>Kazanım ve içeriklerin geniş kapsamına rağmen ders saatlerinin ve sayılarının yetersizliği</b>	<i>f</i>	<b>%</b>
	<b>53</b>	<b>19</b>

Bir dönemde öğrencilere verilmesi gereken kazanımlar çok sayıda olduğu ve ders saati yetersiz olduğu için konularda ayrıntıya inilemiyor. Ders saati sayısının mutlaka artırılması gerekiyor. ( K70)

Verilen konu sayısının hala çok fazla olduğunu düşünüyorum. Gereğinden fazla etkinliğe yer verilmiş ama özellikle öğrencilerin günlük yaşamında sürekli karşılaştığı olayları yansıtan etkinlikler sanki biraz eksik kalmış. (K69)

Konu sayısı çok fazla olmuş diye düşünüyorum. Buna ek olarak konulara harcadığımız vakit de az olunca müfredattaki konuları yetiştirme telaşıyla birlikte, programda tanımlanan kazanımlar tam olarak gerçekleştirilemiyor. (K48)

<b>Kazanımların daha sade, açık ve anlaşılır olması</b>	<i>f</i>	<b>%</b>
	<b>31</b>	<b>11</b>

Kazanımların daha az sayıda olması ve detaylara boğmadan daha sade şekilde ve seviyeye uygun olarak verilmesi oldukça isabetli olmuş. (K1)

Konuların yıllara dağılımı yapılırken biraz daha sadeleştirilmiş olması hem öğrenciler hem de öğretmenler için iyi oldu. Aksi takdirde konuları yetiştirmek çok zor oluyordu. Ayrıca, öğrenciler kısa sürede çok fazla bilgi öğrendikleri için öğrendiklerini karıştırmaya ve unutmaya başlıyorlardı. (K30)

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmı, 2013 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programındaki kazanımların sayısının azaltıldığını ve daha açık ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin büyük bir kısmı, programda yer alan kazanımların ve içeriğin hala fazla olduğunu ve buna karşın ders saatlerinin ise yetersiz olduğunu düşünmektedir.

**Tablo 3.** Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programının içeriğine yönelik düşünceleri

<b>Bazı konuların öğrencilerin hazırbulunmuşluk seviyesine uygun olmaması</b>	<i>f</i>	%
	<b>8</b>	<b>3</b>

Müfredat programındaki bazı konuların öğrenci seviyesine tam olarak uygun olmadığını düşünüyorum. (K55)

Müfredatın geniş bir yelpazeye sahip olması, özellikle altyapısı zayıf olan öğrenciler için oldukça dezavantajlı ve karmaşık bir durum oluşturmaktadır. (K73)

<b>Fen bilimleri konularının sarmal bir şekilde öğretilmesi</b>	<i>f</i>	%
	<b>14</b>	<b>5</b>

Öğrenci kademe kademe öğreniyor (sarmal öğrenme), bu da bilgilerin unutulmasını geciktiriyor. Her yıl aynı konunun geliştirilerek tekrar işlenmesi öğrencide, öğrenmenin kalıcılığını büyük oranda artırıyor.

Fen bilgisi konularının sarmal bir şekilde öğretilmesi, konuların diğer senelerde de görülmesini sağlıyor ve ayrıca öğrenciyi daha iyi motive ediyor. (K8)  
Kullanılan sarmal yapı sayesinde fen müfredatının basamaklar halinde ve pekiştirilerek öğrenilmesi öğrenmede büyük bir avantaj sağlıyor. (K25)

<b>Bazı konularda sarmallık ilkesinin gözardı edilmiş olması</b>	<i>f</i>	%
	<b>8</b>	<b>3</b>

Bazı konuların sıralanmasında sarmallık ilkesinin bilerek ya da bilmeyerek gözardı edilmiş olduğunu düşünüyorum. Bazı konuların anlaşılmasının zor, bazı konuların ise öğrencilerin seviyelerine göre kolay kaldığı görülüyor. Bunun tam olarak korunmaması ve zaman içerisinde gerekli güncellemenin yapılmaması da eksi bir puan olarak programa eklenebilir. (K30)

Sarmallık ilkesini uygulamak adına bir karmaşa ortaya çıkmış. Öğretmen bir üniteyi hangi sınıfta ne kadar işlediğini rahatlıkla karıştırabiliyor. (K110)

<b>Sınıflara göre konuların dengeli ve adaletli dağıtılması</b>	<i>f</i>	%
	<b>22</b>	<b>8</b>

Eskiden 5. sınıf fen kitabı ve konuları çok yetersizdi. Buna karşılık 7 ve 8. sınıf konularının ise çok yoğun olması hem bizi hem de öğrencileri çok fazla zorluyordu. Yeni programda fen konularının 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara daha adaletli bir şekilde dağıtıldığı görülüyor. (K33)

Eski programda genelde biyoloji, fizik ve kimya sıralaması varken, bazı ünite-lerde fizik konuları ardarda gelebiliyordu. Ama yenilenen programda buna dikkat edilmiş. (K84)

Tablo 3’te özetlendiği üzere, bazı fen bilimleri öğretmenleri genel olarak programda konuların sarmal şekilde öğretilmesinin memnuniyet verici olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler arasında tüm konularda sarmallık ilkesinin sağlanmadığını ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığını düşünenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin programın içerik açısından en güçlü buldukları yanı ise, sınıf düzeylerine göre konuların dengeli dağıtılması olmuştur.

**Tablo 4.** Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programındaki öğrenme-öğretme sürecine yönelik düşünceleri

<b>Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme-öğretme anlayışının benimsenmesi</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
	<b>18</b>	<b>6</b>

Öğrenci verilen etkinlikler sayesinde araştırma yapmayı ve araştırma yapmanın kriterlerini öğreniyor.(K8)

Sorgulayan, sorguladığını araştıran, kendini sürekli yenileyen ve her türlü düşünceye açık olan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. (K11)

Yeni müfredatın öğrencileri doğrudan ezbere değil de araştırmaya ve sorgulamaya yönlendirmesi olumlu bir yaklaşımdır. (K43)

<b>Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
	<b>14</b>	<b>6</b>

Kullanılan sarmal yapı sayesinde fen müfredatının basamaklar halinde ve Öğrencilerin gerektiğinde şarkı söylemesini, beste yapmasını, şiir yazmasını, resim çizmesini ve hikaye kitabı yazmasını sağlayarak, özel yeteneği olan öğrencilerin derse katılımını artırıyor. Böylelikle özel yeteneği olan öğrencilerin öne çıkmasını sağlıyor. (K8)

Yeni program, disiplinler arası çalışmayı öngördüğü için daha fazla sayıda zeka alanının aktif olmasını sağlayarak, her öğrencinin ilgi alanına ve gelişmiş zeka alanlarını işe koyarak daha kalıcı öğrenmelerine zemin hazırlamaktadır. (K52)

---

<b>Öğrencilerin üst düzey becerilerinin geliştirilmesinin hedeflenmesi</b>	<i>f</i>	%
	<b>14</b>	<b>6</b>

---

Fen bilgisi müfredatı daha önceki senelere göre daha yoruma açık bir hale geldi. Ezberden daha ziyade yorumlama yeteneği ön plana çıktı. (K47)

Çevre sorunlarına çözüm arayan ve üst düzey düşünme becerilerine sahip fen okuryazarı bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi programın artıları arasında sayılabilir. (K69)

Sadece bilgi aktarımını amaçlamayan, ezberciliği reddeden, fene ilişkin beceri, tutum ve değer geliştiren üst düzey öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirme hedefini benimsemesinin önemli olduğunu düşünüyorum. (K55)

---

<b>Etkinliğe dayalı öğretimin teşvik edilmesi</b>	<i>f</i>	%
	<b>45</b>	<b>16</b>

---

Birçok etkinliğe ve görsel öğelere daha fazla yer verilmesi ve uygulamalı olması dersi ilgi çekici hale getirdi. (K15)

Etkinliklerin çokluğu daha çok ön plana çıkıyor ve böylelikle öğrenci daha çok eğlenerek öğreniyor. (K19)

Program öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran etkinliklerle donatılmış. Etkinlikler konunun pekiştirilmesi bakımından çok büyük öneme sahiptir. Ders kitabında, çalışma kitabında ve öğretmen kitabında yer alan ek etkinlikler öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran mükemmel bir araç. (K2)

---

<b>Etkinliklerin öğretmenlerde aşırı iş yükü oluşturmaları ve zaman kaybına yol açması</b>	<i>f</i>	%
	<b>23</b>	<b>8</b>

---

Etkinlikler çok fazla ve çeşitli, ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma oldukça uygun fakat öğrencinin aktif olması amaçlandığından haftalık ders saati yetersiz kalıyor. (K31)

Fen müfredatı o kadar ağır ki, öğrencilere deney ve gözlemlerle, araştırmayla veya bilimsel yöntemle bir kavram vermek bir çok zaman kaybına sebep oluyor. Bizim ise yetiştirmemiz gereken bir yıllık plana bağlılığımız söz konusu. (K56)

---

Tablo 4’te, öğretmenlerin yenilenen öğretim programının öğrenme-öğretme boyutu hakkındaki düşünceleri özetlenmiştir. Öğretmenler yenilenen fen bilimleri öğretim programında, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin ön planda olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu etkinliğe dayalı bir öğretim anlayışının olduğunu vurgulamıştır. Ancak öğretmenler arasında, etkinliğe dayalı öğretim sürecinin kendileri için aşırı iş yükü oluşturacağını ve zaman kaybına yol açacağını düşünenler de bulunmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler, öğretim programının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verdiğini ve üst düzey becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini ifade etmişlerdir.

**Tablo 5.** Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programındaki ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik düşünceleri

<b>Süreç odaklı ölçme-değerlendirme imkanı sağlanması</b>	<i>f</i>	%
	<b>2</b>	<b>1</b>

Öğrenci değerlendirme işleminin sonuç odaklı değil süreç odaklı hale gelmiş olması fen bilgisi dersi için oldukça faydalı olmuş. Çünkü sürekli projeler ve performanslarla çalışıyoruz ve sonuç odaklı bir değerlendirme doğru karar vermeyi engellerdi. (K24)

Yazılı ve sözlü sınav yerine derste anlatılan ve yapılan deneylere uygun görsel şemaların bulunduğu yazılı ve kısa cevaplı sınavların artması ve proje ödevlerinin verilip sınav gibi puan getirisinin olması programın olumlu yönleri. Ayrıca öğrencileri proje üretmeye alıştıran. (K63)

<b>Süreç odaklı değerlendirmeyle objektifliğin tam olarak sağlanamaması endişesi</b>	<i>f</i>	%
	<b>8</b>	<b>3</b>

Proje ve performans ödevleri genellikle öğrenciler tarafından değil fakat onların velileri tarafından yapılıyor. Veliler tarafından yapılan ödevler, objektif bir değerlendirme yapmayı zorlaştırıyor. (K31)

Öğrenci araştırmayı yapıyor ama genelde istenilen bilgiler yerine google’ın ilk üç satırında ne varsa onu alıyor. Bu durumda nasıl objektif bir değerlendirme yapılabilir ki? (K49)

Fen okuryazarı öğrenciler yetiştirme hedefi ile geleneksel sınav sistemine göre yapılan değerlendirmeler arasındaki uyumsuzluk	<i>f</i>	%
	25	9

Kitapta anlatılan konular ve sorulan sorular ile yıl sonunda SBS’de çıkan sorular arasında uçurum var. Bizlere, SBS’ye göre değil kitaba göre hazırlayın ki öğrenciler fen okuryazarı olsun diyorlar. Ama başarıyı SBS sınavlarına göre ölçüyorlar. Kitapta anlatılan konular ve SBS arasındaki bu fark mutlaka çözülmeli. (K106)

Öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olmaları hedeflenirken, sınav stresinin altına sokularak müfredatın amacından uzaklaşmaktadır. (K11)

Tablo 5’te, öğretmenlerin düşünceleri öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutu açısından incelenmiştir. Bazı öğretmenler, yenilenen fen bilimleri öğretim programında süreç odaklı ölçme-değerlendirme (alternatif değerlendirme) yaklaşımının vurgulanmasını olumlu karşılamaktadırlar. Ancak programda süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımını eleştirenler de olmuştur. Öğretmenlerin bazıları, bu değerlendirme yaklaşımıyla objektifliğin tam anlamıyla sağlanamadığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu, güncellenen öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın güçlendirildiğini düşünmektedirler. Ancak bu öğretmenler, geleneksel sınav sisteminin ağırlıkta olduğu değerlendirme yaklaşımıyla öğrencilerin değerlendirilmesinin yenilenen öğretim programının amacından uzaklaşmasına sebep olduğunu düşünmektedirler.

**Tablo 6.** Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programındaki ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik düşünceleri

Ülkedeki okulların imkanlarının yeterince dikkate alınmadan hazırlanmış olması	<i>f</i>	%
	91	32

Müfredat genel olarak yaparak-yaşayarak öğrenme ve deney-gözlem metoduna göre yapılandırıldığı halde her okulda yeterli imkanlar bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu metodlara dayandırılan konular öğrencilerin zihninde havada asılı kalmaktadır. (K142)



Her şey çok iyi çok güzel de sabah saat 7:00'da başlayan 45 kişilik sınıflarımız unutulmuş. Bununla birlikte uygulamaya dayalı kazanımlarda en fazla 10-12 kişilik öğrenciyle verim alabiliyorsun. (K56)

Bazı bölgelerde laboratuvar, teknolojik araç, gereç ve materyaller yetersiz, sanki bunlar gözönüne alınmamış gibi görünüyor. (K23)

<b>Öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili yeterli bir eğitimden (hizmet-öncesi ve hizmet-içi) mahrum olmaları</b>	<i>f</i>	%
	<b>12</b>	<b>4</b>

Yeni yaklaşımlar konusunda öğretmenler yeterince eğitilmedikleri için, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yeni sistem tam olarak anlaşılmadı. Birçok öğretmen tarafından, konuların sınıfta öğrencilere sunum şeklinde hazırlanıp sunulması yeni yaklaşımların bir uygulaması olarak algılandı. (K97)

Öğretmenlerin yeterliğini geliştirmek için gerekenlerin yapılmaması programın başarısının önündeki bir engel olarak duruyor. (K112)

<b>Öğretim programının farklı paydaşlar tarafından yeterince anlaşılması veya benimsenmemesi</b>	<i>f</i>	%
	<b>14</b>	<b>5</b>

Yapılandırmacı yaklaşım, ilerlemecilik felsefesi ve fen okuryazarlığı henüz MEB, birçok idareci, öğretmen ve veli tarafından tam olarak anlaşılmadığı için değerlendirme ölçekleri ve beklentiler gelenekselden kurtulamıyor. Bu baskılarda öğretmenleri beklentiler yönünde çalışmaya itiyor ve yeni yaklaşıma geçişi zorlaştırıyor. (K70)

Bu kadar büyük bir paradigma değişimi bize biraz fazla geldi. Bu paradigmanın neleri kapsadığı tam olarak anlatılamadı diye düşünüyorum. (K107)

Tablo 6' da, öğretmenlerin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik genel görüşleri özetlenmiştir. Birçok öğretmenin, programın ülkedeki okulların fiziki şartlarının dikkate alınarak geliştirilmesi gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlere göre, programın başarıyla hayata geçmesini zorlaştıran en önemli etmenler, öğretmenlere yeterli mesleki eğitim fırsatlarının sunulmamış olması ve programın farklı paydaşlar tarafından yeterince anlaşılabilmesi olarak sıralanmıştır.

## **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin, 2013 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik genel düşünceleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenler programın hem olumlu hem de olumsuz yönlerini kendi bakış açılarıyla ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bir kısmı, yenilenen fen bilimleri öğretim programındaki kazanımların sayılarının hem azaltıldığını hem de öğrenci seviyesine daha uygun ve anlaşılır bir şekilde hazırlandığını düşünmektedir. Buna göre, 2013 öğretim programında kazanım sayılarının bir önceki programa (2005 tarihli) göre % 65 oranında azaltılmasını (Karatay, Timur ve Timur, 2013) öğretmenlerin memnuniyetle karşıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, yenilenen öğretim programındaki kazanımların sayısının düşürülmesini ve sadeleştirilmesini olumlu bir gelişme olarak düşündüklerini gösteren sonuçların yer aldığı başka araştırmalar da mevcuttur (Çıray, Küçükylmaz ve Güven, 2015; Özcan ve Küçükkoğlu, 2014). Öğretim programında yer alan kazanımların sayısının azaltılmasının, yetersiz bulunan haftalık ders saatleriyle daha dengeli ve uyumlu olacağı görüşünü savunan birçok öğretmenin varlığı alanyazındaki çeşitli araştırmalarda dile getirilmiştir. Ancak diğer araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada, öğretim programındaki kazanımların ve içeriklerin kapsamının daha fazla daraltılması gerektiği konusunda yorum yapan bazı öğretmenler olmuştur. Öğretmenler tarafından dile getirilen bu ve benzeri yorumlar, yenilenen öğretim programındaki kazanım sayıları ile ders saatleri arasındaki uyumsuzluğun devam etmekte olduğuna yönelik bir işaret olarak kabul edilebilir.

Yenilenen fen bilimleri öğretim programının içeriği hakkındaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, konuların (içeriğin) sarmal bir şekilde öğretilmesinin önemi bir kısım öğretmen tarafından özellikle vurgulanmıştır. Diğer taraftan bazı öğretmenler, programda yer alan bazı konuların bu ilkeye bağlı kalınarak yapılandırılmamasını eleştiri konusu yapmıştır. 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan fen ve teknoloji öğretim programının, sarmallık ilkesine göre düzenlendiği ifade edilmiştir (MEB, 2005b). Ancak bazı araştırmalarda, gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında Türkiye'deki fen ve

teknoloji öğretim programında sarmallık ilkesinin yeterince iyi bir şekilde oluşturulmadığı tespiti yapılmıştır (Arsal, 2011; Işık, 2014). Diğer bir ifadeyle, bir önceki programda (2005 tarihli) yer alan kazanımların birçoğunun öğrencilerin seviyelerine göre aşamalı olarak yapılandırılmasında birçok eksikliğin var olduğu ifade edilmiştir. Yenilenen fen bilimleri öğretim programında (2013 tarihli) ise, sarmallık ilkesindeki eksikliklerde yeterli bir düzenlemenin yapılmadığı gözlenmektedir. Özcan ve Küçüköğlü (2014) tarafından yapılan çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri de aynı şekilde yenilenen programdaki kazanımların sarmal yapısının tartışılması gerektiğini vurgulamışlardır. İçeriğin sarmallık ilkesine göre düzenlenmesinde varolan sorunlarla ilgili benzer yorumlar, Kubat (2015)'in yaptığı çalışmada da fen bilimleri öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Konuların işleniş sürecinde ilgili kazanımlara ulaşmak için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmasının gerektiği yenilenen fen bilimleri öğretim programında ifade edilmiştir (MEB, 2013). Ancak bu çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı tarafından, bazı konuların düzenlenmesinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmadan yapıldığı dile getirilmiştir. Diğer taraftan, içeriğin genel olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınarak düzenlendiğini düşünen öğretmenlerle yapılmış çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır (Berkant ve Kankılıç, 2014). Yenilenen programdaki konuların sınıf düzeylerine göre daha dengeli dağıtıldığını düşünen öğretmenlerden bazıları memnuniyetlerini dile getirmiştir. Gerçektende yenilenen fen bilimleri öğretim programında, konuların öğrenci seviyelerine uygun olarak dağıtıldığı ifade edilmiştir. Bu sebeple bazı konular farklı sınıflara kaydırılmış ve bazı konular ise tamamen programdan çıkarılmıştır. Örneğin, bir önceki programda (2005 tarihli) 5. Sınıftaki “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesi altındaki konular, yenilenen programda (2013 tarihli) 6. sınıfa, 6. sınıftaki “Kütle ve Ağırlık İlişkisi” konusu 7. sınıfa ve 7. sınıftaki “Elektrik Yükleri ve Dengelenme” konusu ise 8. sınıfa kaydırılmıştır.

Yenilenen programda araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımına özel bir önem verilmesi, etkinliklere dayalı öğrenme-öğretme sürecine daha çok yer verilmesi ve öğrencilerin üst düzey becerilerinin geliştirilmesinin hedeflenmesi çalışmaya katılan

öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımını benimseyen yeni fen bilimleri öğretim programında, araştıran, sorgulayan, tartışan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, işbirliğine açık ve yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2013). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim sürecinde, “keşif ve deney yapma” ile birlikte “açıklama ve argüman oluşturmaya” büyük bir önem verilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler, yenilenen programda araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımına yer verilmesini önemli bir gelişme olarak yorumlamıştır. Çıray, Küçükylmaz ve Güven (2015) tarafından yapılan çalışmada da yeni programda araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımının benimsenmesi hakkında katılımcı öğretmenlerin olumlu görüşler paylaştıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte, bu çalışmaya katılan öğretmenler arasında etkinliğe dayalı öğretim anlayışının aşırı iş yüküne sebep olabileceğini ve zaman kaybına yol açabileceğini düşünenlerin bulunduğu gözlenmiştir. Öğretmenler tarafından dile getirilen zaman ve kaynak sıkıntısı gibi faktörler, araştırma-sorgulama yoluyla öğretimin daha fazla yaygınlaşmasının önündeki engellerden sadece birkaçına örnek olarak verilebilir (Anderson 2002; Bayram, 2015). Bu anlamda, bazı öğretmenlerin okul sisteminde varolan belirli engelleri öne sürerek araştırma-sorgulama yoluyla öğretime karşı direnç geliştirebildikleri aslında bilinen bir durumdur.

Çalışmaya katılan öğretmenler, yenilenen öğretim programında süreç odaklı ölçme-değerlendirmeye önem verilmesini olumlu bir yaklaşım olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Başka çalışmalarda da süreç odaklı ölçme-değerlendirmenin daha fazla ön plana çıkmasının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı belirlenmiştir (Akmaz ve Kapucu 2014; Çıray, Küçükylmaz ve Güven, 2015). 2005 yılından itibaren ülkemizdeki öğretim programlarına yapılandırmacı yaklaşımın girmesiyle birlikte, ürün odaklı geleneksel değerlendirme yönteminin dışında, öğretim sürecinin bir parçası olan süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemi yaygınlaşmaya başlamıştır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yayla 2011). Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımının amacı, öğrencilerin sadece notla değerlendirilmesinin ötesinde, onların bireysel farklılıklarının dikkate alınarak eksikliklerinin belirlenmesi ve öğrenmelerinin desteklenmesini de

kapsamaktadır. Ancak yapılan birçok araştırma, Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan ölçme-değerlendirme yöntemlerin uygulanması ve etkililiği konusunda çeşitli sıkıntılar yaşandığını göstermektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kartallıoğlu, 2005; Yeşilyurt, 2012). Bu çalışmada da, bazı öğretmenler süreç odaklı ölçme-değerlendirmenin tam anlamıyla objektif bir değerlendirmeyi sağlayamayacağı konusundaki endişelerini dile getirmişlerdir. Üründen daha çok sürece odaklanan alternatif değerlendirme yöntemlerinin objektifliği konusunda öğretmenler tarafından dile getirilen benzer kaygılar alanyazındaki başka çalışmalarda da göze çarpmaktadır (Birgin, 2003; Metin, 2013; Süzük ve Ogan-Bekiroğlu, 2012). Çalışmaya katılan öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak yenilenen öğretim programına göre eğitim alan öğrencilerin, geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımının ağırlıkta olduğu merkezi bir sınav sistemine maruz kalmalarının, programın belirli amaçlarından uzaklaşmasına neden olacağını düşünmektedirler. Berkant ve Kankılıç (2014)’ın çalışmalarına katılan öğretmenler, TEOG gibi merkezi sistemle yapılan sınavların, öğrenme-öğretme süreçlerinin sınırlarını daraltarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders işleyişini engellediğini belirtmişlerdir. Nitekim, 2013 yılında yenilenen programın ders kitaplarına yansımaları dikkatlice incelendiğinde, ürün odaklı geleneksel değerlendirme tekniklerine daha çok ağırlık verilmesine rağmen, süreç odaklı değerlendirme tekniklerinin ihmal edildiği görülmektedir (Özyurt, Bahar ve Nartgün, 2014). Dolayısıyla, yenilenen öğretim programının öğretmenler tarafından daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınav sisteminde de köklü değişikliklerin yapılması gerektiği sonucuna varabiliriz.

Son olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin 2013 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik genel görüşleri belirlenmiştir. Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ülke şartlarının dikkate alınması gerektiği öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenlere göre, programın hayata geçmesinin önündeki en önemli engellerin başında, sınıfların kalabalık olması ve bazı okullarda yaşanan materyal ve labaratuvar eksikliği gelmektedir. Bunun yanında, programın farklı paydaşlara (öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici gibi) tanıtımı ve benimsetilmesindeki eksiklikler,

uygulamada ortaya çıkacak sıkıntıların ana kaynakları arasında sıralanmıştır. Öğretmenlerin, sınıfların kalabalıklığı, materyal eksikliği ve hizmet içi eğitim programlarının yetersizliği gibi konulardan şikayetçi oldukları alanyazındaki başka araştırmalarda da ifade edilmiştir (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015; Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Öz, 2007; Yangın, 2007). Yenilenen öğretim programının başarıyla hayata geçmesinde başrole sahip öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların tespiti ve bunlara çözüm arayışları son derece önemlidir. Bu nedenle, öğretim programları hazırlanırken ve geliştirilirken ülkenin bölgesel farklılıklarının (okulların fiziki şartları, sosyo-ekonomik durumlar vb. faktörler) dikkate alınması ve tüm paydaşlara gerekli tanıtımların yapılması büyük bir önem arz etmektedir.

### **Kaynaklar**

- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Akmaz, B. ve Kapucu, S. (2014). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) Öğretim Programının Güçlü ve Zayıf Yönleri Hakkındaki Görüşleri*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı, Adana.
- Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırıcılık İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Aydın, S. ve Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim Fen Bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Bayram, Z. (2015). Öğretmen Adaylarının Rehberli Sorgulamaya Dayalı Fen Etkinlikleri Tasarlarken Karşılaştıkları Zorlukların İncelenmesi. [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(2), 15-29.
- Berkant, H.G. ve Kankılıç, D. (2014). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. 11.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı, Adana.

- Birgin, O. (2003). *Bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyasının uygulanabilirliğinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çıray, F., Küçükylmaz E.A. ve Güven M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56.
- Çelik, F. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler, *Burdur Eğitim Fakültesi*, Sayı 11, Sayfa 1- 15.
- Demirel, Ö. ( 2005), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Işık, Ö. (2014). *Gelişmiş ülkelerde ortak olan ilköğretim fen ve teknoloji dersi hedeflerine Türkiye’de ulaşma düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, R., Timur, S. & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 Yılı Fen Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15): 233-264.
- Kartalhoğlu, F. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Kubat, U. (2015). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının içerik ve kazanım ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 1061-1070.
- Lee, Y. (2003). *An investigation of Taiwanese graduate students’ of civic scientific literacy* (Doctoral dissertation). Retrieved January 2, 2016 from <http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/740/leey039.pdf?sequence=2>
- Maharg, P. (2000). Rogers, constructivism and jurisprudence: Educational critique and the legal curriculum. *International Journal of the Legal Profession*, 7(3), 189-203.

- Metin, M. (2013). Öğretmenlerin performans görevlerini hazırlarken ve uygularken karşılaştığı sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1645-1673.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıf öğretim programı*, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005a), *Fen ve Teknoloji Dersi Özel İhtisas Komisyonu 4.-5. Sınıf Öğretim Programı-41 No'lu İlköğretim Programları Tanıtım Semineri-Mart. Esenköy*, Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Kaynak CD.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005b). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*:Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar*, Ankara. [Online]: [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil\\_Soru\\_Cevaplar.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf) adresinden 27 Aralık 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları, Ankara.
- Öz, B. (2007). 2001 *İlköğretim fen bilgisi dersi ve 2005 ilköğretim fen bilimleri dersi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özcan, H. ve Küçüköğlü, M. (2014). *2004 ve 2013 Fen Öğretim Programlarının Kazanımlar Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı, Adana.
- Özyurt, Y., Bahar, M. ve Nartgün, Z. (2014). *Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının (2005-2013) Ölçme ve Değerlendirme Anlayışlarının Karşılaştırılması ve 5. sınıf ders kitaplarına yansımaları*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı, Adana.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süzük, E., & Bekiroğlu, F. (2012). Pre-service physics teachers' intentions toward classroom assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(107), 854-863.



- Yager, R. (1991). The constructivist learning model, towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58 (6), 52-57.
- Yangın, S. (2007). *2004 öğretim programı çerçevesinde ilköğretimde fen bilimleri dersinin öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yayla, G. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya-Turkey.
- Yeşilyurt, E. (2012). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1183-1205.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seckin publishing.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### **Extended Summary**

#### **Purpose**

The latest developments in science and technology influence our lives deeply in many different ways. Without having a sound education, individuals struggle more in adapting to the emerging new innovations. Thus, countries willing to play a leading role in the years to come are in a constant search for better ways of educating their citizens. Constructivism as one of the most promising approaches in student learning has recently become an underpinning structure of the education systems of many western countries. Unlike the behaviorism, the knowledge in constructivism is considered not as an external entity free from its knower but as an internal construct nonexistent without its learner. This implies that learning in constructivist approach takes place as a result of creating a personal account of one's experiences in his/her life as opposed to acquiring the knowledge directly from a knower (Maharg, 2000; Yager, 1991). Similar to other western countries, education policy makers in Turkey have recently been promoting the constructivist approach as a core element of the education system. Since 2005, some revisions have been made on Turkish science education program in parallel to the central tenets of the constructivist approach. That is primarily because relatively lower scores of Turkish students in international exams (e.g. PISA and TIMMS) in comparison to their peers in other

developed countries alarmed Turkish officials to take action in making some regulations on science education curriculum (MEB, 2005a). After the Turkish Ministry of National Education's declaration to increase the compulsory education from 8 years to 12 years in 2012, the renewal of K-12 science education program started to be discussed again by the Turkish policy makers. In 2013, K-12 science education curriculum was renewed in order to better serve the specific needs of students. The science course was decided to be offered three hours in a week to third grade students and four hours in a week to students from fourth to eighth grade (MEB, 2005b).

Equipping all students with the qualifications of scientific literacy constitute the overarching objective of the renewed science education program. The program encourages teachers to use inquiry-based teaching and learning approach more frequently in their science lessons in order to accomplish the specific objectives of educating scientifically literate individuals (MEB, 2004). The use of alternative assessment strategies is recommended in the new program in order to ensure an effective assessment of the student learning from inquiry-based activities. The successful implementation of any new curriculum at schools is ultimately dependent on the degree of which teachers approve and support the core elements of the curriculum. For that reason, investigating the thoughts of practicing teachers is crucially important for determining the stronger and weaker aspects of the new curriculum and for assisting other teachers to implement the curriculum successfully with their students. In this research study, the thoughts of middle school science teachers was sought about the science education program renewed in 2013.

### **Method**

This qualitative research study was conducted with 280 middle school science teachers. The teachers applying to a summer science camp were asked to complete the electronic version of a structured open ended instrument. The questions in the instrument were posed to the participant teachers to elicit their opinions about the renewed science education program. While the structured nature of the instrument allowed the researchers to be able to compare the responses of the participant teachers, open-ended nature of the questions allowed the participant teachers to provide their sincere opinions freely without any boundaries (Patton, 2002; Yildirim & Simsek, 2005). Content analysis approach was utilized in the study to analyze the available data. The various opinions of the participant teachers expressed in their positive and negative responses were assigned different codes to distinguish one from another. At the end of the coding process, several themes were formed via bringing the similar codes together. Each theme and sample teacher responses supporting each one of the themes were displayed in tables.

### **Results, Discussion and Conclusion**

Many teachers participated in the study agreed that the reduced number of learning benchmarks was one of the most positive aspects of the new science education curriculum. Similar finding was also expressed in the literature by some of the other research studies (Çıray, Küçükylmaz & Güven, 2015; Özcan & Küçüköglü,

2014). In the literature, the reduced number of learning benchmarks expected from teachers to meet in a school year was considered to be more compatible with the weekly hours of science courses offered in the schools. However, several teachers in this study thought that the number of learning benchmarks in the new program needed to be reduced further to make it more balanced with the amount of science courses given to the students. The incompatibility between the number of benchmarks and the weekly hours of science lessons might be interpreted as a sign of the ongoing struggle of teachers in implementing the new science education curriculum. The spiral design of the content was supported by the participant teachers due to its repetitive nature in presenting the relevant content and its proper structure in connecting the prior learning experiences of the students to the subsequent ones. However, some of the teachers were critical about the content that they thought to be omitted to be structured in a way consistent with the spiral design of the new curriculum. Similar comments regarding the lack of spiral design in some content were also made in the literature (Arsal, 2011; Işık, 2014). Majority of the teachers expressed their satisfaction with the promotion of inquiry-based teaching of science as the mainstream teaching approach in the new science education program. However, considering the extra effort needed to be spent on planning activities for students, some expressed their concerns about any potential increase in the work load of the teachers as a result of the activity oriented nature of the inquiry-based teaching. Finally, the participant teachers indicated their endorsement to new curriculum's adoption of the process-oriented approach in the assessment of students. On the other hand, some felt uncomfortable about achieving an objective assessment of student learning with process-oriented approach. Failure to inform all stakeholders (e.g. teachers, students, parents and administrators) properly and the insufficient professional development activities for teachers were identified by the participant teachers as the potential obstacles keeping the new program from gaining a wider support in the education system.

\*\*\*\*

**Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kümeler Konusunda  
Kurdukları Problemlerin İncelenmesi**  
**Analyzing The Problems About Sets Posed by The Sixth Grade Students**

---

DOI= [10.17556/jef.22237](https://doi.org/10.17556/jef.22237)

---

Abdullah Çağrı BİBER \*, Abdulkadir TUNA \*\*

**Özet**

Bu çalışmada, 6. Sınıf öğrencilerinin kümeler konusunda problem kurma becerileri incelenmiştir. Kümeler konusu ile ilgili yürütülen bir problem kurma etkinliğinde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların betimlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 4 maddelik Problem Kurma Testi kullanılmıştır. Kümeler konusunda 6.sınıf öğrencilerinin problem kurabilme becerileri araştırılmıştır. Betimsel yöntemle yürütülen araştırmanın örneklemini, Kastamonu Merkez Ortaokulunda öğrenim gören 72 altıncı sınıf öğrencisidir. Yapılan çalışmada öğrencilerin genel olarak alıştırma düzeyinde problem kurma becerisine sahip olduğu ancak kurdukları problemlerde yaratıcılıklarını beklenen düzeyde ortaya koyamadıkları tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, derslerde daha çok öğrencilerin yorum ve yaratıcılık güçlerini geliştirebilecekleri sorular üzerinde durulması gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar Sözcük:** Problem kurma, problem kurma yaklaşımı, kümeler

**Abstract**

This study dwells on the problem posing skills of the 6<sup>th</sup> grade students in relation to the subject of sets. The purpose is to define the difficulties encountered by students within a problem posing activity about sets. 4-item Problem Posing Test

---

\* Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, acbiber@kastamonu.edu.tr

\*\* Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, atuna@kastamonu.edu.tr

developed by the researchers was used as a data collection tool. The problem posing skills of the 6<sup>th</sup> grade students were researched. This is a descriptive study. Sample of the study covers 72 sixth grade students studying in Kastamonu Merkez Middle School. At the end of the study, the students were generally seen to have problem posing skills at the level of practice. However, it was also seen that they cannot reveal their creativity at the expected level with the problems they pose. In this sense, this study suggests that the problems with which students can improve their interpretation and creativity skills should be attached more importance.

**Key Words:** Problem posing, problem posing approach, sets.

### **Giriş**

Kümeler konusu günümüzde pek çok ülkenin ortaöğretim düzeyinde öğretilen matematik konuları içerisinde yer almaktadır ve matematikteki temel konulardan biri olarak görülmektedir. Hem matematik, hem de matematik eğitimi için bu denli öneme sahip bir konu olan kümelerle ilgili öğrencilerin kavramsal ve işlemsel düzeydeki öğrenme durumlarının incelenmesi ve öğrencilerde var olan yanlış ve hataların belirlenmesinin hem kümeler konusunun hem de matematik öğretiminin daha nitelikli kılınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Moralı & Uğurel, 2010).

Öğrenme kuramcıları bilişsel gelişimin büyük bir oranda sınıflama becerisine dayandığını savunurlar. Sınıflama becerisi ise küme kavramını temel alır (Olkun & Toluk, 2003). Küme kavramı matematiğin temelini oluşturduğundan, küme kavramının ve kümeler ile yapılan işlemlerin sağlıklı bir şekilde öğrenilmesi gerekir. Bu nedenle temel teşkil eden kümeler ile ilgili kavramsal bilgilerin edinilmesi ve

bu kavramlarla ilgili problemler kurulabilmesi için çaba gösterilmesi gerekmektedir.

Problem kurma bir takım zihinsel etkinlikleri yerine getirmeyi icap ettiren bir süreçtir. Problem kurma yeni problemler üretme ya da verilen bir problemi yeniden oluşturmadır (Ticha ve Hospesova, 2009). Problem kurma, problem çözme ile birlikte matematik eğitimi ve matematiksel düşünmenin merkezindedir (Silver, 1997). English (1998) problem kurmanın öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini, onlara problem çözerken dikkat etme becerisi ve güven duygusu kazandırdığını ve matematiksel kavramların öğrenilmesine büyük katkı sağladığını gözlemiştir. Bazı matematik eğitimi araştırmacıları ve bazı kurumlar, problem kurmanın öğrencilerin matematik eğitimleri ile ilgili yönlerini geliştirmede önemli fırsatlar sağladığını vurgulamışlar; bu bağlamda matematik derslerinde problem kurma etkinliklerinin düzenlenmesini önermişlerdir (Silver ve Cai, 1996; Nakano, Hirashima ve Takeuchi, 2000). Alan yazında yapılan çalışmalar matematik eğitimi programlarında bu tür etkinliklerin desteklenmesinin öğrencilerin matematiksel düşünebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır (Crespo, 2003; English, 1998; Lowrie, 2002; NCTM, 2000; Silver ve Cai, 1996).

Literatürde matematikte problem kurma üzerine birçok çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazılarında öğrencilerin problem kurma durumlarının analizi yapılmıştır. Işık (2011)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye

yönelik kurdukları problemlerin kavramsal analizi yapılmıştır. Tam sayılı kesirlerde çarpma, iki kesrin bölümüne yönelik işlem ve kesir sayılarına anlam yüklemede eksiklikler olduğu görülmüştür. Işık ve Kar (2012a), çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerilerini incelemiştir. Yarı yapılandırılmış durumlara yönelik farklı problemler kurabilme becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Basit hesaplamalar gerektiren problemlerin çok sayıda kurulduğu ancak ilişkilendirmeye yönelik problemlerin oldukça az olduğu görülmüştür. Işık ve Kar (2012b)'ın çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine yönelik kurdukları problemlerin analizi yapılmıştır. Yedi güçlük düzeyi tespit edilmiş ve soruların zorluğuna göre güçlüğü değiştiği görülmüştür. Yine, Işık ve Kar (2012c)'ın çalışmasında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kesirlerde bölmeye yönelik kurdukları problemlerdeki hata analizine bakılmıştır. 7 hata türü tespit edilmiş, öğrencilerin kurdukları problemlerde bölmenin kavramsal boyutunu göz ardı ettikleri belirlenmiştir.

Bazı çalışmalarda ise öğrencilerin başarıları, yaratıcılıkları ya da problem çözme yetenekleri gibi farklı durumlar ile problem kurma durumları arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. English (1998)'in çalışmasında sayısal ve sözel problem çözümede farklı başarı düzeylerinde olan öğrencilerin problem kurma yetenekleri incelenmiştir. Farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin problemin yapısına ve karmaşıklığına göre farklı cevaplar sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler formal bağlamdaki problemlerde, informal bağlamdaki problemlere göre daha fazla zorlanmışlardır. Silver ve Cai

(1996)'nin çalışmasında öğrencilerin aritmetik problemi kurmaları istenmiş, kurdukları problemler çözülebilirlik, dil bilgisi, matematiksel karmaşıklık, kurulan problemler arasındaki ilişkiler yönlerinden analiz edilmiştir. Öğrencilerin kurdukları problemlerinin birçoğunun belirtilen kriterlere uyduğu, daha iyi problem çözme becerisine sahip olanların daha matematiksel ve karmaşık problemler kurabildikleri görülmüştür. Dede ve Yaman (2005)'in çalışmasında ise matematik öğretmen adaylarının hem problem çözme becerileri hem de problem kurma becerileri incelenmiştir. Genellikle problemleri çözebildikleri ancak yeni problemler kurmakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Van Harpen ve Sriraman (2013), öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarını problem kurma yeteneklerini analiz ederek incelemişlerdir. Öğrencilerin matematikte başarılı olsalar bile sözel ve sayısal problemler oluşturmada sorunlar yaşadıkları, yaratıcılıklarını istenilen düzeyde kullanamadıkları görülmüştür.

Problem kurma çalışmaları ile ilgili farklı türde çalışmalara da rastlanmaktadır. Nakano, Hirashima ve Takeuchi (2000)'nin çalışmasında öğrencilerin akıllı öğrenme ortamını kullanarak basit aritmetik problemler kurma uygulamaları yapmaları sağlanmıştır. Problem kurma üzerine yapılan çalışmalardan bazıları öğretmenin yönlendirmesinin problem kurma üzerine etkisini inceleme üzerinedir. Bu çalışmalardan Lowrie (2002)'nin çalışmasında öğrencilerin problem kurma durumlarında ürettikleri problem türleri tanımlanmıştır. Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde gittikçe daha karmaşık, açık uçlu ve yeni problemlerle karşı karşıya bırakılmışlardır. Sonuçlar öğret-



menin yönlendirmesi ile problem kurma aktivitelerinin geliştirilebileceğini ve bu durumun öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını göstermektedir. Bazı çalışmalarda ise öğrencilerin problem kurma becerilerinin süreç içerisindeki değişimi incelenmektedir. Bu çalışmalardan olan Crespo (2003)'nun çalışmasında öğrencilerin üst düzey beceriler gerektiren problemlerin çözümünde zorlandıkları görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğrencilerin problem kurma stratejilerindeki değişim incelenmiş, süreç içinde problem kurma becerilerinin değiştiği ve geliştiği gözlenmiştir. Öğrenciler zamanla daha karmaşık, farklı yaklaşımların bir arada kullanılmasını gerektiren problemler kurabilmişlerdir.

Bazı çalışmalar ise problem kurma ile ilgili görüşlerin alınmasına dayalıdır. Akay ve Boz (2009), problem kurma aktiviteleri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini almışlardır. Bu görüşler doğrultusunda problem kurma aktivitelerinin avantaj ve dezavantajları tartışılmıştır. Literatürde öğretim programlarında problem kurma çalışmalarına ne kadar yer verildiğinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Kılıç (2011)'in çalışmasında matematik dersi (1-5) öğretim programında yer alan problem kurma çalışmaları incelenmiştir. Öğrenme alanlarına göre inceleme yapılmış, hangi kazanımlarda problem kurma aktivitelerine yer verildiğine bakılmıştır. Kazanımlara ve öğrenme alanlarına göre problem kurma aktivitelerine ayrılan yerin farklılık gösterdiği, daha çok serbest problem kurma çalışmaları olduğu görülmüştür. Matematiksel düşünmeyi geliştirici en temel unsurlardan biri de problem kurmadır, problem kurmanın söz konusu

olduğu her durumda matematiksel düşünme de gerçekleşmektedir. Problem kurma, matematiksel durumların keşfi, muhakeme etme, matematiksel fikirlerin yazılı olarak nasıl ifade edildiği ve kavramların nasıl anlaşılmasına yönelik önemli ipuçları içerir (Dickerson, 1999; Stoyanova, 2003). Bu nedenle, problem kurma kavramsal ve işlemsel öğrenmenin bir uygulama alanı olarak düşünülebilir ve bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Simon, 1993). Bu açıdan, öğrencilerin matematiksel bir problem kurarken nasıl düşündükleri ve nasıl bir çıkarımda bulduklarını anlamak, matematiksel düşünme ve problem kurma becerileri hakkında ipucu verebilir. Bu nedenle, bu çalışmada problem kurma sürecine odaklanarak matematiksel düşünme süreci incelenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kurdukları problemler incelenerek kümeler konusuna olan hakimiyetleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kavramsal olarak yaptıkları hatalar tespit edilip, bunların giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın en genel amacı ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin kümeler kavramı ile ilgili bilgilerinin ve problem kurma becerilerinin betimlenmesidir.

### **Yöntem**

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı kullanılarak (Meriam, 1988; Stake, 1994) yürütülen bu çalışmada, ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin kümeler kavramı ile ilgili bilgilerinin ve problem kurma becerilerinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın verileri betimsel araştırma analiz yöntemi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar bir katılımcı grubunun davranışını, tutumunu ve başarısını belirlemek için kullanılır ve bu tip çalışmalarda ne, nasıl sorularına cevap aranır (McMillan ve Schumacher, 2010). Araştırmanın amacı doğrultusunda, betimsel araştırmanın analiz yönteminin bu amacı gerçekleştirmede en uygun yöntem olduğu düşünülmüştür.

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubu belirlerken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi izlenmiştir (Patton, 1987). Buna göre araştırmanın katılımcıları, 2013-2014 öğretim yılı güz yarıyılında Kastamonu ilinin İlköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören toplam 72 öğrenciden oluşmaktadır.

### ***Veri Toplama Aracı***

Lin (2004) problem kurma çalışmalarının öğrencilerin matematiksel öğrenmeleri hakkında öğretmenlere bilgi veren kullanışlı bir değerlendirme aracı olduğunu söylemiştir. Problem kurma matematik öğretiminde önemli bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Lin& Leng, 2008). Çalışmada kümeler konusu ile ilgili 4 maddelik “problem kurma testi” veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu test 4 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Literatürden faydalanılarak hazırlanmış olan sorular üç matematik eğitimcisi tarafından araştırmaya uygun olarak değerlendirilmiştir. Hazırlanan veri toplama araçlarında bulunan problemlerin ölçme amacına uygun olup olma-

dığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği “uzman görüşüne” göre saptanmaktadır (Karasar, 1995). Bunun için önce bir grup uzman tarafından ölçme amaçları ve bu amaçların gerektirdiği içerik çözümlenmeleri yapılarak hazırlanmış problemlerin bu amaçları ve içeriği temsil edip edemeyeceği tartışılmıştır. MEB (2009) 6.sınıf matematik müfredatında “kümeler” alt öğrenme alanıyla ilgili kazanımları;

1. Bir kümeyi modelleri ile belirler, farklı temsil biçimleri ile gösterir.

2. Kümelerle birleşim, kesişim, fark ve tümeleme işlemlerini yapar ve bu işlemleri

problem çözmede kullanır.

3. Bir kümenin alt kümelerini belirler.

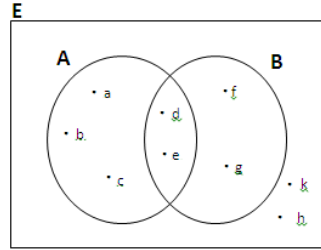
şeklinde sıralamıştır. Bu kazanımlar dikkate alınarak veri toplama aracı olarak kullanılan sorular oluşturulmuştur. Buna göre 1. Soru ile liste biçiminde verilen kümelerden yola çıkarak kümelerin kesişimi ile ilgili, öğrencilerden fark ve tümeleme işlemi yaparak sonuçta ulaşmaları beklenmektedir. Burada öğrencilerin yorumlama ve ilişkilendirme yapmaları gerekmektedir. 2. Soruda sözel bir açıklama verilerek öğrencilerden alt küme belirleme işlemi yürütmeleri istenmiştir. 3. Soru ile Venn şeması ile verilen kümelerle öğrencilerin birleşim, fark, kesişim ve tümeleme işlemlerindeki becerileri incelenmek istenmiştir. 4. Soruda eleman sayıları verilen kümelerle öğrencilerin işlem yapma becerileri sorgulanmaktadır. Ayrıca genel olarak kümelerle ilgili ilk kazanım olan “Bir kümeyi modelleri ile belirler,

farklı temsil biçimleri ile gösterir.” ifadesinin etkililiği bütün olarak veri aracı olan bu 4 soruda ayrı ayrı ele alınmaktadır. “Problem kurma testi” aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır.

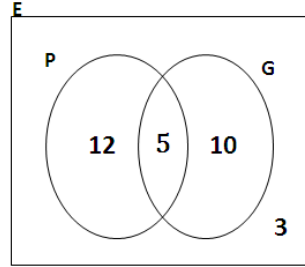
1)  $A = \{1,2,3,a,b,c, \star\}$   $C = \{a, \star\}$  olmak üzere A ve C kümeleri veriliyor. Cevabı C kümesi olacak şekilde, A kümesini ve sizin oluşturacağınız herhangi bir kümeyi kullanarak bir problem cümlesi yazınız.

2) Günlük hayattan bir örnek vererek alt kümeyle ilgili bir soru oluşturunuz.

3) Aşağıda verilen Venn şemasını kullanarak 2 tane küme sorusu oluşturunuz.



4) Aşağıdaki şekilde verilen kümelerin eleman sayıları ilgili yerlerde belirtilmiştir. E bir sınıftaki öğrencilerin oluşturduğu kümeyi, P bu sınıftaki piyano çalanların kümesini ve G ise gitar çalanları ifade ettiğine göre, bu kümeleri kullanarak bir küme problemi oluşturunuz.



### *Verilerin Toplanması*

Araştırma sorularının uygulaması 2013–2014 eğitim-öğretim yılının güz döneminin sonunda araştırmacılar ve belirtilen okullardaki ders öğretmenleri tarafından 1 ders saatinde yapılmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere kuracakları problemlerin herhangi bir not ile değerlendirmeye tabi tutulmayacağı, araştırmanın sadece bir akademik çalışma için yapıldığı ve araştırmanın sonuçlarının onlarla paylaşılacağı söylenmiş ve gönüllü katılım sağlanmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Bu çalışmada kullanılan Problem Kurma Testinde öğrencilerin kurmuş olduğu problemler betimsel araştırma analiz yöntemine uygun analiz edilmiştir. Analizlerde kurulan problemler doğru ve yanlış olarak katagorize edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin çalışma sorularına yönelik kurdukları problemler için soruda verilen ifade çözüm olarak kabul edilebiliyorsa, soru “doğru” şeklinde kodlanmıştır. Bunun dışındaki her ifade “yanlış” olarak değerlendirilmiştir. Doğru kurulan problemler sözel ve sözel olmayan (sadece notasyon kullanarak), yanlış kurulan problemler ise eksik ya da konu ile alakasız olarak sınıflandırılmıştır. Birinci soruda öğrencilerden A kümesi ve “kendi

oluşturacakları başka bir küme” ile C kümesini elde edecek şekilde problem kurmaları istenmektedir. İstenen durumu kurduğu problem ile doğru ifade edebilenlerin cevapları “doğru” kabul edilmiştir. Burada öğrencinin C kümesini verecek şekilde kendi oluşturacağı kümeyi nasıl kurguladığı, bunu yaparken ne tür temsillerden (sözel ve sözel olmayan) yararlandığı da ayrıca incelenmiştir. İkinci soruda öğrencilerden günlük yaşamdan esinlenerek alt küme oluşturacak şekilde problem kurmaları istenmektedir. Burada öğrencilerin küme kavramını günlük hayattan örnekler ile nasıl bağdaştırdıkları görülmek istenmiştir. Ayrıca kurdukları problemlerde öğretmenin derslerde verdiği örneklerin etkisi de değerlendirilmiştir. Üçüncü maddede öğrencilerden şekilde verilen Venn şemasını kullanarak küme problemleri kurmaları istenmektedir. Bu soruda öğrencilerin Venn şeması ile ilgili okumalarını ne derecede kullanabildikleri incelenmiştir. Öğrenciler burada Venn şemasında verilen herhangi bir eleman grubunu ifade edecek şekilde problem kurmakta serbest bırakılmışlardır. Böylece öğrencilerin kendilerinden beklenen “Kümelerle birleşim, kesişim, fark ve tümlenme işlemlerini yapar” kazanımını ne kadar edindikleri de değerlendirilmiştir. Son soruda 3. maddeden farklı olarak verilen şemada kümenin elemanları değil, eleman sayıları belirtilmiştir. Öğrencilerden verilen şemadan yararlanarak bir küme problemi kurmaları istenmektedir. Burada da yine üçüncü maddedeki değerlendirme unsurları benzer bir şekilde dikkate alınmıştır. Çalışmanın verilerini Problem Kurma Testinde belirtilen sorular doğrultusunda 72 öğrencinin kurduğu problemler oluşturmaktadır. Problem kurma

testinden elde edilen puanlamanın güvenilirliğini test etmek için kodlayıcılar arasındaki uyuma bakılmıştır. Katılımcılara ait yanıtlar, üç gözlemci tarafından bağımsız olarak kodlandıktan sonra her madde için Cohen kappa uyum katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan uyum istatistiğinde genel Cohen kappa katsayısı 0,87 bulunmuştur. Bu sonucun kodlayıcıların analizleri arasındaki tutarlığı ölçme konusunda yeterli olduğu görülmüştür.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Her bir soru ayrı ayrı incelenmiş ve elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

#### ***Birinci Madde İçin Kurulan Problemlere Yönelik Bulgular***

Öğrencilerin kurdukları problemlerin analiz bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

Öğrencilerin 1. soruya vermiş oldukları cevapların analizi Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Birinci Madde İçin Öğrencilerin Kurdukları Problemlerin Analizi

Değerlendirme	f	Toplam f	%
<b><i>Doğru</i></b>	Sözel	4	27,78
	Notasyon	16	
<b><i>Yanlış</i></b>	Eksik	32	65,28



Alakasız	15		
<b>Boş</b>	5	5	6,94

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %27.78'nin doğru problem kurduğu, ancak buna karşın %65,28'nin ise istenilen şekilde bir problem kuramadıkları, %6,94'nün ise bu soruyu boş bıraktıkları görülmektedir. Burada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%72,22) yanlış problem kurmaları ya da bu soruyu boş bırakmaları dikkat çekicidir.

Tablo 1'e göre doğru problem kuran 20 öğrenciden 16'sı (%80) problemini notasyon kullanarak, sadece 4'ü (%20) ise problemini sözel ifadelerle oluşturmuştur. Aşağıda öğrencilerin doğru kurdukları problemlerden örnekler verilmiştir.

$A = \{1, 2, 3, a, b, c, \star\}$  bunların kesisi mi nedir.  
 $B = \{a, \star, f\}$

**Şekil 1.** Sözel ifade edilen doğru kurulmuş problem örneği.

$a = \{1, 2, 3, a, b, c, \star\}$   $b = \{1, 2, 3, b, c\}$  buna göre  
 $A/B = ?$

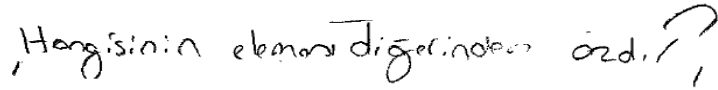
**Şekil 2.** Notasyon kullanılarak oluşturulan doğru problem örneği.

1.soruda yanlış problemlere bakıldığında, kurdukları problemleri eksik olan 32 öğrenci (%68.09) var iken, alakasız problemler oluşturan 15

öğrenci (%31.91) vardır. Yanlış kurulan problemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.



**Şekil3.** Eksik problem örneği



**Şekil 4.** Alakasız problem örneği

### ***İkinci Madde İçin Kurulan Problemlere Yönelik Bulgular***

Öğrencilerin kurdukları problemlerin analiz bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** İkinci Madde İçin Öğrencilerin Kurdukları Problemlerin Analizi

Değerlendirme		f	Toplam f	%
<b>Doğru</b>	Sözel	34	35	48,61
	Notasyon	1		
<b>Yanlış</b>	Eksik	8	29	40,28
	Alakasız	21		
Boş		8	8	11,11

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin %48.61’nin doğru problem kurduğu, ancak %40,28’nin ise yanlış problemler kurdukları, %11,11’nin

ise soruyu boş bıraktıkları anlaşılmaktadır. Burada doğru problemlerin sayısının fazlalığı ön plana çıkmaktadır.

Bu verilere göre doğru problem kuran 35 öğrenciden sadece 1'i (%2.86) problemini notasyon kullanarak, 34'ü (%97.14) ise problemini sözel ifadelerle oluşturmuştur. Aşağıda öğrencilerin doğru kurdukları problemlerden örnekler verilmiştir.

Bir tane bir tabağa elma, armut, ve kiraz koymuş bunları kaç farklı şekilde yiyebilirim.

**Şekil 5.** Sözel ifade edilen doğru kurulmuş problem örneği.

Öğrenci  $\subset$  Sınıf = .....  
Sınıf  $\subset$  öğretmen = .....  
Öğretmen  $\subset$  okul = .....  
} Yandaki sorulara  
doğru ve yanlış  
şeklinde yazınız.

**Şekil 6.** Notasyon kullanılarak oluşturulan doğru problem örneği.

2. Soruda yanlış problemler incelendiğinde, eksik problem kuran 8 öğrenci (%27.59) varken, alakasız problemler oluşturan 21 öğrenci (%72.41) vardır. Yanlış kurulan problemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Elma ve armutun alt kümesi nedir.

**Şekil 7.** Eksik problem örneği

Venn kümesini çiziniz?

**Şekil 8.** Alakasız problem örneği

**Üçüncü Madde İçin Kurulan Problemlere Yönelik Bulgular**

Öğrencilerin kurdukları problemlerin analiz bulguları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Üçüncü Madde İçin Öğrencilerin Kurdukları Problemlerin Analizi

Değerlendirme	f	Toplam f	%
<b>Doğru</b>	Sözel	4	95,83
	Notasyon	65	
<b>Yanlış</b>	Eksik	0	4,17
	Alakasız	3	
<b>Boş</b>	0	0	0

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin %95.83’nün doğru problem kurduğu, fakat %4,17’sinin ise istenilen şekilde bir problem kuramadıkları ve bu soruyu boş bırakmadıkları görülmektedir. Bu soruda kurulan problemlerin neredeyse tamamının (%95.83) doğru olması ve bu problemlerde %95 oranında (65 problem) notasyon kullanılmış olması dikkat çekicidir.

Buna göre doğru problem kuran 69 öğrenciden 65’i (%94.20) problemini notasyon kullanarak, yalnız 4’ü (%5.80) problemini sözel ifadelerle oluşturmuştur. Öğrencilerin doğru kurdukları problemlerden örnekler aşağıda verilmiştir.

A kümesinin elemanları nelerdir?  
B kümesinin elemanları nelerdir?

Şekil 9. Sözel ifade edilen doğru kurulmuş problem örneği.

$$A \cup B = ?$$
$$A \setminus B = ?$$

Şekil 10. Notasyon kullanılarak oluşturulan doğru problem örneği.

3. soruda yanlış problemlere bakıldığında ise alakasız problemler oluşturan 3 öğrenci (%100) vardır. Aşağıda yanlış kurulan problemlerden bazı örnekler verilmiştir.

$$A' \setminus B = ?$$

Şekil 11. Alakasız problem örneği

#### ***Dördüncü Madde İçin Kurulan Problemlere Yönelik Bulgular***

Öğrencilerin kurdukları problemlerin analiz bulguları Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** Dördüncü Madde İçin Öğrencilerin Kurdukları Problemlerin Analizi

Değerlendirme	f	Toplam f	%
---------------	---	-------------	---

<b>Doğru</b>	Sözel	32	32	44,44
	Notasyon	0		
<b>Yanlış</b>	Eksik	28	40	55,56
	Alakasız	12		
<b>Boş</b>		0	0	0

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %44.44'ünün doğru problem kurduğu, ancak buna karşın %55,56'sının ise uygun bir problem kuramadığı anlaşılmaktadır. 4. soru, 3. soruya şekil itibariyle benzerdir. Verilen şekillerde 3. Soruda kümelerin elemanları, 4. Soruda ise eleman sayıları belirtilmiştir. 3. Soruda öğrencilerin problem kurmada gösterdikleri yüksek başarı, bu soruda gözlemlenmemiştir. Burada yanlış problem kuran öğrencilerin oranı (%55,56) dikkat çekicidir.

Buna göre doğru problem kuran 32 öğrencinin hepsi (%100) problemini sözel ifadelerle oluşturmuştur. Aşağıda öğrencilerin doğru kurdukları problemlerden örnek verilmiştir.

Bir sınıfta bulunan öğrencilerden 17'si piyano 15'i gitar çalmaktadır. Hem gitar hem piyano çalanlar ise 5 kişidir bunlara dışında 3 kişide hiçbir şey çalmamaktadır. Buna göre sınıf mevcud kaçtır?

Şekil 12. Sözel ifade edilen doğru kurulmuş problem örneği.

4. soruda yanlış problemlere bakıldığında ise, kurdukları problemleri eksik olan 28 öğrenci (%70) var iken, alakasız problemler oluşturan 12 öğrenci (%30) vardır. Yanlış kurulan problemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Bir sınıfta 17 kişi piyano, 15 kişi gitar çalmakta 5 kişi de her ikisinde çalmaktadır buna göre sınıf mevcudu kaçtır?

Şekil 13. Eksik problem örneği

Kümenin elemanlarında kalan sayıların toplamı, kümenin elemanlarında kalan sayıların çarpımında kaç çıkar?

Şekil 14. Alakasız problem örneği

### Sonuç ve Tartışma

İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin kümeler kavramı ile ilgili bilgilerinin ve problem kurma becerilerinin betimlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar, mevcut literatür ışığında değerlendirilmiştir. Problem kurma becerilerine yönelik sorulan sorulara tek tek bakılacak olursa birinci soruya öğrencilerin büyük

çoğunluğunun yanlış cevap verdiği görülmektedir. Bu soruda öğrencilerin verilen kümeler dışında kendilerinin de bir küme oluşturması ve verilen kümeler ile kendi oluşturdukları küme arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurarak bir problem kurmaları istenmiştir. Bu yönüyle bu problem yorumlama, ilişkilendirme gibi becerileri gerektiren bir problemdir ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu yüzden yanlış cevap verdiği düşünülmektedir. Ayrıca doğru cevap veren öğrencilere bakıldığında büyük çoğunluğunun problemi notasyonla ifade ettikleri, sözel olarak ifade eden öğrenci sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu sorunun sözel ifadesinin notasyonla gösterime göre öğrenciler için daha kolay olduğu düşünülmektedir.

Problem kurma becerisine yönelik sorulardan ikincisi daha çok günlük hayatla matematiği ilişkilendirme üzerine sorulmuş bir sorudur. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde doğru cevap veren öğrenci sayısının yanlış cevap veren öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir. Ancak yanlış cevap veren öğrenci sayısı da oldukça fazladır. Buradan hareketle öğrencilerin günlük hayatla matematiği ilişkilendirmede zorlandıkları söylenebilir. Ayrıca doğru cevap veren öğrencilere bakıldığında çoğunun derste öğretmenlerinin kullandığı ifadeleri kullanarak ve aynı tip soru kalıbı ile problemler kurdukları, soruya kendilerinden pek bir şey katmadıkları görülmektedir. Doğru cevap veren öğrencilerin problemi ifade ediş şekillerine bakıldığında ise sadece bir öğrencinin problemi notasyonla ifade ettiği, diğer öğrencilerin tümünün sözel problem kurdukları görülmektedir. Soru kökünde matematiksel bir ifade verilmediği, öğrencilerden doğrudan



kendilerinin problem kurmalarının istendiği için notasyon kullanmadıkları, problemi sözel olarak ifade ettikleri düşünülmektedir.

Problem kurma becerisine yönelik sorulardan üçüncüsü öğrencilerin kümelerle ilgili derslerde sıkça rastladıkları alışılmış problem tipine benzemektedir. Burada öğrencilerden soruda verilen bir Venn şeması üzerinden problem kurmaları istenmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının kümelerde işlem kavramına hâkim olduğu; birleşim, kesişim, fark vb. işlemleri anladıkları ve doğru biçimde kullanabildikleri görülmektedir. Venn şeması öğrenciler için somut bir gösterim olduğu için öğrenciler bu problemi kurmada zorluk yaşamamışlardır. Ayrıca doğru cevap veren öğrencilerin de neredeyse tamamı bu problemi notasyonla ifade etmişlerdir. Bu durumun soru tipinin sözel ifadeden çok notasyonla gösterime uygun olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Son soruda ise eleman sayıları verilen kümelerle öğrencilerin işlem yapma becerileri sorgulanmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu soruya yanlış cevap verdiği, buradaki yanlışın özellikle kesişim işleminde eleman sayısını dikkate almamaktan kaynaklı bir hata olduğu görülmektedir. Öğrenciler birden fazla kümenin eleman sayısını bir arada düşünme, yorumlama, ilişkilendirme gibi becerileri kullanmada sorunlar yaşamışlardır. Ayrıca doğru cevap veren öğrencilerin tamamı problemi sözel şekilde ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğrencilerin soruları notasyonla ya da sözel olarak ifade edişlerinin soru türüne göre değiştiği

görülmektedir. Bu çalışma bu yönüyle literatürde problem kurma becerileri üzerine yapılan bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Crespo, 2003; Işık, 2011; Işık ve Kar, 2012a). Yine bu çalışmada öğrencilerin problem kurma sorularına yanlış cevap vermesinin bir sebebinin de konu ile ilgili kavramsal eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu yönüyle çalışma problem kurmada kavramsal eksikliklerden kaynaklı yetersizliklerin olduğunu gösteren başka çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Işık, 2011; Işık ve Kar, 2012c). Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin problem kurma durumlarında özgün olamadıklarıdır. Öğrenciler genelde öğretmenlerinin derslerde kullandığı soru kalıplarını kullanmış, kurdukları sorulara kendi düşüncelerinden pek bir şey katmamışlardır. Bu durum öğrencilerin problem kurarken pek yaratıcı olamadıklarını gösterir. Bu yönüyle çalışmanın matematiksel yaratıcılık ile problem kurma durumları arasındaki ilişkinin incelendiği Van Harpen ve Sriraman (2013)'ın çalışması ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmadan farklı olarak literatürde başarı ya da problem çözme becerileri ile problem kurma durumları arasındaki ilişkinin incelendiği (Silver ve Cai, 1996; English, 1998; Dede ve Yaman, 2005), problem kurma becerisinin süreç içinde gelişiminin incelendiği (Lowrie, 2002), problem kurma durumları ile ilgili görüşlerin alındığı (Akay ve Boz, 2009) ve öğretim programında problem kurmaya ayrılan yerin tespit edildiği (Kılıç, 2011) çalışmalar gibi problem kurma durumları ile ilgili farklı araştırmalar da mevcuttur.

Bu çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin verilenlerden yola çıkarak problemler kurmakta zorlandıkları, ayrıca öğrencilerin kümeler konusuna ait kavramsal hatalarının olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Öğretim programında ve sınıf içi etkinliklerde özellikle ilişkilendirme, yaratıcılık gibi becerilerin kullanılmasını gerektiren, matematiğin günlük hayatla ilişkisini gösteren problem kurma çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.
- Öğrencilerin kurdukları problemler incelenip hatalı problemler tespit edildikten sonra bu problemler ders sürecinde tartışılarak öğrencilerin konu ile ilgili kavramsal hataları ve kavram yanlışlıkları giderilebilir.
- Öğretmen adaylarının problem kurma becerileri araştırılabilir. Eğer problem kurma becerilerinde eksiklikler varsa bu eksiklikleri gidermeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak öncelikle problem kurma sürecinde karşılaşılan güçlükler belirlenip daha sonra bu güçlükleri gidermeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Daha geniş bir örneklem grubu ile çalışılarak öğrencilerin problem kurma becerileri incelenebilir.
- Öğretim programları, ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları problem kurma çalışmaları açısından incelenebilir.

- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem kurma ile ilgili görüşleri alınabilir.
- Öğrencilerin problem kurma becerilerini geliştirici çalışmalara yer verilerek, süreç içerisinde problem kurma becerisinin nasıl geliştiği incelenebilir.

#### **Kaynaklar**

- Akay, H., & Boz, N. (2009). Prospective teachers' views about problem-posing activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1192-1198.
- Crespo, S. (2003). Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 243-270.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2005). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem kurma ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi [Investigation of prospective teachers' mathematical problem posing and problem solving skills]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 236-252.
- Dickerson, V.M. (1999). The Impact of Problem-posing instruction on the mathematical Problem Solving achievement of seventh-graders. *Unpublished doctoral dissertation. Emory University*, Umi Microform 9931793.
- English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*. 29(1), 83-106.
- Işık, C. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye yönelik kurdukları problemlerin kavramsal analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 231-243.
- Işık, C., & Kar, T. (2012a). Pre-service elementary teachers' problem posing skills. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 23, 190-214.
- Işık, C., & Kar, T. (2012b). Analyzing problems posed by 7 th grade students for addition operation with fractions. *Elementary Education Online*, 11(4), 1021-1035.
- Işık, C., & Kar, T. (2012c). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde bölmeye yönelik kurdukları problemlerde hata analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2289-2309.

- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (7. Baskı)*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kılıç, Ç. (2011). İlköğretim matematik dersi (1-5 sınıflar) öğretim programında yer alan problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 54-65.
- Lin, K. M. & Leng, L. W. (2008). Using problem-posing as an assessment tool. *Paper presented at the 10th Asia-Pacific Conference on Giftedness*, Singapore.
- Lowrie, T. (2002). Young children posing problems: The influence of teacher intervention on the type of problems children pose. *Mathematics Education Research Journal*, 14(2), 87-98.
- MEB (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi.
- Moralı, S.. & Uğurel, I. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin kümeler konusundaki öğrenmelerinin değerlendirilmesi-I. *Akademik Bakış Dergisi*, 22 (1), 1-25.
- McMillan, H. J., & Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.
- Nakano, A., Hirashima, T., & Takeuchi, A. (2000). A Learning environment for problem posing in simple arithmetical word problem. *Proceedings of International Conference on Computers in Education ICCE*, 14, 91-98.
- NCTM (2000). *Principals and Standarts for School Mathematics*, Reston, Va: National council of Teachers of Mathematics Pub.
- Olkun, S., Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, s.221
- Pirie, S.E.B. (2002). Problem posing: What can it tell us about students' mathematical understanding. *Paper presented at the Proceedings of the 24th Annual Meeting North American Chapter of the International group for the Psychology of Mathematics Education*, (p.925-958). GA,Athens.
- Rivzi, N. F. (2004). Prospective teachers' ability to pose word problems. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 12,1-22.
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM*, 29 (3), 75-80.
- Silver, E., A. & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school. *Journal For Research in Mathematics Education*, 27(5), 521-539.
- Simon, M.A. (1993). Pre-service elementary teachers' knowledge of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24, 233-254.
- Stoyanova, E. (2003). Extending students' understanding of mathematics via problem-posing. *Australian Mathematics Teacher*, 59 (2), 32-40.

Tichá, M., & Hošpesová, A. (2009). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training. In meeting of CERME (Vol. 6).

Van Harpen, X. Y. & Sriraman, B. (2012). Creativity and mathematical problem posing: an analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 201-221.

### **Extended Summary**

Employing case study approach, one of the qualitative research methods (Meriam, 1988; Stake, 1994), this study aims at describing the knowledge and problem posing skills of primary 6<sup>th</sup> grade students about the concept of sets. In this sense, the research data were collected via descriptive research analysis method. Descriptive studies are used to define the behaviors, attitudes, and achievements of a participant group and search for answers to the questions of what and how (McMillan and Schumacher, 2010). Considering the purpose of the present study, descriptive analysis method was deemed to be the most appropriate method for it.

In the study, a “problem posing test” including 4 items about the subject of sets was employed as a data collection tool. This test covers 4 open-ended questions. The questions which were prepared based on the literature were evaluated by three mathematics educators. Whether the problems in a prepared data collection tool are appropriate for the purpose of a measurement and whether they represent the area that needs to be measured are determined according to “expert views” (Karasar, 1995). Thus, a group of experts discussed whether or not the problems prepared based on the measurement purposes and the content analyses required by such purposes represented such purposes and contents.

It was seen that the forms of expression of the questions posed by the students (through notation or verbally) change by question type. The students were able to pose problems for practice whereas they had difficulty in posing problems requiring high-level thinking skills. In this sense, the results of this study are similar to those of some studies on problem posing skills in literature (Crespo, 2003; Işık,

2011; Işık and Kar, 2012a). In the present study, another reason for the students to give incorrect answers to problem posing questions was seen to be conceptual deficiencies. In this sense, this study is similar to some other previous studies revealing incompetence resulting from conceptual deficiencies (Işık, 2011; Işık and Kar, 2012c). Another result obtained from the study is that students are not capable of using their creativity for problem posing. In this sense, it is possible to say that the study provides similar results to those of Van Harpen and Sriraman (2013) exploring the relationship between mathematical creativity and problem posing.

Apart from this study, there are other studies in literature dwelling on the exploration of the relationship between achievement or problem-solving skills and problem posing (Silver and Cai, 1996; English, 1998; Dede and Yaman, 2005); analyzing the development of problem posing skills in time (Lowrie, 2002); receiving opinions about problem posing capabilities (Akay and Boz, 2009); determining the space allocated for problem posing within curricula (Kılıç, 2011); and so on. Based on the study results, recommendations below are put forward:

- In curricula and in-class activities, more space may be allocated for problem posing studies that require the use of high-level skills such as association and creativity and reveal the relationship between mathematics and daily life.
- After the problems posed by students are analyzed and the incorrect problems are determined, these problems may be discussed during the class, which may eliminate the relevant conceptual errors and misconceptions possessed by students.
- Problem posing skills of pre-service teachers may be investigated. If there are deficiencies in problem posing skills, appropriate steps may be taken to eliminate such deficiencies.
- The difficulties encountered during the problem posing process may be identified through qualitative and quantitative methods, and experimental studies may be carried out to remove such difficulties.

- The problem posing skills of students may be analyzed on a larger sample group.
- Curricula, textbooks, teacher guidance books, and students' workbooks may be analyzed in terms of problem posing activities.
- The views of in-service teachers and pre-service teachers regarding problem posing may be taken.

How problem posing skills are improved within the learning process may be analyzed by allocating space for activities which can improve students' problem posing skills.

\*\*\*\*



**İlkokul ve Ortaokullarda Çevre Eğitimi Verecek Olan Öğretmen Adaylarında Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışların Araştırılması<sup>1</sup>**

**Investigation of Behaviors Towards Environmental Problems in Teacher Candidates Who Will Give Environmental Education at Primary and Secondary Schools**

---

DOI= [10.17556/jef.93507](https://doi.org/10.17556/jef.93507)

---

Mustafa KIŞOĞLU\*\*, Tahsin YILDIRIM\*\*\*, Muhammed SALMAN\*\*\*\*, Ali SÜLÜN\*\*\*\*\*

**Özet**

Yapılan bu çalışmanın amacı mezun olduklarında çevre eğitimi verecek olan fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sorumlu çevresel davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Tarama modeliyle gerçekleştirilen betimsel bir araştırma olan çalışmanın örneklemini ülkemizin İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı birinci ve dördüncü sınıfında okuyan 344 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen 40 maddelik “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çevresel davranış ölçeği puan ortalamalarının, ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışma sonunda öğretmen adaylarının çevresel davranışlarının adayların cinsiyetlerine, çevre kuruluşlarına üyeliklerine ve öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Resmi kuruluşlar tarafından düzenlenen çevresel etkinliklere katılan öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanları katılmayanlara göre istatistiksel olarak daha yüksektir. Birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının çevresel davranış ölçeği puanları arasında ise dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık vardır. Tespit edilen bu farklılık fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında anlamlı iken diğer iki anabilim dalında anlamlı değildir.

---

<sup>1</sup> Bu çalışmanın özeti 08-10 Ekim 2015 tarihleri arasında Nevşehir’de düzenlenen III. Uluslar arası İlkokul Eğitimi Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [mkisoglu@hotmail.com](mailto:mkisoglu@hotmail.com)

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [tahsinyildirim@msn.com](mailto:tahsinyildirim@msn.com)

\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [msalman1917@hotmail.com](mailto:msalman1917@hotmail.com)

\*\*\*\*\* Prof. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [asulun617@hotmail.com](mailto:asulun617@hotmail.com)

**Anahtar sözcük:** Öğretmen adayı, çevre sorunlarına yönelik davranış, çevre eğitimi, Türkiye

#### **Abstract**

This study was carried out in order to examine different variables in terms of the responsible environment behaviors of science and classroom teacher and social studies preservice teachers that will give environment education when they graduate. The sample of the study that is a descriptive study was performed with scanning model constituting 344 preservice teachers studying in the first and fourth classes of the university located in the central of Anatolia. "Environmental problems Behavior Scale" with 40 items was used as a data collection tool developed by Güven and Aydoğdu (2012). The average of the behavior environment behavior scale was found above the average score as the result of the study. Also at the end of the study, it has been determined that the gender of the preservice teachers, the membership of an environmental organization of the teacher candidates, the department of the preservice teachers studying did not differentiate. The behavior scale scores of the teacher candidates who participated in environmental activities are statistically higher than the teacher candidates do not participate in. Between the environmental scale scores of the teacher candidates studying in the first and fourth class, there is a significant difference in favor of the preservice teachers studying in the fourth class. While this difference detected in the department of science is meaningful, in the other two departments are not meaningful.

**Keywords:** Teacher candidates, behavior towards environmental problems, environmental education, Turkey

#### **Giriş**

İçinde yaşadığımız yüzyıl çevre sorunlarının etkilerinin artarak hissedilmeye başlandığı bir dönem haline gelmiştir. Bu sorunların odağında insan faktörünün olduğunu belirten Gül (2013), modern insanın zaman içinde değişen doğayla ilgili anlayış ve bakış açısının bugünkü çevre sorunlarının temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Özellikle sanayi devrimiyle birlikte insan-doğa ilişkilerinde doğa merkezli anlayış yerine insan merkezli anlayış egemen olmuştur. Bu yeni anlayışta merkezde insan yer alır ve insan-doğa ilişkilerinde ölçü insan ve onun ihtiyaçlarıdır (Gül, 2013). İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için kendi çıkarları doğrultusunda yapmış oldukları davranışlar çevre üzerinde bir baskı oluşturmuş (Pradhan et al., 2015) ve bunun sonucunda bugün karşı karşıya olduğumuz çevre sorunları ortaya çıkmıştır.

Küresel ısınma, hava kirliliği, gürültü ve biyoçeşitliliğin azalması gibi sürdürülebilirliği tehdit eden çevre problemlerinin temel nedeni insan davranışlarıdır (Vlek and Steg, 2007). Swim, Clayton

and Howard (2011) yapmış oldukları araştırmada nýfus artışına paralel olarak insanların artan t¼kretim davranışlarının doğal çevreye negatif y¼nde bir etkisi olduğunu ve k¼resel iklim değişikliğini hızlandırdığını belirtmişlerdir. İnsan davranışlarının çevreye olumsuz etkilerinin azaltılması bireylerin mevcut davranışlarını değiştirmekle m¼mk¼nd¼r (Steg and Vlek, 2009). Bireylerin evreye zarar veren davranışlarının değiştirilmesi ve bireylere çevreye duyarlı davranışların kazandırılması etkili bir evre eğitimi ile sağlanabilir. evre eğitimi araştırmacıları tarafından kabul edilen genel g¼r¼ře g¼re evre eğitimin temel amacı bireylerin davranışlarını etkileyerek onlara olumlu ve kalıcı davranışlar kazandırmak ve evre sorunlarının öz¼m¼nde aktif rol¼stlenen bireyleri yetiştirmektir (şimşekli, 2004; Eilam and Trop, 2012). Dolayısıyla evresel davranışları olumlu y¼nde etkileyebilen evre eğitimi, evre sorunlarının öz¼m¼n¼n kilit anahtarı olarak g¼r¼lmektedir (Disinger, 1982).

“Aile, okul ve yakın evre, evre eğitimini sağlamada üç temel unsurdur. evre eğitimi çocuğa ailede başlatılır, yakın çevresi ve okulda da sürdür¼l¼r.” (Bener ve Babaoğul, 2008:5). evre eğitimi her ne kadar ailede başlasa da, bireylere olumlu çevresel davranışların kazandırılacağı en etkili yerler örg¼n eğitim kurumları olan okullardır. Er¼kten ve Durkan (2010)’ın evre eğitimi dersinin sınıf ¼đretmeni adaylarının çevreye karşı tutum ve davranışları üzerine olan etkisini inceledikleri çalışmalarında evre eğitiminin ¼đretmen adaylarının çevreye karşı tutum ve davranışlarında olumlu y¼nde değişmelere neden olduğu ifade edilmiştir. Uzun ve Sağlam (2007) tarafından orta¼đretim ¼đrencileriyle yapılan bir diğer çalışma sonunda da “evre ve İnsan” dersini alan orta¼đretim ¼đrencilerinin çevresel davranış puanı ortalamalarının dersi almayan ¼đrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Temel hedefi çevresel bilgiyi artırarak çevreye y¼nelik davranışları değiştirmek olan evre eğitim programlarında (Pooley and O’conner, 2000), programın uygulayıcıları olan ¼đretmenlere önemli g¼revler d¼řmektedir. Kimaryo (2011)’ya g¼re evre okuryazarı bireylerin oluşturulmasında evre eğitimi programlarının uygulayıcıları olan ¼đretmenler önemli bir role sahiptir. evre eğitimi programını uygulamanın yanı sıra ¼đrencileri için rol model olan ¼đretmenlerin çevreye y¼nelik olumlu davranışları ¼đrencilerin davranışlarını da olumlu y¼nde etkileyecektir (Timur v.d., 2013). Bu nedenle ¼đretmen

yetiştiren kurumlarda okuyan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranışlarının belirlenerek ortaya çıkan sonuçlara göre gerekli önlemlerin alınması çevre sorunlarının giderilmesi ve önlenmesi açısından oldukça önemlidir (Güven ve Aydoğdu, 2012).

Goldman et al. (2006), İsrail’de öğretmen yetiştiren 3 büyük kurumdaki 765 öğretmen adayının çevresel davranışlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının yüksek seviyede sorumluluk gerektiren çevresel davranışları sergileme düzeylerinin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Pe’er et al. (2007) ise İsrail’de öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin çevresel bilgi, tutum ve davranışlarını inceledikleri çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çevresel bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu, çevresel davranış düzeylerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Altınöz (2010) tarafından yapılan ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı 1., 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 271 öğretmen adayının çevre okuryazarlık düzeylerinin çevre okuryazarlığı bileşenlerine (bilgi, tutum, davranış ve algı) göre incelenmesinin amaçlandığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının kısmen yüksek çevresel tutuma ve orta seviyede bir çevresel algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmada öğretmen adaylarının çevresel bilgi ve davranışlarının düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çimen v.d. (2011)’nin 120 biyoloji öğretmeni adayının çevreye duyarlı davranışlarını incelediği bir diğer çalışma sonunda ise biyoloji öğretmeni adaylarının çevreye duyarlı davranışlarının orta seviye ile yüksek seviye arasında olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili alan yazında öğretmen adaylarının çevresel davranışlarına etkisi olabilecek faktörlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevresel davranışlarının öğrenim gördükleri sınıf (birinci ve dördüncü sınıf) düzeylerine (Akıllı ve Yurtcan, 2009; Çimen v.d., 2011), anabilim dallarına (Timur v.d., 2013), çevresel kuruluşlara üye olup olmamalarına (Gürbüz ve Çakmak, 2012; Koç ve Karatekin, 2013), bilimsel çevresel etkinliklere katılımları (Keleş v.d., 2010) ile cinsiyet (Timur v.d., 2012; Malhotra and Chabra, 2014), babanın eğitim düzeyi (Sadık ve Çakan, 2010) ve yerleşim yeri (Goldman, Yavetz and Pe’er, 2006) gibi demografik özelliklerine göre farklılaştığı görölmektedir.

Ölkemizde çevre eğitimine ilkokul ve ortaokullarda fen bilimleri, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programları içeris-

inde yer verilmektedir (Karatekin, 2013). Dolayısıyla öğretmen olarak göreve başladıklarında derslerinde çevre eğitimi verecek ve davranışlarıyla öğrencilerine örnek olacak fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel davranışları ile davranışlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi çevre eğitiminin etkililiğinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranış düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

#### ***Model***

Çalışma tarama modeliyle gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Yapılan araştırmada tarama modelinin kullanılmasının nedeni tarama modelinin geçmişte veya halihazırdaki mevcut durumu, herhangi bir etki veya değişikliğe maruz bırakmadan, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir model olmasıdır (Karasar, 1994).

#### ***Evren ve Örneklem***

Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Türkiye'deki eğitim fakólterinin birinci ve dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise ülkemizin İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakóltesinin fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarının birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 344 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri olarak belirlenmesinin nedeni öğretmen adaylarının öğrenimlerine başladıklarında (çevreyle ilgili herhangi bir ders almadan) ve mezun olduklarında (çevreyle ilgili dersleri aldıktan sonra) çevreye duyarlı davranışlarında herhangi bir değişimin olup olmadığının belirlenmesidir. Ayrıca örneklemini fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin oluşturmalarının nedeni ise ilkokul ve ortaokullarda çevreyle ilgili olan konulara fen bilimleri, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında yer verilmesidir.

#### ***Veri Toplama Aracı***

Çalışmanın verileri iki bölümden oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, öğrenim gördükleri anabilim dallarını ve sınıflarını, herhangi bir çevre kuruluşuna üye olup olmadıklarını ve resmi ku-

rumlar tarafından düzenlenen herhangi bir çevresel etkinliğe (bilim kampı, doğa eğitimi gibi) katılıp katılmadıklarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde ise Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen 40 maddelik “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Altı faktörlü ve üçlü likert tipinde (katılmıyorum, yansızım, katılıyorum) hazırlanan davranış ölçeğinde yer alan maddeler Bloom taksonomisindeki psikomotor alan basamakları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından yapılan istatistiksel analizler neticesinde elde edilen ve ölçekte yer alan 40 maddenin psikomotor alan basamaklarına göre dağılımı, psikomotor alan isimleri ve faktörlerin güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alpha) Tablo 1’de özetlenmiştir. Kullanılan ölçeğin bu çalışma için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0,82’dir.

**Tablo.1.** “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği”ne ait psikomotor alan basamakları, soru sayıları ve faktörlerin güvenilirlik katsayıları (Güven ve Aydoğdu, 2012)

<b>Psikomotor Alan Basamakları</b>	<b>Soru Sayıları</b>	<b>Güvenirlik Katsayıları</b>
Algılama	4	0,79
Kurulma	8	0,98
Kılavuzlama	6	0,95
Beceriye dönüştürme	10	0,90
Duruma uydurma	5	0,85
Yaratma	7	0,79
Toplam	40	0,85

#### **Verilerin Analizi**

Çalışmanın verileri kodlanırken ölçekteki maddelere katılmayan öğretmen adaylarının cevapları 1, yansız olduğunu belirtenlerin cevapları 2, katıldığını ifade eden öğretmen adaylarının cevapları ise 3 olarak kodlanmıştır. Ölçekte olumsuzluk ifade eden maddeler kodlanırken ters çevrilmiştir. Veriler bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü Anova kullanılarak SPSS 15.0 istatistik programında analiz edilmiştir. İstatistiksel değerlendirmelerde ise anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak alınmıştır.

### **Bulgular**

Çalışmaya katılan fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” puanlarına ait istatistiksel bulgular Tablo.2’de özetlenmiştir.

**Tablo.2.** Öğretmen adaylarının “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” puanlarına ait istatistiksel analiz sonuçları

<b>Davranış Ölçeği</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.S.</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>
Ölçek Puanı	344	92,01	10,29	60	116

Tablo 2. İncelendiğinde öğretmen adaylarının ölçekten almış oldukları en düşük puanın 60, en yüksek puanın 116 ve puan ortalamasının ise 92,01 olduğu görölmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçekten elde etmiş oldukları puanların standart sapması 10,29 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanlarının ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanlarında cinsiyetlerine göre bir farklılık olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo.3’te özetlenmiştir.

**Tablo.3.** Öğretmen adaylarının “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” puanlarına ait cinsiyet analizi sonuçları

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.S.</b>	<b>S.D.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Bayan	239	92,38	9,74	342	,967	,335
Erkek	105	91,14	11,47			

Tablo 3’e göre bayan öğretmen adaylarının davranış ölçeği puan ortalamasının ( $X=92,38$ ), erkek öğretmen adaylarının davranış ölçeği puan ortalamasından ( $X=91,14$ ) yüksek olmakla beraber adayların ölçek puanları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görölmektedir ( $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının çevresel kuruluşlara üyeliklerinin çevresel davranışları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo.4’te verilmiştir.

**Tablo.4.** Öğretmen adaylarının “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” puanlarına ait çevresel kuruluşlara üyelik analizi sonuçları

Üyelik	N	Ort.	S.S.	S.D.	t	p
Üye	20	94,25	10,83	342	1,005	,316
Üye değil	324	91,87	10,26			

Tablo incelendiğinde herhangi bir çevre kuruluşuna üye olan öğretmen adaylarının sayısının ( $N=20$ ) üye olmayanlardan ( $N=324$ ) oldukça düşük olduğu görölmektedir. Buna rağmen çevre kuruluşuna üyeliği bulunan öğretmen adaylarının ölçek puanı ortalaması ( $X=94,25$ ), üyeliği bulunmayan öğretmen adaylarının ölçek puanı ortalamasından ( $X=91,87$ ) daha yüksektir. Farkın anlamlı olup olmadığına yönelik olarak yapılan t-testi analizi sonucu ise çevre kuruluşuna üye olan ve olmayan öğretmen adaylarının çevresel davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ).

Resmi kurumlar tarafından düzenlenen çevresel etkinliklere katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının çevresel davranış ölçeği puanları arasındaki farklılığın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 5’te özetlenmiştir.

**Tablo.5.** Öğretmen adaylarının “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” puanlarına ait çevresel etkinliklere katılım analizi sonuçları

Etkinliğe Katılım	N	Ort.	S.S.	S.D.	t	p
Katılan	80	93,99	9,45	342	1,974	,049*
Katılmayan	264	91,41	10,48			

Tablo incelendiğinde resmi kurumlar tarafından düzenlenen çevresel etkinliklere katılan öğretmen adaylarının sayısının ( $N=80$ ), katılmayan adayların sayısından oldukça düşük olduğu görölmektedir. Buna rağmen resmi kurumlar tarafından düzenlenen çevresel etkinliklere katılan öğretmen adaylarının ölçek puanı ortalamaları ( $X=93,99$ ), katılmayan öğretmen adaylarının ölçek puanı ortalamalarından ( $X=91,41$ ) istatistiksel olarak daha yüksektir ( $p<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri anabilim dalı analizi sonuçları Tablo.6’da verilmiştir.



**Tablo.6.** Öğretmen adaylarının “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” puanlarına ait anabilim dalı analizi sonuçlarına ait betimsel bulgular

<b>Anabilim Dalı</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.S.</b>
Fen Bilgisi Öğrt.	84	93,48	9,81
Sınıf Öğrt.	146	91,81	10,28
Sosyal Bilgiler Öğrt.	114	91,18	10,63

Tablo incelendiğinde fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının ölçek puanları ortalamasının ( $X=93,48$ ) en yüksek olduğu, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin ölçek puanları ortalamasının ( $X=91,18$ ) ise en düşük olduğu görölmektedir.

Farklı anabilim dallarında (fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği) okuyan öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanları arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo.7’de verilmiştir.

**Tablo.7.** Öğretmen adaylarının “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” puanlarının anabilim dalı analizine ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>SD</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	265,915	2	132,957	1,257	,286
Gruplar içi	36082,074	341	105,813		
Toplam	36347,988	343			

Tablo.7’de özetlenen analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının davranış ölçeğinden almış oldukları puan ortalamalarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının davranış ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo.8’de özetlenmiştir.

**Tablo.8.** Öğretmen adaylarının “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” puanlarına ait öğrenim gördükleri sınıf analizi sonuçları

Sınıf	N	Ort.	S.S.	S.D.	t	p
Birinci sınıf	156	90,28	10,97	342	-2,869	,004*
Dördüncü sınıf	188	93,44	9,49			

Tabloya göre birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının davranış ölçeği puan ortalaması  $X=90,28$ , dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puan ortalaması  $X=93,44$  olup birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanları arasında dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ( $p<0,05$ ).

Birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanları arasında belirlenen farkın anabilim dallarına ait analiz sonuçları ise Tablo.9’da özetlenmiştir.

**Tablo.9.** Öğretmen adaylarının “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” puanlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre anabilim dalı analizi sonuçları

Anabilim Dalı	Sınıf	N	Ort.	S.S.	SD	t	p
Fen Bilgisi Öğrt.	Birinci sınıf	43	91,32	9,98	82	-2,075	,041*
	Dördüncü sınıf	41	95,71	9,23			
Sınıf Öğrt.	Birinci sınıf	60	90,13	11,83	144	-1,575	,118
	Dördüncü sınıf	86	92,98	8,93			
Sosyal Bilgiler Öğrt.	Birinci sınıf	53	89,57	10,87	112	-1,516	,132
	Dördüncü sınıf	61	92,57	10,30			

Tablo incelendiğinde her üç anabilim dalının dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının davranış ölçeği puan ortalamalarının, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yalnızca fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı dördüncü sınıfında okuyan öğretmen adaylarının davranış ölçeği puan ortalamalarındaki artış istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı dördüncü sınıfında okuyan öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanlarındaki artış ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0,05$ ).

### **Sonuç ve Tartışma**

Çevre eğitimi iklim değişikliği, su kıtlığı, yeryüzünün bozulması ile ekosistem ve türlerin azalması gibi çevre sorunlarının çözümü ile ilgili bireylerde davranış gelişimi oluşturmayı amaçlayan bir öğretim ve öğrenme sürecidir (Kanyimba, 2014). Bu sürecin yöneticileri olan öğretmenler ise bireylerde davranış değişikliği oluşurmada önemli bir role sahiptir (Said et al., 2003). Bu nedenle ileride öğretmen olup öğrencilerde sorumlu çevresel davranışları oluşurmaya çalışacak olan öğretmen adaylarının çevresel davranışlarının belirlenmesi, bu davranışların hizmet öncesi dönemde şekillendirilmesi için oldukça önemlidir. Mezun olduklarında ilkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sorumlu çevresel davranışlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının davranış ölçeğinden almış oldukları puan ortalamasının, ölçekten alınabilecek ortalama puanının üzerinde olduğu belirlenmiştir (Tablo.2). Elde edilen bu sonuç Çimen v.d. (2011)'nin biyoloji öğretmeni adaylarının çevreye duyarlı davranışlarının orta düzey ile yüksek düzey arasında olduğunu ifade ettiği araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırma neticesinde böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, öğretmen adaylarının hem artan yaşlarının hem de öğrenim hayatları boyunca almış oldukları çevreyle doğrudan ilgili olan veya içerisinde çevreyle ilgili konuların yer aldığı derslerin etkili olabileceği düşünölmektedir. Willuweit (2009), Abu Dhabi'deki insanların çevresel davranışlarını incelediği çalışmasında yaşça büyük olan bireylerin çevreye duyarlı davranışları sergileme düzeylerinin yaşı küçük olanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Erökten ve Durkan (2010)'ın sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimi dersini almadan önce ve aldıktan sonra çevreye karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri çalışmanın neticesinde ise, öğrencilerin çevreye karşı tutum ve davranışlarında çevre eğitimi dersini aldıktan sonra olumlu yönde değişmeler olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının çevresel davranış ölçeği puanlarının analizi adayların davranış ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ) (Tablo.3). Elde edilen bu bulgu sorumlu çevresel davranışların cinsiyete göre farklılaştığını gösteren çalışma bulgularıyla (Willuweit, 2009; Timur v.d., 2012; Güler, 2013; Malhotra and Chabra, 2014) çelişmekle beraber sorumlu

çevresel davranışların cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren benzer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Budak et al., 2005; Erdoğan, 2011; Altınöz, 2010; Karatekin, 2011; Gürbüz ve Çakmak, 2012; Timur v.d., 2013). Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında çevre sorunlarının cinsiyet farkı gözetmeksizin bütün insanları olumsuz yönde etkileyen bir özelliğe sahip olmasının etkili olabileceği düşünölmektedir. Nitekim Erten (2004)'e göre çevre sorunları lokal değil global bir sorundur ve “çevre sorunları din, dil, ırk, yaşlı-genç, kadın-erkek, zengin-fakir, akademisyen-çiftçi, köylü-şehirli, fen bilgisi veya müzik öğretmeni, matematik, kimya veya fizik öğretmeni gibi bir ayrıma gitmeden herkesi etkiler.” (Erten, 2004:3).

Öğretmen adaylarının çevresel kuruluşlara üyeliklerinin çevresel davranışları üzerinde etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan analizler çevre kuruluşlarına üyeliğin öğretmen adaylarının çevresel davranışları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ) (Tablo.4). Bu sonucun ortaya çıkmasında herhangi bir çevre kuruluşuna üye olduğunu belirten öğretmen adaylarının sayısının azlığının etkili olduğu düşünölmektedir. Gürbüz ve Çakmak (2012) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da öğretmen adaylarının yalnızca %16'sı çevreyle ilgili bir birime üye olduğunu belirtmiştir. Uzun ve Sağlam (2007) ise ortaöğretim öğrencilerinin çevreyle ilgili bilgi ve tutumlarına çevre ve insan dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisini inceledikleri çalışmalarında gönüllü çevre kuruluşlarına üye olup çalışmalarına aktif olarak katılan öğrencilerin sayısının oldukça az olmakla birlikte bu öğrencilerin çevresel bilgi, davranış ve düşünce puan ortalamalarının üye olmayanlara göre yüksek olduğunu ancak bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, resmi kurumlar tarafından düzenlenen çevresel etkinliklere katılan öğretmen adaylarının ölçek puanı ortalamalarının, bu etkinliklere katılmayan öğretmen adaylarının ölçek puanı ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir ( $p<0,05$ ) (Tablo.5). Elde edilen bu bulgu doğa eğitimi programlarının öğrencilerin çevreyle ilgili davranışlarına önemli ölçüde etki ettiğini gösteren araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Keleş v.d., 2010; Özdemir, 2010; Erdoğan, 2011). Bu bulgunun elde edilmesinde düzenlenen eğitim programlarında uygulanan aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle (Keleş v.d.,

2010) doğal alanlarda yapılan uygulamaların (Erdoğan, 2011) etkili olabileceği düşünölmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanlarının anabilim dalı analizi sonuçları öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ) (Tablo.6 ve 7). Polat (2012) eğitim fakóltesinde bulunan bazı öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarını farklı değişkenler ačíısından analiz etmiş ve adayların çevre sorunlarına yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri lisans programına göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Ercengiz v.d. (2014) de yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarının öğrenim gördükleri lisans programlarına göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonucun ortaya çıkmasında da, çalışmamızın sonuç ve tartışma kısmının ikinci paragrafında belirtildiği üzere, çevre sorunlarının toplumun tüm kesimini etkileyen küresel özelliğinin etkili olduğu (Erten, 2004) düşünölmektedir.

Araştırma verilerinin birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanları arasında dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ( $p<0,05$ ) (Tablo.8). imen v.d. (2011)'nin biyoloji öğretmeni adaylarının çevreye duyarlı davranışlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının çevreye duyarlı davranışlarının sınıf değişkenine göre farklılaştığı, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir. Eğitim düzeyinin çevreye duyarlı davranışlara etkisi göz önüne alındığında (Easton et al., 2009) elde edilen bu bulgu beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının davranış ölçeği puanları arasında belirlenen farkın anabilim dallarına ait analiz sonuçları ise yalnızca fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının davranış ölçeği puan ortalamalarındaki artışım istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p<0,05$ ) (Tablo.9). Bu sonuç Timur v.d. (2013) tarafından yapılan ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre davranış ölçeği puanlarının diğer anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ölçek

puanlarından daha yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Belirlenen bu farklılık anabilim dallarındaki çevreyle ilgili ders sayısından kaynaklanıyor olabilir. Her üç anabilim dalının da müfredat dersleri incelendiğinde, seçmeli dersler hariç tutulacak olursa, fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalındaki çevre ve çevre sorunları ile ilgili ders sayısının diğer iki anabilim dalından daha fazla olduğu görülmektedir.

Çalışma neticesinde elde edilen bulgular ışığında aşığıdaki önerilerin dikkate alınmasının faydalı olabileceği düşünölmektedir:

1. Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili resmi ve yasal kuruluşlara üyelikleri artırılmalıdır.
2. Bu kuruluşlarla işbirliği yapıp kuruluşların öğretmen adaylarına tanıtılması sağlanmalıdır.
3. Çevre ile ilgili resmi ve yasal kuruluşlarca desteklenen etkinliklerin sayısı artırılmalı ve öğretmen adaylarının bu etkinliklere katılımı sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlik lisans programlarındaki çevre ile ilgili ders sayısı artırılmalıdır.

#### **Kaynaklar**

- Akıllı, M. ve Yurtcan, M.T. (2009). İlköğretim fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11(2), 119-131.
- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bener, Ö., Babaoğul, M. (2008). Sürdürülebilir tüketim davranışı ve çevre bilinci oluşturmada bir araç olarak tüketici eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-dergisi*, 20.09.2015 tarihinde <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/surdurulebilirtuketimdavranisi.pdf> adresinden alınmıştır.
- Budak, D.B., Budak, F., Zaimoğlu, Z., Kekeç, S. ve Sucu, M.Y. (2005). Behaviour and attitudes of students towards environmental issues at faculty of agriculture, Turkey. *Journal of Applied Sciences*, 5(7), 1224-1227.

***M.Kışoğlu,T.Yıldırım... /EÜ Eğitim Fakóltesi Dergisi, 18-1(2016),299-318***

- Çimen, O., Yılmaz, M. ve Çimen, G. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre duyarlı davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi Dergisi*, Sayı:32, 191-201.
- Disinger, J.F. (1982). Environmental education research news. *The Environmentalist*, 2, 285-288.
- Easton, J., Lujenberg, M.K ve Cheng, J. (2009). Discourses of pro-environmental behavior: experiences of graduate students in conservation-related disciplines. *Applied Environmental Education & Communication*, 8 (2), 126-134.
- Eilam, E. ve Trop, T. (2012). Environmental attitudes and environmental behavior- Which is the horse and which is the cart?. *Sustainability*, 4, 2210-2246.
- Ercengiz, M., Keçeci Kurt, S. ve Polat, S. (2014). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarının incelenmesi (Ağrı ili örneği). *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl:18, Sayı:59, 119-132.
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2223-2237.
- Erökten, S. ve Durkan, N. (2010). Çevre eğitimi dersinin öğrencilerin çevreye karşı tutumları ve davranışları üzerine etkileri. *E-Journal of New World Science Academy*, 5(4), 1861-1867.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. 2006/25 Ankara, 1-13.
- Goldman, D., Yavetz, B. ve Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 3-22.
- Gül, F. (2013). İnsan doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:14, 17-21.
- Güler, E. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Gürbüz, H. ve Çakmak, M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 19, 162-173.
- Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25(2), 573-589.
- Kanyimba, A.T. (2014). Exploring Students' views on orientations of environmental education at the university of Namibia. *Creative Education*, 5, 552-563.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatekin, K. (2013). Öğretmen adayları için katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 71-90.
- Keleş, Ö., Uzun, N. ve Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(9), 384-401.
- Kimaryo, L.A. (2011). *Integrating environmental education in primary school education in Tanzania teachers' perceptions and teaching practices*. Finland: Abo Akademi University Press. 03.12.2015 tarihinde [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67481/kimaryo\\_lydia.pdf](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67481/kimaryo_lydia.pdf) adresinden alınmıştır.
- Koç, H. ve Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değerşkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı:28, 139-174.
- Malhotra, T. ve Chabra, S. (2014). A study of responsible behaviour among b.ed. distance learners with reference to their locality, gender, stream and socio-economic status. *International Women Online Journal of Distance Education*, 3(2), 1-10.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, Sayı:27, 125-138.



***M.Kışoğlu,T.Yıldırım.../EÜ Eğitim Fakóltesi Dergisi, 18-1(2016),299-318***

- Pe'er, S., Goldman, D. ve Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.
- Polat, S. (2012). *Öğretmen adaylarının (sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim din kólürü ve ahlak bilgisi, Türkçe) çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Pooley, J.A. ve O'conner, M. (2000). Environmental education and attitudes emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32(5), 711-723.
- Pradhan, R.K., Jena, L.K. ve Behera, B. (2015). Human behavior, environmental problem and social wellness: An interdisciplinary exploration. *International Journal of Development and Sustainability*, 4(3), 308-321.
- Sadık, F. ve Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 351-365.
- Said, A.M., Ahmadun, F.R., Paim, L.H. ve Masud, J. (2003). Environmental concerns, knowledge and practices gap among Malaysian teachers. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(4), 305-313.
- Steg, L. ve Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 309-317.
- Swim, J.K., Clayton, S. ve Howard, G.S. (2011). Human behavioral contributions to climate change psychological and contextual drivers. *American Psychologist*, 66(4), 251-264.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Timur, S., Timur, B. ve Yılmaz, Ş. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 32(3), 777-793.
- Timur, S., Yılmaz, Ş. ve Timur, B. (2013). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10(1), 125-141.

Uzun, N. Ve Sağlam, N. (2007). Ortaođretim oğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına “Çevre ve İnsan” dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 33, 210-218.

Vlek, C. ve Steg, L. (2007). Human behavior and environmental sustainability: Problems, driving forces, and research topics. *Journal of Social Issues*, 63(1), 1-19.

Willuweit, L. (2009). *Promoting pro-environmental behavior an investigation of the cross-cultural environmental behavior patterns. The case of Abu Dhabi*. Unpublished Master Thesis, Stockholm University, Department of Human Geography, Stockholm. Retrieved December 18, 2015 from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:235822/FULLTEXT01.pdf>

### **Extended Summary**

The century we live in has become a period through which the effects of the environmental problems are increasingly experienced. The main cause of the environmental problems such as global warming, air pollution, noise and decrease of biodiversity is human behaviour. (Vlek and Steg, 2007). Reducing the negative effects of human behavior damaging the environment is possible by means of changing the current behavior of individuals (Steg and Vlek, 2009). Changing the behavior of individuals giving harm to the environment and achieving sensitive behavior towards the environment for individuals can be provided through an effective environmental education. The environmental programs in which the main purpose is to change the environmental behaviour by increasing environmental knowledge (Pooley and O’conner, 2000), set important tasks on the teachers who are the implementers of the program. As well as implementing environment programs, the teachers' positive behavior towards environment is being role model for their students in a positive manner in terms of environment. (Timur v.d.,2013)

### **Purpose**

In this study, behavioral level of science, classroom and social science pre-service teachers was aimed to examine in terms of different variables with regard to the environment problems when they start the service.

### **Method**

This study is a descriptive study realized with screening method. The reason why the scan model is used in the research is that scan model is a model aiming to describe the current situation in the past or at present with the form of existing

without exposing any effect or change. (Karasar, 1994). The sample of the study constitutes 344 preservice teachers in the first and fourth class departments' of science, classroom and social sciences at an educational faculty of a university located in the Central Anatolia Region. The data of the study was collected through a questionnaire consisting of two parts. The first part of the questionnaire questions is located to determine the candidates' gender, the department and class in which they study, whether they are members of any environmental organization and whether they participate in any environmental events organized by public agencies such as science, camp, nature, education. In the second part of the questionnaire of Behavior Scale for Environmental Problems that had 40 items developed by Güven and Aydoğdu (2012) was used. The items located in the behavior scale prepared as six factors and three Likert type were created by taking into account of the steps of psychomotor areas in Bloom's Taxonomy. When the data of the study was encoded, the answers of the candidates did not accept in the scale were encoded as 1, indicating the neutral answer was encoded as 2, the responses of the teachers represent to participate in were encoded as 3. When the items that expressed negativity were encoded, they were inverted. Data was analyzed by using independent samples t-test and one way Anova in the SPSS 15.0 statistical software. In the statistical analyzes the level of significance was taken as (p) 0.5.

### **Results**

As a result of the study the mean scores of the teacher candidates received from the behavior scale was found to be above the average score ( $X=92,01$ ) taken from the scale. The finding coincides with the results of the similar study Çimen et al. (2011) which shows that all have made shows the teacher candidates' environmentally behavior above the average.

According to the t-test analyze results indicating whether there is a difference in the behavior scale according to the gender, the average of behavior scale of the woman preservice teachers ( $X=92,38$ ) is higher than the average of the behavior scale of the man ( $X=91,14$ ) preservice teachers there is no statistically significant difference between scores by gender ( $p>0,05$ ).

As the result of the series of analysis whether the memberships of the teacher candidates has an impact upon environmental behavior, the number of the teacher candidates that become a member of any environmental organization ( $N=20$ ) is lower than the teacher candidates that don't become a member ( $N=324$ ). Despite this, the scale scores' average of the preservice teachers that have a membership to an environment organization ( $X=94,25$ ) is higher than the scale scores' average of the teacher candidates that don't have a membership ( $X=91,87$ ). The analyze results are made whether there is a meaningful difference showing between the behavior average of the teacher candidates that are the members and the preservice teachers that are not the member, there is not a meaningful difference ( $p>0,05$ ).

According to the results of independent t-test analysis made to determine the difference between the teachers participate in the environment activities organized by official organizations and they do not participate in, the number of the pre-

service teachers participate in environment activities organized by government agencies is lower ( $N=80$ ) than the number of the candidates do not participate ( $N=264$ ). However scale score averages of the preservice teachers ( $X=93,99$ ) that participate in the environmental activities organized by the government agencies are statistically higher than the scale score averages ( $X=91,41$ ) of the teacher candidates that do not participate in ( $p<0,05$ ).

The one way variance analysis being made to determine whether there is a difference among the preservice teachers come from different departments shows no difference the average of the behavior scale scores that the preservice teachers got from according to the their departments they study. ( $p>0,05$ ).

Whether there is a meaningful difference among the average scores of the preservice teachers studying in the first and the fourth classes was analyzed with the independent groups t-test, among the behavior scale scores of the preservice teachers studying at the first and fourth class, it was determined that there was a statistically meaningful difference in favor of the preservice teachers studying in the fourth class ( $p<0,05$ ). The identified difference according to the department results between the behavior scale score of the preservice teachers studying in the first and fourth class, the increase of the average behavior scale scores of the preservice teachers only studying at the fourth class of the science department was found statistically meaningful ( $p<0,05$ ). The increase in between the behavior scale score of the social studies teaching and primary school teaching departments weren't statistically meaningful ( $p>0,05$ ). According to the results, these suggestions can be made:

1. Teacher candidates' membership of official and legal environmental organizations should be increased.
2. Environmental organizations should be introduced to teacher candidates in cooperation with these organizations.
3. The number of activities supported by official and legal environmental organizations should be increased. And, teacher candidates should be got involved in these activities.
4. The number of lessons about environment in teacher education programs should be increased.

\*\*\*\*

**Ortaokul Öğrencilerinin Bazı Noktalama İşaretlerini ve  
Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyleri  
(İstanbul Örneği)\***

**Determine the Level of Using the Orthography and Punctuation by the  
Students at the Second Level of Primary School (Istanbul Sample)**

---

DOI= [10.17556/jef.72765](https://doi.org/10.17556/jef.72765)

---

Derya YILDIRIM\*\* Erdoğan ULUDAĞ\*\*\*

**Özet**

Bu araştırma ortaokul öğrencilerin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kullanma beceri düzeylerini belirlemek üzerine hazırlanmıştır. Çalışmada İstanbul'da bulunan bir okulun 5, 6, 7 ve 8. sınıfında okuyan 404 öğrenciyi kapsayan bir istatistik çalışmasıyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu veriler, ayrıntılı biçimde, tablolar ve açıklamalar hâlinde sunulmuştur.

Çalışmada, araştırılmak istenen problemin mevcut durumunu ortaya koymaya yönelik olan betimsel yöntem kullanılmıştır. İlk olarak araştırılmak istenen noktalama işaretleri ve yazım kuralları belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin seviyelerine uygun olan ve araştırma için uygun nitelikte bir metin hazırlanmıştır. Metin, ilköğretim ikinci kademe sınıflarında öğrencilere dikte ettirilip uygulama sonunda kâğıtlar toplanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları kâğıtlar tek tek okunarak belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulama becerileri incelenmiş ve yaptıkları hatalar kâğıt üzerinde işaretlenip sayısal olarak tespit edilmiştir.

Uygulama sonucu elde edilen veriler bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra bu veriler SPSS programı ile değerlendirilip öğrencilerin bazı noktalama işaretleri ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri ve bu düzeyin bazı değişkenlere göre

---

\* Bu çalışma 2016 'da kabul edilen yüksek lisans tezinin özetidir.

\*\* Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi,  
d\_yildirimm@hotmail.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,  
euludag@erzincan.edu.tr

değişip değişmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin belirlenen noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma beceri düzeylerini belirlemek için ANOVA testi uygulanmış, test sonucunda ulaşılan değerler tablolar halinde ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerinde farklılıklar tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yazılı anlatım, yazım kuralları, noktalama işaretleri.

### **Abstract**

The purpose of this study is to determine the level of using the orthography and punctuation by the students at the second level of primary schools. This study was carried out with a school' 5, 6, 7 and 8th grade students in İstanbul, the number of the students were 404 and the data is obtained by statistics. The data was demonstrated with tables in details.

In this study, the descriptive method has been used where the current case of the required problem is revealed. First, the spelling rules and the punctuation to be researched were determined. Following, a text which is suitable to both the study and the level of the students was organized. The secondary school students had the text dictated and the papers were collected. The student's papers were examined closely and the determined punctuations and the skills of using spelling rules were analyzed. Also, the mistakes were marked on the paper. They were calculated numerically.

The result of the practice was transferred to a computer. Later, this data was evaluated. In this study, the descriptive method has been used where the current case of the required problem is revealed. In this study, the descriptive method has been used where the current case of the required problem is revealed. With SPSS program and the student's level of applying the particular punctuations and spelling rules was detected. Stability of some variations was monitored. In order to determine the student's level of using the spelling and punctuation rules, ANOVA test was applied and the acquired results were displayed in the tables.

As a result it was determined that there were differences between the using of orthography and punctuation skills of the students.

**Key words:** Essay writing, syntax, punctuation.

### **Giriş**

İnsan sürekli olarak kendini ifade etme arayışı içerisinde. Bu yazılı veya sözlü ifadelerle sağlamaya çalışır. İnsan duygularını, ihtiyaçlarını, isteklerini, düşüncelerini karşısındakine doğru bir şekilde aktarmak ve anlaşılacak ister. Bu iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için dilin çok iyi kullanılması gerekir.

İnsanların, duygu ve düşüncelerini aktarabilmeleri ve okuduğunu karşısındakine anlatabilmeleri için işaret sistemlerinden oluşan harfleri ve bu harfleri düzenleyen kurallar bütünü bilmeleri gerekmektedir. Bunlar yazılı anlatımda en iyi noktalama işaretleri ile sağlanır. Noktalama işaretleri olmadan da iletişim mümkündür; yalnız verilmek istenen adrese teslim etmek için noktalama işaretleri şart ve vazgeçilmezdir.

Sözlü anlatımda duygu ve düşünceleri, korkuları, heyecanları, sevinci ve daha birçok şeyi anlatmak için yardımcı unsurlar vardır. Ancak yazılı anlatımda jest, mimik, ses tonu, vücut dili gibi yardımcı unsurlardan bahsedilemez. Burada da devreye noktalama işaretleri girer. Yazılı anlatımda ortaya çıkabilecek tüm aksaklıkları, yanlış anlamaları, hedefi şaşırان iletileri ve iletilerin yönünü değiştiren unsurları, anlam karışıklıklarını ortadan kaldıracak en önemli unsur noktalama işaretleridir.

Dilin varlığını devam ettirmesinde yazılı unsurların önemli bir rolü vardır. Çünkü bu yazılı unsurlar kalıcı birer belge niteliğindedir ve yazılı belgelerin de tıpkı dil gibi belirli kuralları vardır. Noktalama ve yazım bu kurallar içerisinde yer alır. Noktalamanın doğru kullanılması ve kelimelerin uygun bir şekilde yazımı hem okuyucunun hem de yazarın işini kolaylaştırır. Yazar doğru noktalama ve yazımla ifade etmek istediğini okura daha açık bir şekilde iletir, okur ise ifade edilmek istenen doğru bir şekilde algılar ve yorumlar.

Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesine *yazım* ya da *imla* adı verilir (TDK Türkçe Sözlük 2011, 2561).

Yazım kuralları, bir dildeki sözcüklerin yazılış biçimlerini belirleyen kurallardır. Başlıca yazım kuralları şunlardır:

dE bağlacının yazılışı, ki bağlacının yazılışı, ne...ne bağlacının yazılışı, soru eki m<sup>l</sup>'nin yazılışı, fiil çekimi ile ilgili yanlışlıklar, mastar eklerinin yazılışı, iken'in yazılışı, ile'nin ek olarak yazılışı, ek fiil olan imek'in yazılışı, pekiştirmeli sıfatların yazılışı, sayıların yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, birleşik kelimelerin yazılışı, alıntı kelimelerin yazılışı, yabancı özel adların yazılışı, Türk devlet ve toplumlarındaki özel adların yazılışı.

Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanı-

lan işaretlere *noktalama işaretleri* denir (TDK Yazım Kılavuzu 2005, 32).

Türkçede kullandığımız başlıca noktalama işaretleri şunlardır: Nokta (.), virgül (,), noktalı virgül (;), iki nokta üst üste (:), üç nokta (...), soru işareti (?), ünlem işareti (!), kısa çizgi (-), uzun çizgi (—), eğik çizgi (/), tırnak işareti (“ ”), tek tırnak işareti (‘ ’), tırnak işareti (“ ”), Yay ayraç ya da parantez ( ( ) ), köşeli ayraç ( [ ] ), kesme işareti ( ‘ ).

Noktalama işaretlerinden nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru, ünlem, tırnak işaretleri, ayraç ve kesme ait oldukları kelimelere bitişik olarak yazılır ve kesme dışındaki işaretlerden sonra bir harf boşluğu ara verilir.

Noktalama ve yazım, anlatımın en önemli unsurlarından biridir. Nasıl ki konuşma dilinde etkili olabilmek, daha iyi anlaşılabilmek için jest ve mimiklere başvuruluyorsa yazı dilinde de etkinliği artırmak için noktalama işaretlerine ve imlaya başvurulur. Ancak kullanılan noktalama işaretlerinin ve yazımın etkili olabilmesi için öncelikle onların görevleri ve kullanılması gereken yerler hakkında fikir sahibi olunmalıdır. Meşhur sözde denildiği gibi “söz uçar, yazı kalır”. Bu nedenle yazı dilinin kurallarına eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında gereken hassasiyet gösterilmelidir.

Eğitim-öğretim sürecinin değişik aşamalarında bulunan öğrencilerin metin oluştururken noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma beceri düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan benzer nitelikte araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmaların bazıları şunlardır:

Çetin (2013), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme düzeylerini tespit etmek için yaptığı araştırmada tesadüfi yöntemle seçtiği 188 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Bağcı (2011) ise ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini incelediği betimsel nitelikteki araştırmasında Türkçe ders kitaplarından seçtiği iki ayrı metinde belirlediği noktalama işaretlerinin yerlerini boş bırakarak öğrencilerden bu boşlukları uygun noktalama işaretleriyle doldurmalarını ve yine aynı metinler üzerindeki yazım yanlışları bulunan kelimeleri tespit edip düzeltilmelerini isteyerek elde ettiği bulgularla 8. sınıf öğrencilerinin noktama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme başarılarını belirlemeye çalışmıştır. İlköğre-



tim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarını araştıran Karagül (2010), bu doğrultuda öğrencilere farklı türlerde yazma çalışmaları yaptırmıştır. İlköğretim öğrencilerinin yazım kurallarını kullanma düzeylerini belirlenmesi amacını taşıyan bir başka çalışmada Bayram ve Erdemir (2006); Amasya merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıfında okuyan ve rastgele seçilen 450 öğrenciyi kapsayan bir istatistik çalışmasıyla elde edilen verileri kullanarak, yazım kurallarını kullanma düzeylerini ortaya koymuştur. Uludağ (2002) ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeylerinin incelediği araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazdığı kompozisyon metinlerini incelemiş ve elde edilen verileri yüzde ve frekans üzerinden değerlendirmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirildiği bir başka çalışmada (Arıcı ve Ungan 2008) “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” kullanarak yazılı anlatım uygulama çalışması yapmıştır. Yılmaz (2011), yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş, 109 öğrencinin çalışma kâğıtları üzerinde dil bilgisiyle ilgili anlatım bozukluğu içeren 380 cümle tespit ederek, bu cümleleri ilgili konu başlıkları altında tasnif etmiştir. Erdem (2007), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeylerini incelediği çalışmasında verileri, öğrencilere uygulanan tutum ölçeği, sosyo-ekonomik durum anketi, yazım ve noktalama kurallarına uyulmadan verilen metin gibi araçlar yardımıyla elde etmiştir.

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada seçilen metin üzerinde kasten yazım yanlışları yapılmış ve öğrencilerden hatalı yazıldığını düşündükleri sözlerin doğrusunu yazmaları istenmiştir (Topuzkamış 2009). Bazı yazım kurallarını uygulama becerilerini inceleyen Uludağ (2002), eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin işitme yoluyla metin oluştururken yazım kurallarından “dE” ve “ki” bağlacı ile “mİ” soru ekini uygulama becerilerini, kayıtlı oldukları program ve cinsiyete göre tespit etmeğe çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adaylarının Bazı Yazım Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyi Tespit

Ölçeği” kullanmıştır. Karabuğa (2011) ise, Türkçe öğretmeni adayı eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini doküman inceleme tekniğini kullanarak incelemiştir.

Yaptığımız bu araştırmanın amacı; ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin işitme yoluyla metin oluştururken noktalama işaretlerinden; *nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti* ile yazım kurallarından; *bağlaç olan dE, bağlaç olan ki, mİ soru eki ve büyük harf* kullanma beceri düzeylerini tespit etmektir.

### ***Araştırmanın Esas Problemi ve Alt Problemleri***

Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri nedir?

#### ***Alt Problemler***

1- Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabilme beceri düzeyleri nedir?

2- Öğrencilerin yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

3- Cinsiyetlerine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

4- Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

5- Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

6- Kardeş sayılarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

7- Anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

8- Anne mesleğine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

9- Baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

10- Baba mesleğine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

### **Yöntem**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülebilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri aracılığıyla sosyal olguları inceleyen ve bu olgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyarak sosyal düzenin kanunlarını keşfetmeyi amaçlayan araştırmalardır. (www.bingol.edu.tr, 2016). Kısaca nicel araştırmaya ölçülebilir veri elde etmeyi amaçlayan ve verileri istatistiksel tekniklerle analiz eden yaklaşımlardır denilebilir (Ekiz 2007).

Nicel araştırmaların avantajlarının yanında birtakım sınırlılıkları da vardır. Nicel araştırmalar genelleştirilebilir sonuçlar üretebilir ve farklı gruplar arasında farklılaşma yapabilir. Bu tür araştırmalarda aynı zamanda kuramların doğruluk derecesi tespit edilir ve belirli bir yapı içindeki ilişkiler incelenir. Tüm bunlar nicel araştırmaların avantajları arasında sayılabilir. Buna rağmen nicel araştırmalarda mükemmel örneklem almak ve yeterli sayıda veri toplamak güçtür. Dolayısıyla mükemmel ölçüm şartları da her zaman sağlanamaz. Nicel araştırmalarda ölçme önyargı da yansıtabilir ve bu tür araştırmalarda model dışındaki veriler ile ilgilenilmez (Büyüköztürk vd., 2008).

Betimsel yöntemde esas olan araştırılmak istenen problemin mevcut durumunu ortaya koymaktır. Betimsel araştırma, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir (notoku.com, 21.02.2016).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'un Bağcılar ilçesinde bulunan Mahmutbey İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 404 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıfları ve sayıları şu şekildedir:

Tablo 1  
Çalışma Örnekleminin Dağılımı

<i>Sınıf Seviyesi</i>	<i>Mahmutbey İ.</i>
5	77
6	107
7	96
8	124
Toplam	404

Tablo 1'e göre Mahmutbey İlköğretim Okulu'nda 5. sınıfta 77, 6. sınıfta 107, 7. sınıfta 96, 8. sınıfta 124 olmak üzere toplamda 404 öğrenci bulunmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirlemek üzere dikte etme tekniğinden yararlanılmıştır.

Dikte, öğrencilere yazım ve noktalama kurallarına uygun olan bir yazım becerisi kazandırması bakımından önemlidir. Öğrencilere haftada iki gün onar dakika yaptırılacak dikte çalışmaları, yazma, telaffuz, sözcük dağarcığı vb. alanlarda dikkate değer gelişim sağlar (Yangın 2002).

Türkçe dersi bilgidен ziyade beceri kazandırma dersidir. Bu nedenle dikte çalışmaları özellikle Türkçe derslerinde önemli bir yere sahiptir. Bu teknik yazım kurallarının pekişmesine de katkı sağlar. Öğretmen gerek noktalama işaretlerinin kullanılmasını pekiştirmek, gerekse yeni kelimeleri kavratmak ve kültürel değerleri tanıtmak için uygun bulduğu metinleri dikte ettirmelidir. Ancak dikte ettirilecek me-

tinler iyi seçilmeli ve normal hızda okunmalı ve sonra mutlaka kontrol edilmelidir (Tekşan 2010).

Çalışmada araştırılmak istenen noktalama işaretleri: *nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti*; yazım kuralları ise *büyük harfin kullanımı, bağlaç olan dE ve ki ile soru eki olan mİ* olarak belirlenmiştir. Öncelikle ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygun olan ve araştırma için kullanılacak nitelikte bir metin hazırlanmıştır. Bu metnin öğrenci düzeyine uygunluğu ve araştırılmak istenen konuyu ölçebilme düzeyi, alanlarında uzman olan akademisyenler ile Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak belirlenmiş ve söz konusu metnin yapılacak çalışma için uygunluğu teyit edilmiştir. Metin, ortaokul sınıflarında -işitilebilir bir ses tonu; okuma hızı; vurgu ve tonlama; noktalama işaretleri; uzun cümlelerin anlamlı parçalar halinde bölünmesi gibi hususlara dikkat edilerek- öğrencilere dikte ettirilip, uygulama sonunda kâğıtlar toplanmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

İlk olarak öğrencilerin yazdıkları kâğıtlar tek tek okunarak belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını kullanma becerileri incelenmiş ve yaptıkları hatalar kâğıt üzerinde işaretlenip sayısal olarak tespit edilmiştir.

Uygulama sonucu elde edilen veriler bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra bu veriler SPSS programı ile değerlendirilip öğrencilerin bazı noktalama işaretleri ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri ve bu düzeyin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği tespit edilmiştir. Uygulama sonucunda ulaşılan değerler tablolar halinde ortaya konulmuştur.

### **Bulgular**

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyelerine ve birtakım özelliklere göre belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulama beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur.

404 öğrencinin yazılı anlatım uygulamalarının incelenmesi sonucunda elde edilen veriler; ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin

yazılı anlatım içerisinde önemli bir yere sahip olan yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma konularında gerekli becerileri yeterli düzeyde kazanamadıkları görülmektedir.

Çalışmada yapılan uygulama sonucunda öğrencilerden toplanan kâğıtlarda söz konusu yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin birçok hata tespit edilmiştir. Öğrencilere dikte ettirilen metinde 53 adet büyük harf, 4 adet bağlaç olan dE, 4 adet bağlaç olan ki ve 4 adet soru eki olan mİ yer almaktadır. Büyük harfi araştırmaya katılan 404 öğrenciden 7'si (% 1.7), dE bağlacını 87'si (% 21.5), ki bağlacını 1'i (% 0.2), mİ soru ekini ise 131'i (% 32.4) doğru; büyük harfi öğrencilerden 397'si (% 98.3), dE bağlacını 317'si (% 78.5), ki bağlacını 403'ü (% 99.8), mİ soru ekini ise 273'ü (% 67.6) yanlış uygulamıştır.

Uygulamaya katılan öğrencilerin %32.4 oranında en başarılı oldukları yazım kuralı mİ soru ekinin yazımıdır. En başarısız olunan yazım kuralı ise %0.2'lik oranla ki bağlacının yazımıdır. Bu durum öğrencilerin çok sık karşılaşmadığı yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımında daha çok hata yaptıklarını göstermektedir.

Araştırmanın ilk problemini *Öğrencilerin -seçilmiş bazı- noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?* sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dikte ettirilen metinlerde belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin söz konusu noktalama işaretlerini doğru ve yanlış kullanma sayıları yüzde ve frekans olarak Tablo 2'de şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 2  
Öğrencilerin Bazı Noktalama İşaretlerini Doğru  
Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama İşaretleri	Doğru Uygulayanlar		Yanlış Uygulayanlar	
	f	%	F	%
Nokta	37	9.2	367	90.8
Virgül	5	1.2	399	98.8
Soru işareti	66	16.3	338	83.7
Ünlem	42	10.4	362	89.6
İki nokta	16	4.0	388	96
Noktalı virgül	1	0.2	403	99.8
Üç nokta	131	32.4	273	67.6
Kısa çizgi	53	13.1	351	86.9
Kesme işareti	57	14.1	347	85.9

Öğrencilere dikte ettirilen metinde 19 adet nokta, 8 adet virgül, 7 adet soru işareti, 2 adet ünlem, 7 adet iki nokta, 2 adet noktalı virgül, 1 adet üç nokta, 1 adet kısa çizgi, 3 adet kesme işareti yer almaktadır.

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 404 öğrenciden noktayı 37'si (% 9.2), virgülü 5'i (% 1.2), soru işaretini 66'sı (% 16.3), ünlemi 42'si (% 10.4), iki noktayı 16'sı (% 4), noktalı virgülü 1'i (% 0.2), üç noktayı 131'i (% 32.4), kısa çizgiyi 53'ü (% 13.1), kesme işaretini ise 57'si (% 14.1) doğru uygulamıştır. Yine araştırmaya katılan 404 öğrenciden noktayı 367'si (% 90.8), virgülü, 399'u (% 98.8), soru işaretini 338'i (% 83.7), ünlemi 362'si (% 89.6), iki noktayı 388'i (% 96), noktalı virgülü 403'ü (% 99.8), üç noktayı 273'ü (% 67.6), kısa çizgiyi, 351'i (% 86.9), kesme işaretini ise 347'si (% 85.9) yanlış uygulamıştır.

Araştırmanın ikinci problemini *Öğrencilerin -seçilmiş bazı- yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?* sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin belirlenen noktalama işaretlerini dikte ettirilen metinlerde doğru kullanıp kullanmadıkları incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir. Öğrencilerin söz konusu yazım kurallarını doğru ve yanlış uygulama sayıları yüzde ve frekans olarak Tablo 3'te şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 3  
Öğrencilerin Bazı Yazım Kurallarını Doğru Uygulama Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yazım Kuralları	Doğru Uygulayanlar		Yanlış Uygulayanlar	
	f	%	f	%
Büyük harfin yazımı	7	1.7	397	98.3
dE bağlacının yazımı	87	21.5	317	78.5
ki bağlacının yazımı	1	0.2	403	99.8
mİ soru ekinin yazımı	131	32.4	273	67.6

Öğrencilere dikte ettirilen metinde 53 adet büyük harf, 4 adet bağlaç olan dE, 4 adet bağlaç olan kİ ve 4 adet soru eki olan mİ yer almaktadır.

Tablo 3'e göre büyük harfi öğrencilerden 7'si (% 1.7), dE bağlacını 87'si (% 21.5), ki bağlacını 1'i (% 0.2), mİ soru ekini ise 131'i (% 32.4) doğru uygulamıştır. Yine tabloya göre büyük harfi öğrencilerden 397'si (% 98.3), dE bağlacını 317'si (% 78.5), ki bağlacını 403'ü (% 99.8), mİ soru ekini ise 273'ü (% 67.6) yanlış uygulamıştır.

Araştırmanın üçüncü problemini *Cinsiyetlerine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?* sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp cinsiyete göre öğrencilerin belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını dikte ettirilen metinde doğru uygulayıp uygulayamadıkları incelenmiş ve değerlendirilmiştir.



Cinsiyete göre araştırma sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Sonuçlara göre yalnızca 0.1'lik farkla erkek öğrencilerin noktalı virgülü kullanımlarında kız öğrencileri geçtiği görülmektedir. Araştırma sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin *nokta, virgül, soru işareti, ünlem, üç nokta, kesme işareti, büyük harf kullanımı, dE ve ki bağlacı ile mİ soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu; iki nokta, noktalı virgül ve kısa çizginin kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını* göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü problemini *Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (büyük harfin kullanımı, bağlaç olan dE, bağlaç olan ki, soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?* sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp sınıf seviyelerine göre öğrencilerinin belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını dikte ettirilen metinlerde doğru uygulayıp uygulayamadıkları incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları sınıf seviyelerine göre öğrencilerin nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, üç nokta, kısa çizgi, büyük harf kullanımı, dE ve ki bağlacı ile mİ soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu; kesme işaretinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları sınıf seviyelerine göre incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha başarılı oldukları görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin sene sonunda girecekleri merkezi sınav için yapmış olduğu çalışmalar bu durumda etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın beşinci problemini *Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (büyük harfin kullanımı, bağlaç olan dE, bağlaç olan ki, soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?* sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerinin belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını dikte ettirilen metinlerde doğru uygulayıp uygulayamadıkları incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin söz konusu noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Çalışmada öğrencilerin geldikleri coğrafi bölge ile yazılı anlatım becerileri arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın altıncı problemini *Kardeş sayılarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (büyük harfin kullanımı, bağlaç olan dE, bağlaç olan ki, soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?* sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp kardeş sayısına göre öğrencilerinin belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını dikte ettirilen metinlerde doğru uygulayıp uygulamadıkları incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları kardeş sayısına göre öğrencilerin nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti, büyük harf kullanımı, dE ve ki bağlacı ile mİ soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Çalışmada öğrencilerin kardeş sayısı ile yazılı anlatım becerileri arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Araştırmada kardeş sayıları farklı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri bakımından benzerlik gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Yani, kardeş sayısı çok olan öğrencilerle az olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri birbirine benzerdir. Yılmaz'ın (2011) yaptığı çalışmanın sonuçları da bununla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın yedinci ve dokuzuncu problemini *Anne ve baba öğrenim durumlarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (büyük harfin kullanımı, bağlaç olan dE, bağlaç olan ki, soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?* sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp anne ve baba öğretim durumuna göre öğrencilerinin belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını dikte ettirilen metinlerde doğru uygulayıp uygulamadıkları incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

Anne ve baba öğretim durumuna göre neticeye bakıldığında annesi ya da babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olanların araştırmadaki sonuçları diğerlerine göre biraz daha iyi olduğu görülmektedir. Bu da eğitim seviyesinin öğrencinin eğitim hayatında etkili olduğunu göstermektedir. Okulda alınan eğitim evde de desteklendiği zaman tam bir başarıya ulaşılabilir.

Araştırma sonuçları anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin virgöl, ünlem, iki nokta ve mI soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu; nokta, soru işareti, üç nokta, kısa çizgi, noktalı virgöl, kesme işareti, büyük harf kullanımı, dE ve ki bağlacının kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları baba öğrenim durumuna göre ise öğrencilerin nokta ve soru işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu; virgöl, ünlem, iki nokta, noktalı virgöl, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti, büyük harf kullanımı, dE ve ki bağlacı ile mI soru ekinin kesme işaretinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın sekizinci ve onuncu problemini ise *Anne ve baba mesleğine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (nokta, virgöl, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgöl, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (büyük harfin kullanımı, bağlaç olan dE, bağlaç olan ki, soru eki mI) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?* sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp *anne ve baba mesleğine* göre öğrencilerinin belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını dikte ettirilen metinlerde doğru uygulayıp uygulamadıkları incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

Anne meslek grubu açısından sonuçlarda pek bir farka rastlanmamıştır. Baba meslek grubuna göre meseleye baktığımızda ise babası memur ve esnaf olan öğrencilerin araştırma sonuçları diğerlerine göre biraz daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonuçları anne meslek durumuna göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalaması arasındaki farkın anlamlı; nokta, virgöl, soru işareti, ünlem, noktalı virgöl, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti, büyük harf kullanımı, dE ve ki bağlacı ile mI soru ekinin kulla-

nım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir.

Baba meslek durumuna göre öğrencilerin nokta ve soru işaretini kullanım ortalaması arasındaki farkın anlamlı; virgül, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti, büyük harf kullanımı, *dE* ve *ki* bağlacı ile *mİ* soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir.

Araştırmada bahsi geçen kuralların kullanımında görülen eksiklikleri tek bir nedene bağlamak zordur. Bu durumdaki başarı ya da başarısızlıklar okul, öğretmen ve velilerin tutumu, çeşitli psikolojik ve sosyal sebepler, dile karşı tutum, öğrencilerin ekonomik durumu, sınıflardaki öğrenci sayısının azlığı/çokluğu gibi sebeplerle ilgili olabilir.

Yazım ve noktalama işaretleri konusunda yanlışla düşünülmesi öğrencilerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasına bağlanabilir. Bunun yanı sıra bilgi konusunda yeterli olan bazı öğrenciler ise bu konuya gereken özeni ve dikkati göstermiyor olabilir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Çalışma neticesinde öğrencilerden toplanan kâğıtlarda söz konusu yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin birçok hata tespit edilmiştir. Bu durum yapılan birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir:

Çetin (2013) ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama düzeylerini tespit etmek için hazırladığı çalışmada tesadüfi yöntemle seçtiği 188 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin çalışmada yer alan noktalama işaretlerini doğru kullanabilme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Karagül (2010) ise ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme becerilerini araştırdığı çalışmada öğrencilere farklı türlerde yazma çalışmaları yaptırarak araştırma neticesinde öğrencilerin belirtilen yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme becerilerinin beklenen düzeyin altında kaldığını tespit etmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirildiği çalışmada (Arıcı ve Urgan 2008) “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak yazılı anlatım uygulama ça-

lışması yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin daha çok yazım, kelime ve noktalama yanlışı yaptığı tespit edilmiştir. Bayram ve Erdemir (2006), Amasya merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıfında okuyan ve rastgele seçilen 450 öğrenciyi kapsayan çalışmalarını ilköğretim öğrencilerinin yazım kurallarını kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlar; araştırma sonucunda elde edilen verilere göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel ağırlıklı başarı ortalamalarının % 68.33 olduğu ve söz konusu öğrencilerin imlâ seviyelerinin beklenen düzeyin altında olduğu neticesine varmışlardır. Uludağ (2002) ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeylerinin incelediği araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kompozisyon metinleri incelenmiş ve konu ile ilgili elde edilen veriler yüzde ve frekans üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları becerilerinde ciddi problemler olduğunu tespit etmiştir.

Karabuğa (2011), Türkçe öğretmeni adayı eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini doküman inceleme tekniğini kullanarak incelediği araştırmasında öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini belirlemek için öğrencilere farklı zamanlarda serbest yazma ve yaratıcı yazma çalışmaları yaptırmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmek için ise “Noktalama İşaretleri Ölçeği ve Yazım Kuralları Ölçeği” kullanmıştır. Çalışma neticesinde öğrencilerin yazım kurallarını kullanabilme düzeylerinin “iyi”, noktalama işaretlerini kullanabilme düzeylerinin ise “orta” seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada Topuzkamış (2009), seçtiği metin üzerinde kasten yazım yanlışları yapmış ve öğrencilerden hatalı yazıldığını düşündükleri sözlerin doğrusunu yazmalarını istemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin bazı yazım kurallarını uygulamada oldukça eksik kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyete göre araştırma sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu; ayrıca ailenin eko-

nomik durumuyla öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçları farklı araştırmalarda da görmekteyiz:

Yılmaz (2011), ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında 109 öğrencinin çalışma kâğıtları üzerinde dil bilgisiyle ilgili anlatım bozukluğu içeren 380 cümle tespit ederek, bu cümleleri ilgili konu başlıkları altında tasnif etmiştir. Çalışma neticesinde Yılmaz, kız öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bağcı (2011), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini incelediği araştırmasında Türkçe ders kitaplarından iki ayrı metin seçmiş, seçtiği metinlerde belirlediği noktalama işaretlerinin yerlerini boş bırakarak öğrencilerden bu boşlukları uygun noktalama işaretleriyle doldurmalarını; yine aynı metinler üzerindeki yazım yanlışları bulunan kelimeleri tespit edip düzeltmelerini istemiştir. Böylece elde ettiği bulgularla 8. sınıf öğrencilerinin noktama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme başarılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda ise kız öğrencilerin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulama düzeyi puan ortalamalarının erkeklerle göre daha yüksek olduğu neticesine ulaşmıştır.

Bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin incelendiği bir diğer araştırmada (Uludağ 2002) eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin işitme yoluyla metin oluştururken yazım kurallarından “dE” ve “ki” bağlacı ile “mİ” soru ekini uygulama becerileri, kayıtlı oldukları program ve cinsiyete göre incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adaylarının Bazı Yazım Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyi Tespit Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda Eğitim Fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin, kayıtlı oldukları programa ve cinsiyete göre “dE” ve “ki” bağlacı ile “mİ” soru ekini uygulama beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarını sınıf seviyelerine göre incelediğimizde 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha başarılı olduklarını görmekteyiz. 8. sınıf öğrencilerinin sene sonunda girecekleri merkezi sınav için yapmış olduğu çalışmalar bu durumda etkili olmuş olabilir. Dolayısıyla öğrenciler, sınav için girmiş oldukları bu düzenli çalışma sistemini her zaman devam ettirmelidir.

Benzer bir konuyu Karagül'ün (2010) şu çalışmasında da görmekteyiz: İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarını araştıran Karagül, bu doğrultuda öğrencilere farklı türlerde yazma çalışmaları yaptırmış ve ilköğretimin ikinci kademesinde kullanılmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki yazım ve noktalama kurallarının işlenişini incelenmiştir. Araştırma neticesinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen yazım kuralları hakkında gerekli bilgi ve beceriye ulaşamadığı; ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin söz konusu yazım kurallarının hiçbirinde %70'in üzerinde bir başarı gösteremediği ve ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ise programda belirtilen yazım kurallarından %70'in üzerinde yanlış uyguladıkları herhangi bir yazım kuralının bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları anne ve baba öğretim durumuna göre incelendiğinde annesi ya da babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olanların öğrencilerin diğerlerine göre biraz daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu da eğitim seviyesinin öğrencinin eğitim hayatında etkili olduğunu göstermektedir. Okulda alınan eğitim evde de desteklendiği zaman tam bir başarıya ulaşılabilir. Bu kapsamda bilinçli veliler yetiştirebilmek adına aile eğitim programları düzenlenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ise Çetin'in (2013) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Çetin'in ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama düzeylerini tespit etmek için yaptığı araştırmasının evrenini Antalya ili Kepez ilçesinde 4. sınıfta öğrenim gören 6883 öğrenci oluşturmaktadır. Çetin araştırma sonucunda öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeylerinin anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

Anne meslek grubu açısından sonuçlarda pek bir farka rastlanmazken baba meslek grubuna göre araştırma sonuçları incelendiğinde babası memur ve esnaf olan öğrencilerin araştırma sonuçlarının diğerlerine göre biraz daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Benzer bir konuyu Arıcı ve Urgan ile Erdem'in şu çalışmalarında görmekteyiz: Arıcı ve Urgan (2008) Kütahya ili merkez ilçedeki üç okulda öğrenim gören 193 öğrenci ile "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak yazılı anlatım uygulama çalışması yapmış

ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmeye çalışılmışlardır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin daha çok yazım, kelime ve noktalama yanlışı yaptığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin de yazılı anlatım konusunda önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Erdem (2007) ise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeylerini incelediği araştırmasında 3 ortaöğretim okulundaki 150 öğrenci ile çalışmış ve çalışma neticesinde öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri ile sosyo-ekonomik durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmamızda öğrencilerin en başarılı oldukları yazım kuralı %32.4 oran ile mİ soru ekinin yazımıdır. En başarısız olunan yazım kuralı ise %0.2'lik oranla ki bağlacının yazımıdır. Bu, bize öğrencilerin çok sık karşılaşmadığı yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanmada daha çok hata yaptıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin konuyla ilgili sıkça hataya düştükleri yerler belirlenerek bu yönde akademik çalışmalar yapılmalı, başta Türkçe ders kitaplarındaki metinler olmak üzere her türlü yazılı ifadenin yazımına özen gösterilmeli ve bunlarda herhangi bir yazım ya da noktalama yanlısının bulunmamasına dikkat edilmelidir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alan yazım ve noktalama kurallarının öğretimi ile ilgili etkinliklerin sayısı da artırılmalıdır.

Bu durum dikkate alınarak öğrenci başarısının düşük olduğu noktalama işaretleri ile yazım kurallarının doğru kullanımına yönelik etkinliklere ağırlık verilmeli, yapılan hatalar göz önünde bulundurularak öğrencilere yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı kazandırılmalı ve bu kılavuzlarda noktalama ve yazım kurallarının kullanım esasları gerekçeleriyle açıklanmalıdır.

Söz konusu işaretlerin ve kuralların öğretime ilişkin yazma çalışması yapılmalı, gerekirse bu yazma çalışmaları için öğrencilere fazladan zaman verilmelidir. Öğrencilerin bu konuda yaptıkları olumlu davranışlar ve çalışmalar ise ödüllendirilmelidir.

Özellikle Türkçe derslerinde bu konuda gerekli inceleme ve düzeltmeler yapılmalı, ayrıca diğer branş öğretmenleri de öğrencilerin yazılı metinlerinde bu kuralların doğru kullanılması hususunda gereken özeni göstermelidir.



Okullarda yapılan yazılı sınavlar öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeylerini kontrol etmek için de kullanılmalı, sınav sonrası öğrencilere yaptıkları hatalar gösterilmelidir. Yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerden de faydalanılmalıdır.

### **Kaynaklar**

- ARICI, A.F. ve UNGAN, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317 – 328.
- BAGCI, H; (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 693-706.
- BAYRAM, Y. ve ERDEMİR, A.; (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imla kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim*, 171, 140 – 155.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E.K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ,, Ş., DEMİREL, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Pegem Yayınları,
- ÇETİN, A. (2013). “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- EKİZ, D. (ed.). (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- ERDEM, H. (2007). “Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- <http://notoku.com/betimsel-yontemler/#ixzz40pL5FjsV> (21.02.2016)
- <http://www.bingol.edu.tr/media/204988/sayt-bolum8-Sosyolojide-Nicel-ve-Nitel-Arastirma-Yontemleri.pdf> (21.02.2016)
- KARABUĞA, H. (2011). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- KARAGÜL, S. (2010). “İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. 2010.
- TEKŞAN, K. (2010). Kültür aktarımında yazılı anlatımın rolü. *Tubar*, 27, 595 - 619.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish Studies*, 4(3), 2171-2189.

- Türk Dil Kurumu; (2011). Türkçe Sözlük (11. bs.) Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- ULUDAĞ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 97-114.
- ULUDAĞ, E. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 23-43.
- YANGIN, B. (2002). Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Mersin: Dersal Yayıncılık.
- YILMAZ, O. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 167-178.

### **Extended Summary**

#### **Objective**

The objective in this study is to identify the level of abilities to use the punctuation and spelling of the rules of the students who attend the 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades while the text is written with the technique of dictation.

#### **Method**

In this study, the *descriptive method* has been used where the current case of the required problem is revealed.

#### **Findings**

At the end of the study, several mistakes related to the uses of the spelling rules and the punctuations on the papers collected from the students have been found.

In the dictated text by the students, 53 capital letter mistakes, 4 misuses of the conjunction “dE”, 4 misuses of the interrogative particle “mİ” and 4 misuses of the conjunction “ki” has been made.32.4% of the students succeeded in spelling of the interrogative particle “mİ”. However; the least successful spelling rule was the spelling of conjunction “ki” with the percentage of 0.2% success rate.

In the dictated text, there are 19 full stops, 8 commas, 7 question marks, 2 exclamations, 2 semicolons, 1 triple dot, 1 hyphen, 3 apostrophes. While three dot is the most successfully written punctuation with the rate of 32.4%, the least one is the semicolon with the ratio of 0.2%.

When the study is examined according to genders, the female students are more successful over the male students. Furthermore, the students of 8<sup>th</sup> grade is the most successful one over the other grade students.

In the study, it has been found out that there is no meaningful connection between the geographical region and the number of the siblings within the scope of written expression skills.

When the results according to the educational background of the parents examined, it has been revealed that the students whose parents are high school or above graduates acquired better results than others.

There has been no significant distinction in the results, given the mother's occupational backgrounds. When analyzed according to the father's occupational group, the students whose fathers are civil servant or tradesman had higher results..

### **Discussion**

The data obtained from the examination of written expression practices of 404 students has shown that secondary school students are not able to acquire the required abilities to use punctuation and spelling rules which are the fundamental elements of written expression in a desired level.

It is hard to connect the defects in the use of spelling and punctuation rules to a single cause. The success or failures in such cases are likely to be related to the school, teacher and parent attitudes, several social and psychological causes as well as the attitude toward the language, the social economical state of the students, the crowded class size.

The results indicates the educational background of the parents have effect on the education life of the student. The education received at the school succeeds when it is supported at home. In this context, some family education programs can be organized in order to raise the family awareness of the matter.

The result of the study has revealed that students make more mistakes in the use of spelling and punctuations which they do not encounter often. Therefore, some series of academic researches should be done after the mistakes students often made are designated. A strict attention to the spelling of every kind of expression should be paid, starting from the Turkish course books.

### **Conclusion**

Several mistakes have been spotted in the papers collected from the students about the aforementioned spelling rules and the punctuation as a result of the study. Given the fact, more attention to the tasks where the students can correct the spelling mistakes and the punctuation in which the students are not in the desired level should be concentrated on. Moreover, the student must be taught to use the spelling dictionary and the principles of the usage in those dictionaries must be explained with the reasons.

The results indicate that female students are better than the male students; the 8<sup>th</sup> grade students are better than other grades and the ones whose parents are high school or above graduate are better than other students.

There has been no significant distinction in the results given the mother's occupational backgrounds. When analyzed according to the father's occupational group, the students whose fathers are civil servant or tradesman got higher results.

While the students whose fathers are civil servant or tradesman have higher results, there is no significant difference in the results about the mother occupational background. .

The written exams at the schools should evaluate the student's skill of using spelling rules and punctuation. Student's mistakes should be shown to the students after the exams. Different kinds of methods and techniques should be used to teach the spelling and punctuation rules.

## **Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin Algılarının İncelenmesi\***

### **Investigation of the Academicians' Perception On Their Organizational Socialization Levels**

---

DOI= [10.17556/jef.20470](https://doi.org/10.17556/jef.20470)

---

Adil ÇORUK\*, Tugay TUTKUN\*\*, Salih Zeki GENÇ\*\*\*

#### **Özet**

Örgütsel sosyalleşme bireyin örgüt içindeki rolleri üstlenebilmesi için gerekli olan tutumların, davranış kalıplarının ve değer sistemlerinin öğrenildiği bir süreçtir. Bu sürecin temel amacı bireyin örgütün etkili bir çalışanı haline gelmesidir. Bu çalışmanın amacı; öğretim elemanlarının, kendilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır. Tarama modelinde ele alınan araştırmanın çalışma grubunu yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek öğretim elemanlarına e-posta gönderilerek uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının sosyalleşme düzeylerini oldukça iyi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle kişilerarası ilişki boyutunda algıların daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar göstermezken, görev yapılan üniversite, akademik unvan ve akademik kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir.

**Anahtar Sözcük:** Öğretim elemanı, sosyalleşme, örgütsel sosyalleşme.

#### **Abstract**

Organizational socialization could be defined as one's learning process of attitudes, behavioral patterns and value systems necessary to undertake her/his role in the organization. Main objective of the organizational socialization is to make and convert members to an effective member. The aim of the study is to define the perception level of academicians' own organizational socialization levels. The population of this study is academicians studying in higher education institutes in Turkey. The data was collected through a survey and “Organizational Socialization Scale”. The scale was applied by sending an email to the academicians. According to the results of the study, socialization levels of academic staff is concluded as high.

---

\* Bu çalışma 5-7 Eylül 2013 tarihleri arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde düzenlenen 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

In particular, it has been concluded that interpersonal dimension of socialization is perceived more positively than the other dimensions. Although there were no statistically significant differences between genders, significant differences were determined between studied universities, academic titles and academic seniority.

**Keywords:** Akademician, socialization, organizational socialization

## Giriş

Modernleşmeyle birlikte insan ihtiyaçları da artmış ve değişiklikler göstermiştir. Bununla birlikte kaynakların da kısıtlı olması, insan ihtiyaçlarının rasyonel bir biçimde karşılanmasını gerektirmektedir. Bu rasyonellik ise karmaşık sosyal sistemler olan örgütler aracılığıyla sağlanır. Gerek örgütlerin, gerekse de çalışanların kendilerine özgü tutum, değer ve davranışları bulunmaktadır (Can, 2002; Erdoğan, 2012). Örgütün amaçlarının başarılması için var olan bireysel ve örgütsel tutum, değer ve davranışların uzlaştırılması gerekmektedir. Bu uzlaştırma süreci ise örgütsel sosyalleşme ile mümkün hale gelmektedir (Çapar, 2007; Erdoğan, 2012; Yıldız, 2012). Örgütsel sosyalleşme, bir örgütün kimliğini oluşturan temel değerlerin, örgütte çalışanlar tarafından ne kadar anlaşıldığı ve benimsendiği ile ilgili bir kavramdır (Ergün ve Taşgit, 2011). Örgüt-birey uyumunun sağlanmasında, bireye ait değer yargıları ile örgüte egemen olan örgüt kültürü arasındaki dengenin sağlanması, ancak sosyalleşme faaliyetleri ile gerçekleştirilebilir. Sosyalleşme süreci bu dengeyi sağlamanın yanısıra, çalışanı örgütün etkin bir üyesi haline getirir. Böylelikle örgütsel sosyalleşme süreci hem bireysel hem de örgütsel çıkarları birleştirmektedir (Sökmen, 2007).

Bireyler toplumsal yaşamın bir parçasıdır ve bu yaşamlarında gereksinim duydukları bilgileri edinmek ve topluma uyum sağlayabilmek için doğumdan itibaren bir bilgilenme ve şekillenme sürecinden geçmektedirler. Sosyalleşme olarak ifade edilen bu sürecin içeriği ve niteliği bireyin içinde bulunduğu toplum tarafından şekillenmektedir (Tezcan, 1997; Yıldız, 2012). Sosyalleşme; toplumun değerler sisteminin bireylere aktarılması, bireylerin belirli bir grubun işlevsel üyesi haline geldikleri bir süreçtir (Memduhoğlu, 2008; Yıldız, 2012). Sosyalleşme, “bireyin bir sosyal gruba katılması” olgusudur (Silah, 2005). Sosyalleşme, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel modellerini içselleştirmesini sağlayan bir tür öğrenme sürecidir (Çıvgın ve Yardımcı, 2007; Erdoğan, 2012).

Sosyalleşme, bireylerin örgütlü toplumsal yaşama katılmaları için gerekli olan tutum, inanç, değer ve becerilerin kazanılması sürecidir (Trowler ve Knight, 1999). Çalışanın örgüte uyum sağlayabilmesi, örgütte var olan değerlere, normlara göre hareket edebilmesinde sosyalleşme sürecinin önemli bir rolü bulunmaktadır (Kartal, 2005).

Sosyalleşme sürecinde birey toplumdaki bir şeyler kazanırken kendisi de topluma bir şeyler katmaktadır ve bu süreç yaşam boyu süren, çift yönlü bir etkileşim sürecidir (Cantekin, 2013). Sosyalleşme kişinin toplumsal kültürle bütünleşmesini sağlayan ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran bir süreçtir (Dönmezer, 1999). Toplum açısından bakıldığında ise bu süreç topluma yeni katılan bireylerin yerleşmiş kültürü ve yaşam biçimini benimsemelerini kolaylaştırır (Özkalp, 2005; Erdoğan, 2012).

İşgörenler örgütleri oluşturan en temel unsurların başında gelmektedir (Yıldız, 2012). İşgörenler farklı deneyimleri yoluyla kazandığı tutum ve beklentileriyle örgüte katılır ve örgütün işleyişini, örgüt içerisinde nasıl hareket edileceğini öğrenmek durumundadır (Çalık, 2006). Bu öğrenme süreci ise örgütsel sosyalleşme ile gerçekleşir. Örgütsel sosyalleşme, çalışanın örgütteki rolleri üstlenebilmesi için gerekli olan tutum ve davranışları öğrenme sürecidir (Güçlü, 2004). Örgütsel sosyalleşme; hem eski tutum ve değerlerin terk edilerek yenilerinin kazanıldığı hem de örgütsel amaçların, bu amaçları başarmak için gerekli olan araçların, sorumlulukların, değer ve normların öğrenildiği bir süreci ifade etmektedir (Çapar, 2007). Örgütsel sosyalleşme, birey örgüte girmeden önce başlayan ve sonra da yoğunlaşarak devam eden, birey iş değiştirdiğinde, terfi aldığı veya başka bir örgüte katıldığında yeniden başlayan bir süreçtir (Balcı ve diğerleri, 2012). Örgütsel sosyalleşme bir nevi örgüt kültürünü öğrenme ve bu kültüre uyum sağlama sürecidir (Çelik, 1997).

Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı çalışanın örgütün etkili bir üyesi haline gelmesidir (Can ve diğerleri, 2001). Burada birey dışarıdan biri olmaktan çıkarak içeriden biri olma yolunda ilerlemektedir (Biber ve Ertürk, 2013). Sosyalleşme, yeni gelenin “diğerlerinin gördüğü gibi görebilmek için” algılarını, bakış açılarını değiştirdiği bir süreçtir (Balcı, 2000; Erdoğan, 2012). Sosyalleşme, bir kez uygulanıp biten bir süreç değildir. Birey örgütte çalıştığı sürece

devam eden ve bireyin örgüt içinde yer veya görev değiştirmesinde tekrar başlayan bir süreçtir (Yüksel, 1997; Erdoğan, 2012).

### **Yöntem**

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeye yönelik olan bu araştırma betimsel nitelikte bir çalışmadır ve tarama modelinde ele alınmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2000). Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Araştırmada temel probleme bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme boyutlarındaki davranış düzeyleri nasıldır?

2. Öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme boyutlarındaki davranış düzeyleri;

a. cinsiyet,

b. görev yapılan üniversite,

c. akademik unvan

d. akademik kıdem, değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada hedeflenen çalışma grubunun tümüne ulaşmanın güç olması ve çok zaman alması nedeniyle, örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem alınırken tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir faktöre göre çalışma grubu içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Bu çalışmada öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algılarının örgüt tarihi, örgüt kültürü ve okul büyüklüğü ile ilişkili olabileceği



düşünüldüğü için üniversiteler 1992 yılından önce kurulan üniversiteler, 1992 yılında kurulan üniversiteler ve 1992 yılı sonrasında kurulan üniversiteler olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Bu kategorilerden ise öğretim elemanı sayısı daha fazla olan üniversiteler tespit edilerek her kategoriden çalışma grubunu temsil edecek sayıda öğretim elemanına ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının e- posta adreslerine TÜBİTAK tarafından tasarlanan ve geliştirilen web tabanlı bir uygulama olan Araştırmacı Bilgi Sistemi'nden (ARBİS) ulaşılmıştır. Web tabanlı anket çalışması, ana kütlelin iyi belirlenmesi durumunda, araştırılan konuyu doğrudan temsil eden veya yakın bulunan denekleri bir araya getirme gücü açısından bir eleme fonksiyonuna sahiptir (Corbitt ve diğerleri, 2003). Anket bir ay boyunca katılımcılara açık tutulmuştur. Anketi 205 öğretim elemanı doldurmuştur. Ancak yapılan ön değerlendirme sonucunda 5 tanesinde sistematik işaretleme tespit edildiğinden anketlerden 200 tanesi analiz için çalışmada kullanılmıştır.

Çalışmada bağımsız değişkenler olarak; cinsiyet, görev yapılan üniversite, akademik unvan ve meslekteki hizmet süresi değişkenleri kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının demografik özelliklerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	128	64,0
	Kadın	72	36,0
Üniversite	1992 Öncesi	90	45,0
	1992 yılı	52	26,0
	1992 Sonrası	58	29,0
Unvan	Prof.Dr.	30	15,0
	Doç. Dr.	47	23,5
	Yrd. Doç. Dr.	66	33,0
	Öğretim Gör.	17	8,5
	Arş. Gör.	32	16,0
	Diğer	8	4,0
Meslekteki Hizmet Süresi	1-5 yıl	41	20,5
	6-10 yıl	27	13,5
	11-15 yıl	43	21,5
	16-20 yıl	35	17,5
	21-25 yıl	32	16,0
	26 yıl ve üzeri	22	11,0
<b>TOPLAM</b>		200	100

### ***Veri Toplama Araçları***

Çalışmada veri toplama aracı olarak Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Orjinal ölçeğin geneli için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .898 bulunmuştur. Bu sonuç elde edilen ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ise ölçme aracının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .923 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise kişilerarası ilişki boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .871, örgüt tarihi ve dili boyutunun .907, mesleki yeterlik boyutunun .875, örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunun .887 ve örgüt politikası boyutunun da .873 olduğu ve ölçeğin alt boyutlarının da güvenilir olduğu bulunmuştur.

### ***Verilerin Çözümlemesi ve Analizi***

Araştırmanın birinci alt problemi için öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemlerine yanıt aranırken öğretim elemanlarının görüşlerinin cinsiyet, görev yapılan üniversite, akademik unvan, meslekteki hizmet süresi ve mevcut birimindeki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği “bağımsız gruplar için t testi” ve ANOVA testleri ile ölçülmüştür. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Farklılıkların test edildiği olasılık (p) değeri 0.05 olarak alınmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırma alt problemlerine ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

**Tablo 2:** Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri

BOYUTLAR	$\bar{X}$	ss
Kişilerarası İlişki	3,95	0,58
Örgüt Tarihi ve Dili	3,54	0,78
Mesleki Yeterlik	3,81	0,66
Örgütsel Amaç ve Değerlere Uyum	3,72	0,71
Örgüt Politikası	3,62	0,68

Öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin görüşlerine bakıldığında boyutlara göre yukarıdaki tabloda yer alan ortalamalar elde edilmiştir. Katılımcıların örgütsel sosyalleşme boyutlarındaki ifadelerine çok katıldıkları görülmektedir. Özellikle kişilerarası ilişki düzeyinde öğretim elemanlarının görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=3,95$ ). Erdoğan (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin mesleki yeterlik ve kişilerarası ilişki boyutundaki görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kurumlarının örgüt özellikleri dikkate alındığında buradaki ilişkilerin ve işbirliğinin daha yüksek düzeyde olması gerekliliği, öğretim elemanlarının bu boyuttaki sosyalleşme düzeylerinin daha olumlu olmasına yol açmış olabilir.

**Tablo 3:** Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulgular ve Yorum

BOYUTLAR	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
Kişilerarası İlişki	Erkek	128	3,96	0,58	198	0,45	0,65
	Kadın	72	3,93	0,59			
Örgüt Tarihi ve Dili	Erkek	128	3,61	0,73	198	1,71	0,09
	Kadın	72	3,42	0,85			
Mesleki Yeterlik	Erkek	128	3,83	0,65	198	0,62	0,54
	Kadın	72	3,77	0,68			
Örgütsel Amaç ve Değerlere Uyum	Erkek	128	3,73	0,71	198	0,25	0,80
	Kadın	72	3,70	0,71			
Örgüt Politikası	Erkek	128	3,67	0,64	198	1,25	0,21
	Kadın	72	3,54	0,74			

Tablo incelendiğinde katılımcıların görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Erdoğan (2012) tarafından yapılan çalışmada ise kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki yeterlik ve örgüt tarihi ve dili boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu, diğer boyutlarda

ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıkların bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite ortamında cinsiyet değişkeninin örgütsel sosyalleşme sürecinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4:** Görev Yapılan Üniversite Değişkeni Açısından Bulgular ve Yorum

BOYUTLAR		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişilerarası İlişki	Gruplar Arası	,198	2	0,10	0,29	0,75
	Gruplar İçi	67,013	197	0,34		
	Toplam	67,211	199			
Örgüt Tarihi ve Dili	Gruplar Arası	5,100	2	2,55	4,36	0,01*
	Gruplar İçi	115,122	197	0,58		
	Toplam	120,222	199			
Mesleki Yeterlik	Gruplar Arası	1,159	2	0,58	1,34	0,26
	Gruplar İçi	85,116	197	0,43		
	Toplam	86,275	199			
Örgütsel Amaç ve Değerlere Uyum	Gruplar Arası	,183	2	0,92	0,18	0,84
	Gruplar İçi	100,639	197	0,51		
	Toplam	100,822	199			
Örgüt Politikası	Gruplar Arası	,694	2	0,35	0,76	0,47
	Gruplar İçi	90,429	197	0,46		
	Toplam	91,122	199			

\*p< 0,05

Görev yapılan üniversite değişkeni açısından öğretim elemanlarının görüşleri arasında örgüt tarihi ve dili boyutunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [F(2-197)= 4,36, p<0,05]. Örgüt tarihi ve dili boyutunda 1992 yılında kurulan üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri ile 1992 sonrasında kurulan üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri arasında 1992 sonrasında kurulan üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

**Tablo 5:** Akademik Unvan Değişkeni Açısından Bulgular ve Yorum

BOYUTLAR		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişilerarası İlişki	Gruplar Arası	2,572	5	0,51	1,54	0,18
	Gruplar İçi	64,639	194	0,33		
	Toplam	67,211	199			
Örgüt Tarihi ve Dili	Gruplar Arası	2,591	5	0,52	0,86	0,51
	Gruplar İçi	117,631	194	0,61		
	Toplam	120,222	199			
Mesleki Yeterlik	Gruplar Arası	8,117	5	1,62	4,03	0,00*
	Gruplar İçi	78,158	194	0,40		
	Toplam	86,275	199			
Örgütsel Amaç ve Değerlere Uyum	Gruplar Arası	8,188	5	1,63	3,43	0,00*
	Gruplar İçi	92,634	194	0,47		
	Toplam	100,822	199			
Örgüt Politikası	Gruplar Arası	3,248	5	0,65	1,43	0,21
	Gruplar İçi	87,874	194	0,45		
	Toplam	91,122	199			

\*p< 0,05

Akademik unvan değişkeni açısından öğretim elemanlarının görüşleri arasında mesleki yeterlik boyutunda [F(5-194)= 4,03, p<0,05] ve örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda [F(5-194)= 3,43, p<0,05] anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Mesleki Yeterlik boyutunda araştırma görevlilerinin görüşleri ile Prof. Dr., Doç. Dr. ve Yrd. Doç. Dr. akademik unvana sahip öğretim üyelerinin görüşleri arasında araştırma görevlileri aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu boyutta araştırma görevlileri daha olumsuz görüş belirtmişlerdir. Prof. Dr., Doç. Dr. ve Yrd. Doç. Dr. Akademik unvana sahip öğretim elemanlarının ise kendilerini mesleki yeterlik açısından daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda da araştırma görevlilerinin görüşleri ile Doç. Dr. akademik unvana sahip öğretim üyelerinin görüşleri arasında yine araştırma görevlileri aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Doç. Dr. akademik unvana sahip öğretim elemanları örgütsel amaç ve değerlere uyum konusunda kendilerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Araştırma görevlilerinin daha olumsuz görüşe sahip olması kuşak farklılıkları ile de açıklana-

bilir. Y kuşağı olarak adlandırılan yeni neslin yetişkin kuşaklar kadar çalışmaya çok fazla zaman ayırmadıkları ve kurallara daha az bağlı davrandıkları (Erden-Ayhün, 2013) göz önüne alındığında böyle bir bulgunun çıkması manidardır.

**Tablo 6:** Akademik Kıdem Değişkeni Açısından Bulgular ve Yorum

BOYUTLAR		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişilerarası İlişki	Gruplar Arası	1,830	5	0,37	1,09	0,37
	Gruplar İçi	65,381	194	0,34		
	Toplam	67,211	199			
Örgüt Tarihi ve Dili	Gruplar Arası	4,553	5	0,91	1,53	0,18
	Gruplar İçi	115,669	194	0,60		
	Toplam	120,222	199			
Mesleki Yeterlik	Gruplar Arası	9,558	5	1,91	4,83	0,00*
	Gruplar İçi	76,717	194	0,40		
	Toplam	86,275	199			
Örgütsel Amaç ve Değerlere Uyum	Gruplar Arası	11,185	5	2,24	4,84	0,00*
	Gruplar İçi	89,638	194	0,46		
	Toplam	100,822	199			
Örgüt Politikası	Gruplar Arası	2,225	5	0,45	0,97	0,44
	Gruplar İçi	88,897	194	0,46		
	Toplam	91,122	199			

\*p< 0,05

Akademik kıdem değişkeni açısından öğretim elemanlarının görüşleri arasında mesleki yeterlik boyutunda [F(5-194)= 4,83, p<0,05] ve örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda [F(5-194)= 4,84, p<0,05] anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir

Akademik Kıdem Değişkeni Açısından Mesleki Yeterlik boyutunda 21-25 yıl arası akademik kıdeme sahip öğretim elemanlarının görüşleri ile 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretim elemanlarının görüşleri arasında 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretim elemanlarının görüşleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Erdoğan (2012) tarafından öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmada da 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretim elemanlarının tecrübeleri doğrultusunda mesleki yeterliklerini daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

Örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda da mesleki yeterlik boyutunda olduğu gibi 21-25 yıl arası akademik kıdeme sahip öğretim elemanlarının görüşleri ile 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretim elemanlarının görüşleri arasında 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretim elemanlarının görüşleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Erdoğan (2012) tarafından yapılan çalışmada da yine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler örgütsel amaç ve değerlere uyma konusunda kendilerini daha olumlu algılamaktadırlar. Akademik kıdemi fazla olan öğretim elemanlarının örgütsel amaç ve değerlere daha fazla uyum gösterdikleri söylenebilir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Sosyalleşme süreci hem formal hem de informal bir biçimde oluşur. Geleneksel örgütlerde ilişkiler ağırlıklı olarak formal kurallar çerçevesinde gerçekleşirken, sosyalleşme sürecinin başarılı olabilmesi için bu formal kurallar yeterli değildir. Göreve yeni başlayan bir çalışana karşı yöneticiler genellikle daha formal bir tutum takınırlarken sosyalleşme sürecinin tam olarak sağlanabilmesi için gayri resmi ilişkilerin de zamanla artması ve hiyerarşik farklılıkların da zamanla azalması önerilmektedir (Çalık, 2006). Formal sosyalleşme daha belirgindir. Fakat çoğunlukla sosyalleşme süreci informal olarak ortaya çıkar. İnfomal sosyalleşme kıdemli öğretim elemanları ile konuşma veya fakültedeki lider pozisyonundaki kişilerin eylemlerini gözlemleme gibi informal ilişkiler yoluyla ortaya çıktığı için gözlemlemek ve analiz etmek zordur (Mendoza, 2008).

Eğitim örgütleri bir yandan toplumların sahip oldukları kültürel mirasları kuşaktan kuşağa aktarırken diğer yandan da kurumdaki personelin ve öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamaktadır (Esinbay, 2008). Bu süreçte örgüt çalışanları kurumun etkin bir üyesi haline gelmektedir. Böylelikle çalışanlar örgüt içindeki rollerini öğrenme, kurum kültürünü benimseme ve uyma konusunda tutum geliştirmektedirler. Lisans öğrencilerinin sosyalleşmesi ile ilgili çalışmasında Weidman (1987) sosyalleşme kavramını, öğrencilerin üniversitelerindeki öğretim elemanları ve diğer öğrencilerle olan etkileşimlerini içeren sosyal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar öğretim elemanlarının sosyalleşme düzeylerinin oldukça iyi sayılabilecek düzeyde olduğunu

göstermektedir. Özellikle de kişiler arası ilişki boyutunun yüksek çıkması olumlu bir durumdur.

Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı çalışanın örgütün etkili bir üyesi haline gelmesidir. Hizmet sektörünün en önemli kurumlarından biri olan eğitim sektörü ve bu sektörün önemli basamaklarından birinde görev yapan öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme düzeylerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları örgütsel sosyalleşme düzeylerinin yeterli olduğu algısına sahiptirler. Özellikle öğretim üyesi kapsamında yer alan öğretim elemanlarının bu algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma görevlisi kadrosunda bulunan öğretim elemanlarının ise örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, özellikle de mesleki yeterlik ve örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutlarında düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel sosyalleşmenin en önemli işlevlerinden birisi, örgütsel bağlılığı ve sadakati sağlamaktır (Demirbilek, 2009). Sosyalleşen birey, örgütle özdeşleşerek verimli ve etkin bir şekilde örgütsel performansa katkıda bulunacaktır (Aliyev ve Işık, 2014). Mesleki kıdem değişkeni açısından araştırma sonuçları incelendiğinde tecrübeli öğretim elemanlarının hem mesleki yeterlik hem de örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutlarında kendilerini diğer öğretim elemanlarına göre daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Kıdem arttıkça öğretim elemanlarının mesleki anlamda kendilerine olan güvenlerinin arttığı ve aynı zamanda örgüte olan bağlılıklarının da yükseldiği söylenebilir. Bu kapsamda kıdemi daha az olan öğretim elemanlarının sosyalleşme sürecinde kurumdaki kıdemli personelden de yararlanılabilir. Sosyalleşme sürecini iyileştirmeye yönelik olarak aylık toplantılar, kahvaltılar, yemekler ve ofis ziyaretleri gibi çeşitli etkinlikler planlanabilir. Özellikle göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının ve özellikle de araştırma görevlisi kadrosunda bulunan öğretim elemanlarının çeşitli oryantasyon etkinlikleri ile örgütsel sosyalleşme düzeylerinin artırılması yoluna gidilebilir. Aynı zamanda işe alıştırma eğitimlerinden de yararlanılabilir. Sosyalleşme sürecinin başarı ile gerçekleşebilmesi için sadece eğitim programları yeterli olmayacaktır. Bu süreçte yöneticiler başta olmak üzere tüm çalışanlar ve özellikle de kıdemli çalışanlar daha fazla görev almalı, davranışlarıyla yeni çalışanları etkileyebilmelidir.



### **Kaynaklar**

- Aliyev, Y. & Işık, M. (2014). Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37 (2), 131-149.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. & Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 47-74.
- Biber, A. & Ertürk, K. Ö. (2013). Örgütsel sosyalizasyon ve halkla ilişkiler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (1), 181-189.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Akgün, A. & Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cantekin, Ö. F. (2013). İngilizce okutmanlarının örgüte uyum sorunları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 1-9.
- Chao, G.T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79 (5), 730-743.
- Corbitt, B.J., Thanasankit, T. & Han, Y. (2003). Trust and E-Commerce: A study of consumer perceptions. *Electronic Commerce Research and Applications*, 2 (3), 203-215.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 1-10.
- Çapar, D. (2007). *İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çıvgın, İ. & Yardımcı, R. (2007). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirbilek, T. (2009). Örgütsel sosyalleşmede işe alıştırma eğitiminin yeri ve önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18, 353-373.
- Dönmezer, S. (1999). *Toplumbilim*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erden-Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 93-112.

- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ergün, E. & Taşgit, Y. E. (2011). Örgütsel sosyalleşme taktiklerinin sosyalleşme çıktıları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 97-112.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik mesleğine başlarken yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri. Şule Erçetin (Ed.), *İlk Günden Başöğretmenliğe içinde* (s. 17 – 39). Ankara: Asil Dağıtım.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, S. (2005). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri (Ankara İli Örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (6), 99-112.
- Köse, C. G. (2009). *Örgütsel özdeşleşmenin çalışanların sürekli iyileştirme çabalarına katkısı: bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 137-153.
- Mendoza, P. (2008). Socialization to the academic culture: A framework of inquiry. *Revista de Estudios Sociale*, 31, 104-117.
- Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye giriş* (Yenilenmiş 14.Baskı). Bursa: Ekin Kitabevi.
- Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Sökmen, A. (2007). Örgütsel sosyalleşme sürecinde işgörenlerin yöneticilerine dönük algıları: Ankara'daki otel işletmelerinde bir değerlendirme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 18 (2), 170-182.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Trowler, P. & Knight, P. (1999). Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice. *Higher Education*, 37 (2), 177- 195.
- Weidman, J. C. (1987). *Undergraduate socialization*. Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education. Baltimore.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 333-355.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

Organizational socialization could be defined as one's learning process of attitudes, behavioral patterns and value systems necessary to undertake her/his role in the organization. Main objective of the organizational socialization is to make and convert members to an effective member. Socialization is not a one-time process, it continues as long as individuals work in the organization. It also restarts when individuals change their positions or tasks in the organization.

### **Purpose**

The aim of this descriptive study is to define the perception level of academicians' own organizational socialization levels. Depending on this basic research question following sub questions tried to be answered in the study.

1. What is the level of academicians' on sub dimensions of organizational socialization?
2. Is there a significant difference between female and male academicians in terms of organizational socialization level?
3. Are there any significant difference between academicians studying university in terms of organizational socialization level?
4. Are there any significant difference between academicians' department in terms of organizational socialization level?
5. Are there any significant difference between academicians' title in terms of organizational socialization level?
6. Are there any significant difference between academicians' years of service in terms of organizational socialization level?
7. Are there any significant difference between academicians' years of service in their department in terms of organizational socialization level?

### **Method**

Survey research is conducted to gathering data. The population of this study is academicians studying in higher education institutes in Turkey in the academic year of 2012-2013. Stratified sampling is used to define sample. Three subgroups are identified; universities established before 1992, in 1992 and after 1992. The data was collected through an anonymous web survey which sent to academicians' email address as a web link. "Organizational Socialization Scale", which measures 5 sub dimensions of organizational socialization with a 5 point Likert scale, developed by Erdoğan (2012) is used to define academicians' level of organizational socialization. Mean scores and standard deviations are calculated for sub dimensions of the scale. Mean comparisons of the groups are conducted by t-test or ANOVA.

### **Results**

According to the results of the study mean scores and standard deviations of sub dimensions are as follows; interpersonal dimension (mean=3,95, df=0,58), organizational history and language (mean=3,54, df=0,78), professional competence (mean=3,81, df=0,66), alignment to organizational objectives and values (mean=3,72, df=0,71), organizational policy (mean=3,62, df=0,68). Thus, socialization levels of academic staff is concluded as high. In particular, it has been

concluded that interpersonal dimension of socialization is perceived more positively than the other dimensions.

Although there were no statistically significant differences between genders, significant differences were determined between studied universities, academic titles and academic seniority.

ANOVA showed that there was a significant difference between studied universities of the academicians' on the sub dimension of organizational history and language ( $F(2-197) = 4,36, p < 0,05$ ).

A significant difference between academic titles of the academicians is defined on the sub dimension of professional competence ( $F(5-194) = 4,03, p < 0,05$ ). Another significant difference between academic titles of the academicians is also defined on the sub dimension of alignment to organizational objectives and values ( $F(5-194) = 3,43, p < 0,05$ ).

A significant difference between academic seniority of the academicians is defined on the sub dimension of professional competence ( $F(5-194) = 4,83, p < 0,05$ ). Another significant difference between academic seniority of the academicians is also defined on the sub dimension of alignment to organizational objectives and values ( $F(5-194) = 4,84, p < 0,05$ ).

#### **Conclusion and Discussion**

Results of the study shows that academicians' organizational socialization level is sufficient. In particular, the high average score on interpersonal dimension is a positive situation. It is also observed that experienced academicians' perception level of professional competence as well as adaptation to organizational goals and values is higher than less experienced instructors. It said that, in terms of seniority increases academicians' professional self-confidence level and also their commitment level to the organization increase. For a successful socialization process, all employees; firstly managers and especially senior staff should receive more missions and should be able to affect new employees with their behavior.

## **Öğrenme Stillere Uygun Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısına Etkisi**

### **Effects of Virtual Learning Environments based on Learning Styles on Learners' Achievement**

---

DOI= [10.17556/jef.57389](https://doi.org/10.17556/jef.57389)

---

Alper ASLAN\*, Bünyamin ATICI\*\*,

#### **Özet**

Bu araştırmanın amacı, öğrenme stillerine uygun olarak tasarlanan sanal öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına etkisini belirlemektir. Araştırmada deney gruplarına uygulanan öğrenme stillerine dayalı sanal ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğrenme çevrelerinin; öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır: Deney-1 ve deney-2 grupları ile geleneksel öğrenme çevrelerinde yer alan kontrol gruplarının, testin tümünden aldıkları sınav puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak deney-2 grubunun sınavta ilişkin aritmetik ortalaması, deney-1 ve kontrol gruplarından yüksek çıkmıştır. Deney-1 ve deney-2 grupları ile geleneksel öğrenme çevrelerinde yer alan kontrol gruplarının, sınav puanları ortalamaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırma verilerinden yola çıkarak öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmiş sanal öğrenme ortamlarının tek başına kullanılmak yerine geleneksel eğitim ortamları ile beraber kullanıldığında başarıyı artırıcı özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcük:** Öğrenme stilleri, sanal öğrenme çevreleri, web tabanlı eğitim

#### **Abstract**

This investigation was carried out in order to determine the effect of virtual learning environments in accordance with learning styles on student achievement and opinions. Accordingly, it was aimed to design a virtual learning environment appropriate with learning styles, and to prepare a platform which can detect the learning styles online, and to determine the students' opinions regarding the virtual learning environment. This study is aimed to examine the effects of traditional and virtual learning environments on learners' achievements and opinions.

As a result of the study, it can be said that there wasn't find any meaningful differences between virtual learning environments based on learning styles and tra-

ditional environments on learners" achievement. As a result of the interviews with participants in the virtual learning environment, it was seen that the work performed in the study was found fun and enjoyable by the students, and it was seen that many students could not find the opportunity to meet with an environment like this before and that this study was a first for a lot of students. The common idea in the result of the talks is that the virtual learning environment is a helpful environment that can be used for all lessons and can help to repeat the lessons worked in classroom environment.

**Keywords:** Learning style, virtual learning environment, web-based training

### **Giriş**

İnsanoğlu dünya üzerinde var olduğu andan itibaren, sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde. Matbaa'nın icadından; telgraf, telefon ve radyonun icadına kadar insanlığın tarihinde çok önemli dönüm noktaları vardır. Ancak iletişim alanındaki bu teknolojik gelişmelerin en önemli kilometre taşı olarak kabul edilen internet, beraberinde her alanda öngörülemez bir gelişmeye ve değişmeye neden olmuştur. Hemen hemen her alanda kendine çok önemli bir yer edinmeyi başaran İnternet, eğitim alanında da yadsınamaz gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Birçok uygulama İnternet'in sağladığı avantajlarla eğitim dünyasına girmiştir. 1990'lı yılların başından itibaren eğitim-öğretim aracı olarak bilgisayar ortamı iletişim okullarda kullanımı giderek artmaktadır (Atıcı, 2007). Yapılan araştırmalarda özellikle son yıllarda sanal öğrenme ortamlarının eğitim öğretimin her seviyesine entegre edildiği görülmektedir (Reiser & Dempsey, 2012). İnternet teknolojisi sayesinde öğrencilere her zaman ve hemen her yerde erişim mümkün olmuştur (Nedungadi & Raman, 2012). Bu da beraberinde öğrencilerin herhangi bir mekan sınırlamasına bağlı kalmaksızın öğrenme materyallerine anında erişimini sağlarken, bu materyallerin güncellenmesini de oldukça kolaylaştırmaktadır (Jacob & Issac, 2008).

Hızla yaygınlaşan ve kullanımı giderek artan sanal öğrenme çevrelerinin eğitimde istenilen düzeyde verimli olabilmesi için, uygun öğrenme teori ve modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Her ne kadar sanal öğrenme çevrelerinin gelişiminde teknoloji ön planda görülse de bilişsel bilimler, öğrenme-öğretme teorileri ile eğitimde reform düşüncelerinin de bu gelişimde yadsınamaz bir payı vardır (Atıcı, 2004).

Sanal öğrenme çevrelerinin öğrenme üzerinde istenilen seviyede etkili olması için öğrenenin aktif olduğu bir öğretim tasarımı yapılabilir. Öğrenme sürecinin merkezine öğrenci yerleştirilerek, öğrenme davranışları ve işbirliği teşvik edilebilir. Böylece öğrencilerin, kendilerine özgü öğrenmelerini gerçekleştirmelerini destekleyen öğrenme ortamları oluşturabilir (Dyson, Litchfield, Lawrence, Raban, & Leijdekkers, 2009). Öğrencilerin kendilerine özgü öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri ortamların tasarımında en önemli etkenlerden biri olarak öğrenme stilleri görülebilir. Özellikle öğrenci merkezli eğitim sistemimizdeki geleneksel sınıf ortamında, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, her öğrenci için kullanılması gereken farklı yöntem, teknik ve stratejiler; öğrencilerin bütün bu özelliklerini kapsayan öğrenme stillerini göz ardı edilemez bir noktaya getirmiştir.

Bu araştırmada gelişen teknolojilere paralel olarak yaygınlaşan sanal öğrenme çevreleri öğrenme stilleri ile birlikte ele alarak değerlendirmiştir. Sanal öğrenme çevrelerinin giderek yaygınlaştığı düşünüldüğünde, bu çevrelerin etkin kullanımına ilişkin farklı unsurların dikkate alınması ve sanal öğrenme çevrelerinin daha etkin bir hale getirilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrenme stillerine uygun sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi önemli görülmüştür.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu çalışmanın genel amacı, öğrenme stillerine uygun olarak tasarlanmış sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. Öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevreleri içerisinde yer alan deney-1 grubunun, başarı testinin tümünden aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Hem öğrenme stillerine dayalı sanal hem de geleneksel öğrenme çevreleri içerisinde yer alan deney-2 grubunun, başarı testinin tümünden aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
3. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, başarı testinin tümünden aldığı, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4. Öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevreleri içerisinde yer alan deney-1 ve deney-2 gruplarının başarı testinin tümünden aldığı öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
5. Öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevreleri içerisinde yer alan deney-1 ve deney-2 gruplarının, başarı testinin tümünden aldığı sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
6. Öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevreleri içerisinde yer alan deney-1 ve deney-2 grupları ile geleneksel öğrenme çevrelerinde yer alan kontrol gruplarının, testin tümünden aldıkları sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
7. Öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevreleri içerisinde yer alan, deney-1 ve deney-2 grupları ile geleneksel öğrenme çevrelerinde yer alan kontrol gruplarının, erişim puanları ortalamaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık yoktur.

### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışmada, deney-1 ve deney-2 gruplarına uygulanan öğrenme stillerine dayalı sanal ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğrenme çevrelerinin, öğrenci başarısı ve görüşleri üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Bu doğrultuda bağımsız değişkenler olan öğrenme stillerine dayalı sanal ile geleneksel öğrenme çevrelerinin, bağımlı değişken olan öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu araştırma, deneysel modelde bir çalışmadır. Deneysel araştırma modellerinde, “bağımsız değişkenden sistemli değişimlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışılır” (Karasar, 1994: 88).

Deneysel araştırma modeli gereği deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar, iki deney ve bir kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu gruplar ve özellikleri şunlardır:

- Deney-1 grubu; öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevrelerinde bulunan grup,
- Deney-2 grubu; hem öğrenme stillerine dayalı sanal hem de geleneksel öğrenme çevrelerinde bulunan grup,
- Kontrol grubu; geleneksel öğrenme çevrelerinde yer alan grup.

Deneysel nitelikte gerçekleştirilen bu araştırma, “öntest-sontest kontrol gruplu modele” göre desenlenmiştir.



### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 öğretim yılı, Gaziantep ilinde bulunan Cemil Alevli İlköğretim Okulunda öğrenim gören 149 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu paralelde, öğrencilerin 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci dönem; fen bilgisi karne notları, üç kez yapılan SBS deneme sınavlarında elde ettikleri fen bilgisi netleri ve öntest puanları, ölçüt olarak belirlenmiş ve deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan 7.sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için aşağıda belirtilen işlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma örneklemini oluşturulurken 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci dönem; fen bilgisi karne notları, üç kez yapılan SBS deneme sınavlarında elde ettikleri fen bilgisi netleri ve öntest puanları göz ününde bulundurulmuş öğrenciler arasından evlerinde bilgisayar ve internet bağlantısı olanlardan, ayrıştıran öğrenme stiline sahip 18 öğrenci ve yerleştiren öğrenme stiline sahip 12 öğrenci seçilmiştir. Özellikle deney grubuna seçilen öğrenciler için evlerinde internet bağlantısı olanları belirlemek amacıyla öğrencilerden kişisel bilgi formlarıyla bilgi toplanmıştır. Bu doğrultuda, deney 1 grubuna, 9 ayrıştıran öğrenme stiline sahip ve 6 yerleştiren öğrenme stiline sahip toplam 15, deney 2 grubuna, 9 ayrıştıran öğrenme stiline sahip ve 6 yerleştiren öğrenme stiline sahip toplam 15 ve kontrol grubuna, 9 ayrıştıran öğrenme stiline sahip ve 6 yerleştiren öğrenme stiline sahip toplam 15 olmak üzere toplam 45 öğrenci seçilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yansızlığının test edildiği diğer bir ölçüt, öğrencilerin öntest puanlarıdır. Grupların, öntest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	$\bar{X}$	S
Deney - 1	15	38,46	11,87
Deney - 2	15	37,00	11,66
Kontrol	15	38,26	8,35

Grupların, öntest puan ortalamalarının yansızlığını test etmek için, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2.** Deney Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Var-  
yans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2	18,978	9,489	,082	P>,921
Gruplar içi	42	4858,667	115,683		
Toplam	44	4877,644			

Levene Test Değeri=1,231 Anlamlılık Düzeyi= ,302

Tablo 2’de görüldüğü gibi gruplar arasında öntest puanları açısından da  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Grupların, öntest puanları açısından da benzer nitelikler taşıdıkları söylenebilir.

#### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırma verilerini toplamak için dört tür ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, Araştırmada, İlköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi’nin bir ünitesi olan “Maddenin Yapısı Ve Özellikleri” adlı ünitesinin konularına uygun olarak bir başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi katılımcıların uygulama öncesi hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek için öntest olarak; uygulamadan sonra kazandıkları davranışları ölçmek amacıyla ise son test olarak uygulanmıştır. 45 soru olarak hazırlanan başarı testi, kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzmanların görüşlerine sunulmuş ve gelen öneri

ve eleştiriler doğrultusunda ünite konularını kapsayan toplam 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test geliştirilmiştir.

İkinci veri toplama aracı olarak, öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb tarafından 1976' da geliştirilen ve 1985' de yeniden düzenlenen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye'de uygulanabilirliği kanıtlanan 12 maddeden oluşan Kolb Öğrenme Stili Envanteri (Learning Style Inventory) kullanılmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda, envanterin dört boyutuna (öğrenme biçimlerine) ait güvenilirlik katsayılarının (Cronbach) 0.73 ile 0.83 arasında değiştiği kanıtlanmıştır (Usta, 2008). Kolb öğrenme stilleri envanteri araştırmacı tarafından tasarlanan bir web sayfasına entegre edilerek Access veritabanı ve ASP programlama dili kullanılarak online bir şekilde öğrencilerin öğrenme stillerini tespit eden bir platform gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan 149 öğrencinin öğrenme stilleri bu şekilde belirlenmiştir. Deney gruplarını oluşturan öğrenciler çevrimiçi öğrenme stili envanterine yönlendirilmiş ve envanter sonucuna göre platform otomatik olarak ayırtıran öğrenme stillerine sahip bireyleri ilgili ortama, yerleştiren öğrenme stillerine sahip bireyleri de ilgili ortama yönlendirmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler sanal öğrenme ortamına her girişlerinde öğrenme stili envanterini doldurmak zorunda kalmamaları için veritabanında öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin bilgileri saklanarak, veri tabanında öğrenme stiline ilişkin bilgisi bulunan öğrenci envantere yönlendirilmeden direk ilgili öğrenme stili ortamına yönlendirilmiştir.

Üçüncü veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından tasarlanan sanal öğrenme ortamlarıdır. Tasarlanan ortamlarda konular kazanımlar esas alınarak ele alınmış ve her kazanımın istenilen ölçüde kazandırılabilmesi için her türlü görsel resim, animasyon ve farklı renk ve stillerde metinlere yer verilmiştir. Tasarlanan sayfalarda ayırtıran ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip bireyler tercih ettikleri bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Hazırlanan sanal öğrenme ortamı, *on dört ders saati ve iki konuda toplam on dört kazanım için tasarlanmıştır*. Sanal öğrenme ortamı tasarım sürecinde sürekli olarak, alan uzmanlarının görüşleri alınarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrenme ortamı tamamlandıktan son-

ra yine uzman görüşleri alınarak sanal öğrenme ortamında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Dördüncü veri toplama aracı olarak, araştırma öncesinde öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla bir kişisel bilgi formu hazırlanmış ve kullanılmıştır. Kişisel bilgi formlarından elde edilen bilgiler ve öğrencilerin öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

### ***Denel İşlemler***

Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek için gerçekleştirilen çalışmalar aşağıda sunulmaktadır.

- Öntest ve sontest olarak kullanılan başarı testi geliştirme çalışmaları yapılmıştır.
- Araştırmanın başında araştırmanın evrenini oluşturan öğrencilere ve ders öğretmenlerine araştırmayla ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilere öğrenme stilleri ile ilgili üç ders saati süren bir seminer verilmiştir.
- Deney ve kontrol gruplarında yer alacak deneklerin seçimi için bir dizi çalışma yapılmıştır.
- Başarı testi, 2010-2011 eğitim öğretim yılı birin döneminin son haftasında, yedinci sınıflara öntest olarak uygulanmıştır. Veriler, öncelikle deney ve kontrol gruplarının seçimi için ele alınmış ve daha önce belirtildiği gibi diğer değişkenler ile birlikte değerlendirilerek deney-1, deney-2 ve kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Gruplar belirlendikten sonra öğrencilerin sanal öğrenme ortamlarıyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme metodu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır.
- Grupların oluşturulmasından sonra, 2010-2011 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi ikinci hafta deneysel uygulamaya başlanmış ve uygulama dört hafta sürmüştür.
- Deneysel işlemlerin tamamlanmasından sonra deney ve kontrol gruplarına, başarı testi 8 hafta sonra sontest olarak uygulanmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

#### Denencelere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

*Denence 1.* Öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevreleri içerisinde yer alan deney-1 grubunun, başarı testinin tümünden aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 3.** Deney-1 Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney-1	n	$\bar{X}$	S	sd	r	t	Anlamlılık düzeyi
Öntest	15	38,46	11,87	14	0,874	-	p<.00
Sontest	15	69,06	14,26			17,03*	

\*P<.05 anlamlı

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney-1 grubunun başarı testinin tümünden aldığı öntest ve sontest puanları arasında p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney-1 grubunun öntest aritmetik ortalaması 38,46, sontest aritmetik ortalaması ise, 69,06 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre, deney-1 grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündeki istatistiksel denence red edilmiştir.

*Denence 2.* Hem öğrenme stillerine dayalı sanal hem de geleneksel öğrenme çevreleri içerisinde yer alan deney-2 grubunun, başarı testinin tümünden aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 4.** Deney-2 Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney-2	n	$\bar{X}$	S	sd	r	t	Anlamlılık düzeyi
Öntest	15	37,00	11,65	14	0,521	-	p<.046
Sontest	15	73,86	11,57			12,55*	

\*P<.05 anlamlı

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney-2 grubunun başarı testinin tümünden aldığı öntest ve sontest puanları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney-2 grubunun öntest aritmetik ortalaması 37,00, sontest aritmetik ortalaması ise, 73,86 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre, deney-2 grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündeki istatistiksel denence red edilmiştir.

*Denence 3.* Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, başarı testinin tümünden aldığı, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 5.** Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli

Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	Anlamlılık düzeyi
Öntest	15	38,26	8,35	14	-13,15*	$P < .012$
Sontest	15	68,13	11,09			

\* $P < .05$  anlamlı

Tablo 5'te görüldüğü gibi, kontrol grubunun başarı testinin tümünden aldığı öntest ve sontest puanları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun öntest aritmetik ortalaması 38,26, sontest aritmetik ortalaması ise, 68,13 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündeki istatistiksel denence red edilmiştir.

*Denence 4.* Öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevreleri içerisinde yer alan deney-1 ve deney-2 gruplarının başarı testinin tümünden aldığı öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 6.** Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	S	sd	t	Anlamlılık düzeyi
Deney-1	15	38,46	11,87	28	,341	$p > .896$
Deney-2	15	37,00	11,66			

Tablo 6’da görüldüğü gibi deney-1 ve deney-2 gruplarının başarı testinin tümünden aldığı öntest puanları arasında  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

*Denence 5.* Öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevreleri içerisinde yer alan deney-1 ve deney-2 gruplarının, başarı testinin tümünden aldığı sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 7.** Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	S	sd	t	Anlamlılık düzeyi
Deney-1	15	69,06	14,26	28	-1,012	$p>.227$
Deney-2	15	73,86	11,57			

\* $P<.05$  anlamlı

Tablo 7’ye göre deney-1 ve deney-2 gruplarının başarı testinin tümünden aldığı sontest puanları arasında  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç, yalnızca sanal öğrenme ortamlarına dayalı (deney-1) ile hem sanal öğrenme ortamlarında hem de sınıf ortamında bulunan (deney-2) öğrencilerin, sontest puanları açısından birbirlerinden farklılaşmadıklarını göstermektedir.

*Denence 6.* Öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevreleri içerisinde yer alan deney-1 ve deney-2 grupları ile geleneksel öğrenme çevrelerinde yer alan kontrol gruplarının, testin tümünden aldıkları sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 8.** Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2	283,911	141,956	,925	$P>.405$
Gruplar içi	42	6446,400	153,486		
Toplam	44	6730,311			

Levene Test Değeri=1,231 Anlamlılık Düzeyi= ,302

\* $P<.05$  anlamlı

Yapılan varyans analizi sonucu, altıncı denence kabul edilmiştir. Ancak burada dikkat çekici bir noktanın hem sanal öğren-

me ortamlarında hem de sınıf ortamında yer alan öğrencilerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=73,86$ ), sadece sanal öğrenme ortamında yer alan grup ( $\bar{X}=69,06$ ) ile sınıf ortamında yer alan gruptan ( $\bar{X}=68,13$ ) yüksek oluşudur.

*Denence 7.* Öğrenme stillerine dayalı sanal öğrenme çevreleri içerisinde yer alan, deney-1 ve deney-2 grupları ile geleneksel öğrenme çevrelerinde yer alan kontrol gruplarının, erişim puanları ortalamaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 9.** Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarının Erişim Puanı Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2	444,044	222,022	2,613	P<,085
Gruplar içi	42	3569,067	84,978		
Toplam	44	4013,111			

Levene Test Değeri=,389 Anlamlılık Düzeyi= ,680

Elde edilen veriler incelendiğinde, grupların erişim puanları ortalamaları açısından farklılaşma olmadığı görülmektedir. Erişim puanları açısından her üç grup arasında fark olmadığı yönündeki yedinci denence kabul edilmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Öğrenme stillerine göre düzenlenen sanal öğrenme ortamlarını kullanan deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin araştırma sonucundaki akademik başarıları belirlemek amacıyla yapılan sınıfta puanları kullanılarak yapılan varyans analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Uysal ve Yalın (2008) tarafından gerçekleştirilmiş olan “Bilgi Nesnesi Tabanlı ve Öğrenme Stillerine Uyarlanabilen Alıştırma Yazılımının Akademik Başarıya Etkisi” isimli çalışmalarında; öğrenme stillerine uyarlanabilen alıştırma yazılımını kullanan öğrencilerin akademik başarı puanları ile geleneksel alıştırma yazılımını kullanan öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Bir başka



değişle öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak tasarlanan alıştırmalar maddeleri alıştırmaların etkililiğini artırmamıştır. Araştırmada kullanılan her iki alıştırmaya yazılımı açısından öğrenme stilleri, akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Ancak yapılan analizler sonucunda grupların sınav puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark dikkatlerden kaçmamıştır. Hem sanal öğrenme ortamlarında hem de sınıf ortamında yer alan (deney-2) öğrencilerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=73,86$ ), sadece sanal öğrenme ortamında yer alan (deney-1) grup ( $\bar{X}=69,06$ ) ile sınıf ortamında yer alan (kontrol) gruptan ( $\bar{X}=68,13$ ) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen araştırma bulgusuna paralel olarak, Özbek (2006) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenme Stiline Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi Ve Tutumlara Etkisi” isimli çalışmada da deney grubu aritmetik ortalaması öntest sonucunda 65,50 iken, sınav testte 85,40’a yükselmiştir. Bu sonuca göre öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmiş sanal öğrenme ortamlarının geleneksel eğitim ortamları ile beraber kullanıldığında başarıyı artırıcı özelliğe sahiptir diyebiliriz.

### KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgisayarların Eğitimde Kullanılması ve Bilgisayar Okuryazarlığı, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, XIX, 96, 23-30.
- Atıcı, B. (2004). Sosyal Bilgi İnşasına Dayalı Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi, Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Elazığ.
- Atıcı, B. (2007). Sosyal Bilgi İnşasına Dayalı Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13 (2), 41–54.
- Balcı, A. (1995). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Bilgisayar Yay. Tic. Ltd. Şti.
- Dyson, L. E., Litchfield, A., Lawrence, E., Raban, R., & Leijdekkers, P. (2009). Advancing the m-learning research agenda for active, experiential learning: Four case studies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 250-267.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Jacob, S. M., & Issac, B. (2008). Mobile Technologies and its Impact – An Analysis in Higher Education Context. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 10-18.
- Nedungadi, P., & Raman, R. (2012). A new approach to personalization: integrating e-learning and m-learning. *Association for Educational Communications and Technology*, 659–678.
- Özbek, Ö. (2006). Öğrenme Stiline Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi ve Tutumlara Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Reiser, R.A., & Dempsey, J.V. (2012). Trends and issues in instructional design and technology: International edition: *Pearson Books*.
- Usta, İlker. (2008). Öğrenme Stillere Göre Düzenlenene Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Uysal, P. M. (2010). Öğretim Etkinlikleri Kuramı ve BDÖ Tasarımına Yeni Bir Dinamik Yaklaşım, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, Ağustos 2010, s. 75-96.

### **Extended Summary**

This investigation was carried out in order to determine the effect of virtual learning environments in accordance with learning styles on student achievement and opinions. Accordingly, it was aimed to design a virtual learning environment appropriate with learning styles, and to prepare a platform which can detect the learning styles online, and to determine the students' opinions regarding the virtual learning environment. This study is aimed to examine the effects of traditional and virtual learning environments on learners' achievements and opinions. In this way, we try to determine the effect of the independent factors, virtual learning styles and traditional learning environment, on the dependent factors as student achievement and opinions. This research was carried out as an experimental study. The study group of the investigation is established on 7th grade students in Cemil Alevli Primary School in ğehitkamil, Gaziantep. In the research, Kolb Learning Style Inventory, originated from 12 articles, was used to determine the learning styles. In the statistical analysis related to the investigation, SPSS package programme was used. Average scores of the groups and the standard deviations on the distribution of scores were calculated. In intra-group and between-group comparisons, T test and variance analysis are utilized and as the level of significance, .05 was determined to be confidence level.

As a result of the study, it can be said that there wasn't find any meaningful differences between virtual learning environments based on learning styles and traditional environments on learners' achievement. As a result of the interviews with participants in the virtual learning environment, it was seen that the work performed in the study was found fun and enjoyable by the students, and it was seen that many students could not find the opportunity to meet with an environment like this before and that this study was a first for a lot of students. The common idea in the result of the talks is that the virtual learning environment is a helpful environment that can be used for all lessons and can help to repeat the lessons worked in classroom environment.

\* \* \* \*

**Ses Eğitimi Çalışmalarının Kekemeliğin Tedavisinde Kullanılabilirliği Üzerine Bir İnceleme**

**An Investigation On Utilizability Of Voice Training In The Treatment For Stuttering**

---

DOI= [10.17556/jef.47650](https://doi.org/10.17556/jef.47650)

---

Saadet KÖSRELİ

**Özet**

Kekemelik konuşma akışındaki tutukluk, istemsiz tekrar ve uzatmalar, sözcükleri fiziksel bir gerginlikle söyleme gibi ifadelerle konuşma ritmindeki bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Ses eğitimi ise içine konuşma eğitimini de alan disiplinler arası özel bir alan eğitimidir. Çalışmada kekemeliğin tedavisinde kullanılan birçok yöntemin ses eğitimi çalışmalarında kullanılan yöntemlerle benzerliği ortaya konmuş ve bu bağlamda ses eğitimi egzersizlerinden örnekler göstererek kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirliği vurgulanmıştır. Çalışmada betimsel analiz kullanılmış bu amaçla elde edilen veriler açık bir şekilde betimlenmiş, daha sonra ise yapılan betimlemeler yorumlanıp neden sonuç ilişkileri irdelenmiştir. Ses eğitimi ile kekemeliğin tedavisi disiplinler arası bir yaklaşımla sunulup, kekemeliğin tedavisinde ses eğitimi çalışmalarından büyük ölçüde faydalanılan yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalardan örnekler gösterilmiştir. Birçok ses rahatsızlığının tedavisinde kullanılan ses eğitimi bir de bu yaklaşımla sunulmuş beraberinde uygulanabilecek egzersizler açık bir şekilde belirtilmiştir.

Çalışmanın sonucunda ses eğitimi çalışmalarından nefes, artikülasyon (boğumlama) yüz kaslarını gevşetme, müzikal ritim ile okuma ve şarkı söyleme gibi alanlarda kekemeliğin tedavi edilebilirliği ifade edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Müzik Eğitimi, Kekemelik, Ses Eğitimi, Nefes Eğitimi.

**Abstract**

Stuttering is defined as disturbances in the rhythm of speech such as stiffness, involuntary repetition and extension in the flow of speech, saying the words in a physical tension. Voice training is an interdisciplinary special field training including speech training. The similarities of the methods used in the treatment of stutte-

ring to those used in voice training were revealed in the study, and in this context, the utilizability of these methods in the treatment of stuttering was shown by giving examples of voice training. In this study, descriptive analysis technique was used, the data obtained for this purpose was depicted clearly, then the descriptions were analyzed and interpreted in causal relationship. The treatment of stuttering through voice training was presented in an interdisciplinary approach, and the examples of domestic and international studies which were utilized from the studies of voice training in the treatment of stuttering were demonstrated in the study. Voice training that may be used for the treatment of many voice disorders was used in this approach and the exercises to be applied were expressed clearly.

As a result of the study, we expressed the availability of the treatment for stuttering by voice training through breathing control, articulation, relaxation of the facial muscles, and singing with musical rhythm.

**Keywords:** Music Education, Stuttering, Voice Training, Breathing Training

### **Giriş**

Konuşma bozukluğu hece, sözcük ve tümceleri söylemede görülen her tür aksaklık olarak tanımlanmaktadır. Kekeleme, aşırı güçlüklerle burundan konuşma, yanlış konuşma gibi ufak tefek güçlükleri de kapsar (Öncül, 2000). Konuşma bozukluğu ile ilgili birçok tanım yapılmış ve bu tanımlar konuşma ve dil bozuklukları ile birlikte ele alınmıştır. Topbaş ve arkadaşları (2002) dil bozukluğunu dilin biçimi, içeriği ve kullanılmasında; konuşma bozukluğunu ise sözel dildeki sesleri çıkarmak için gerekli olan motor işlemlerin (solunum, seslenme, sesletim, artikülasyon) yerine getirilmesindeki aksama olarak tanımlamaktadırlar. Bu alanda pek çok araştırma yapmış olan Kirk (1962)'e göre ise; bir konuşma hoş olmayan sesle, yaşına uygun olmayan, anlaşılmayan bir şekilde yapılıyor, dolayısıyla normalden çok farklılık gösteriyor ve dikkati konuşana çekiyor ise; genellikle özüllü konuşma olarak kabul edilmektedir.

Konuşma bozukluklarının en ciddi boyutta olanı ise kekemeliktir.

Kekemelik;

DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) kekemeligi: Ses ve hece yinelemeleri, sesleri uzatma, ünlemle-

meler, sözcüklerin parçalanması, duyulabilir ya da sessiz bloklar, dolambaçlı yoldan konuşma, sözcükleri aşırı bir fiziksel gerginlikle söyleme ve tek heceli sözcük yinelemeleri durumlarından birinin veya birden fazlasının sık ortaya çıkması ile konuşmanın akıcılığında ve zamanlama örüntüsünde bozukluk olması biçiminde açıklamaktadır.

ICD-X' da (International Classification of Diseases ) kekemelik, kişinin ne söylemek istediğini tam olarak bildiği fakat seslerdeki istemsiz tekrar, uzatma ya da duraklamalardan dolayı söyleyemediği, konuşma ritmindeki bir bozukluk olarak tanımlanmıştır.

APA'nın (American Psychological Association) tanımına göre de kekemelik, konuşma akısında tutukluk, bir sözcük ya da sesi tekrarlayarak duraklama, sesi uzatma, anlamlı bir konuşmada psikolojik, nörolojik ve fizyolojik bir ritim bozukluğudur.

Özgür (2003)'e göre ise kekemelik; bireyin anlamlı konuşma çabasıyla psikolojik ve nörolojik nedenlerle konuşma cesaretinin kırılıp bazı ses ve sözcükleri yineleme, uzatma ya da başlayamama şeklinde fonetik (sesçil) bozulmalara ek olarak uygunsuz vücut tepkilerinin de yer aldığı; sosyal ortamlardan kaçınma davranışına yol açan bir ritim bozukluğu şeklinde tanımlanmaktadır.

Görüldüğü üzere kekemeliğin çeşitli açılardan yapılmış birçok tanımı vardır. Ses üretiminde, ses tonunun kalitesinde ve ritminde ortaya çıkan bozukluklar; sözcüklerin söylenmesinde görülen tekrar ve uzatmalar kekemelik olarak tanımlanır.

Kekemeliğin nedenleri hakkında birçok görüş bulunmasına rağmen, bu görüşler arasında bir uzlaşma yoktur. Bu görüşlere örnek olarak kekemeliği yapısal bir problem olarak görenler, bir kişilik bozukluğu olduğunu savunanlar veya bir direniş belirtisi olarak kabul edenler gösterilebilir. Ancak farklı görüşlere rağmen kekemeliğin nedenlerini üç maddede özetlemek mümkündür. Bunlar;

*“A. Organik Nedenler: Bu görüştekilere göre, kekemelik serebral dominansın olmamasından kaynaklanmaktadır. Serebral hemisfer konuşmayı kontrol eder (sol hemisfer). Eğer hemisferlerden biri, bu rolü almazsa ya da hemisferler arasında bir rol değişimi olursa, kişi kekeler.*

*B. Nörofizyolojik Nedenler: Bu görüştekilere göre, sinirsel iletideki zorlanma koordinasyonu bozar, kararsızlık yaratır ve konuşmanın kassal aktivitesinde tekrarlara yol açar.*

*C. Psikolojik Nedenler: Psikolojik teoriler, kekemeliği ya duygusal faktörlere ya da gelişim sırasındaki öğrenmelere bağlamaktadır(Eker, 1992).”*

### **Ses Eğitimi**

Müzik eğitiminin (genel, amatör “özengen” ve mesleki) gibi hemen her türüne uygulanabilen ses eğitimi öncelikle konuşma ve şarkı söyleme konusunda sesin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını hedefler. Ayrıca ses eğitimi, dil ve konuşma bozukluklarının tedavisinde de kullanılabilen hem bireysel hem de toplu uygulamalara izin veren disiplinler arası bir özel alan eğitimidir. Dolayısıyla ses eğitimi sesin doğru, etkin ve güzel kullanımının bireye kazandırılmasının yanı sıra ses sağlığını korumaya yönelik davranışların da bireye kazandırılmasını hedefler (Töreyin,2000).

Seslerin boğumlanması, tonlanması, dalgalanması, yükselip alçalması ve temposunun iyi ayarlanmasının en iyi biçimine ulaşması ses eğitimi ve fonetik eğitime bağlıdır (Stuart, 2010).

Bugün ilerlemiş tıp sayesinde en ufak bir havanın yol açtığı ses tellerinin kenar hareketlerini saptayabilmek ve titreşimin çoğalmasıyla ses tellerinde meydana gelen değişimleri gözlemleyebilmek mümkün hale gelmiştir. Bu teknolojik ilerlemeler sayesinde ses rahatsızlıkları büyük ölçüde tedavi edilmeye başlanmıştır. Tüm bu gelişmelere ve ses bakımının daha da kolaylaşmış olmasına rağmen ses eğitimi hala önemini korumaktadır. Öyle ki; tıp uzmanları ses rahatsızlıklarında tıbbi tedaviye ek olarak ses çalışmalarının rahatsızlığın giderilmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmekte ve hastalara bu çalışmalarını tavsiye etmektedirler (Sabar, 2008:).

Kartal (2013) ‘a göre sesi doğru kullanmakla ilgili olarak verilecek eğitim öncelikli olarak bir konuşma eğitimini gerektirir. Harflerin doğru ve tekniğine uygun çıkışı, konuşma organlarının ve nefes tekniklerinin kullanılması esnasında yapılan alıştırma amacını sesin tekniğine uygun bir şekilde çıkmasını amaçlar. Ses eğitiminin ilkeleri, bu eğitimin çeşitli disiplinlerle birlikte uygulanma gerekliliğinden dolayı, ilgili olduğu anatomik, fizyolojik, fiziksel, eğitimsel, sanatsal ve dilbilimsel özelliklere göre belirlenirler.

*“Güzel ve etkili konuşma ile şarkı söyleme; müzik ve konuşma cümlelerindeki ses, teknik ve eser bütünlüğüne özen göstererek gerçekleştirilir. Cümlelerdeki ses bütünlüğü; sesin kullanımı sırasında seste kırılma, kopma, tını farkı vb. durumların olmadığı, tek bir rejistr halinde duyulduğu, devam eden bütüncül bir ses oluşumudur. Bu nedenle rejistr geçişleri önem taşımaktadır. Rejistr geçişi, ses kullanımı sırasındaki larinksin aldığı pozisyon ile titreşim bölgesi değişikliğinden kaynaklanan tını farkını ortadan kaldırmak amacıyla yapılır. Cümlelerdeki teknik bütünlük; ses üretimi ve kullanımının bilinçli olarak gerçekleştirildiği, ağızdan çıkan her sesin hakkını vererek ses oluşturmak ve kullanmaktır. Ses kullanım sürecinde solunum, fonasyon, rezonans ve artikülasyona ilişkin doğru davranışların tümünü, birbiriyle uyum içinde, özenle, bilinçli ve denetimli olarak gerçekleştirmektir. Böylece üretilen ve kullanılan sesin teknik bütünlüğü sağlanmış olur. Bu bağlamda, rejistr geçişlerinin doğru perde de ve doğru davranışlarla yapılması önem kazanır (Töreyn,2008:127).”*

Bireyin, konuşma esnasında sesini güzel, etkili ve doğru kullanmasını hedefleyen konuşma eğitimi ses eğitiminin bir parçasıdır. Bu eğitim, bireye doğru artikülasyon ve doğru diksiyon alışkanlığı kazandırmayı amaçlar. Konuşma eğitiminin önemi ve gerekliliği, şarkı söyleme eğitiminde dilin doğru artiküle edilmesi zorunluluğundan ileri gelir. Özetle ses eğitimi, her yaşta insanın, sesini en etkili, doğru ve güzel şekliyle kullanabilmesini sağlamaya çalışır (Töreyn,2008).

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi ses eğitimi konuşma eğitimini de içine alan disiplinler arası özel bir alan eğitimidir. Konuşma bozukluklarından olan kekemeliğin; ritm bozukluğu, nefes kontrolü sağlanamaması, dil ve çene kaslarının uyumlu çalışmaması gibi sebeplerinin de olduğunu görmekteyiz. Ses eğitimi derslerinin de temel çalışmalarından olan diyafram nefesi kontrolü, yüz kaslarını gevşetme, ritmik söyleyebilme ve artikülasyon çalışmaları rahatsızlığın tedavisinde büyük rol oynayabilir.



### **Problem**

Ses eğitimi çalışmalarının kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?

#### ***Alt Problemler***

1- Nefes eğitimi egzersizlerinin kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?

2-Yüz kaslarını gevşetme egzersizlerinin kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?

3- Müzikal ritim metoduyla okuma egzersizlerinin kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?

4-Artikülasyon (boğumlama) egzersizlerinin kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?

5-Şarkı söyleme çalışmalarının kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı ses eğitimi çalışmalarının kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirliği hususunda farkındalık yaratmak ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlamaktır.

### **Yöntem**

Araştırmadaki veriler, kekemeliğin tedavisine ilişkin yapılan yerli ve yabancı kaynaklardan tarama yolu ile toplanmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

***Alt problem 1. Nefes eğitimi egzersizlerinin kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?***

Yapılan araştırmalar ışığında kekemeliğin tedavisinde uzun zamandır kullanılmakta olan “Pasif Hava Akımı Tekniği” göze çarpmaktadır. Kekemelerin yapısal olarak larinksteki gerilime karşı düşük bir eşikleri olduğunu ve konuşma öncesi bu eşik aşılmadığında akıcı konuşabilmelerinin mümkün olmadığını savunan Schwartz (1976) kekemeliğin, larinksi de içine alan konuşma mekanizmasındaki kasların gerginliğinden, dolayısıyla bu sistemin gerginlik sonucu kitlenmesi ile oluşan tutukluktan kaynaklandığını belirtmektedir.

Schwartz, “Pasif Hava Akımı” adını verdiği teknikte, konuşma öncesi ses tellerindeki gerginliğin azalmasını hedeflemektedir. Bu teknikle kişi söyleyeceklerinden önce bir miktar havayı pasifçe bırakır ve konuşmaya başlar. Tekniğin temel aldığı görüşe göre, açık olan ses telleri arasından pasif hava çıkartıldığı sürece kişinin blok yaşaması neredeyse imkansızdır. Ancak, tekniğin başarılı olması için havanın gevşek biçimde kendiliğinden çıkması, dikkatin konuşma üzerinde olmaması ve nefes akışında bölünme olmaması gerekmektedir. Schwartz programında, kekeme kişileri beş gün süren altı saatlik seanslar ile terapiye almakta ve bu sürenin sonunda, yaklaşık olarak tüm kekemelerin akıcı konuştuğunu belirtmektedir.

Eryavuz (1998) “Kekemelik Tedavisinde “Pasif Hava Akımı Tekniğinin” Geçerlilik Çalışması” başlıklı tıpta uzmanlık tezinde, Schwartz tarafından geliştirilmiş, kekemeliğin tedavi yöntemlerinden biri olan "Pasif Hava Akımı Tekniğinin ülkemizdeki etkinliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 17-50 yaşlar arasında, 25'i erkek, 5'i kadın 30 kişiden oluşan bir örneklem grubu ile yürütülmüştür. Tedavi tekniğinin etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla, deneklerin tedavi öncesinde ve sonrasındaki okuma performansları değerlendirilerek, kekemelik ölçütleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, "Pasif Hava Akımı" yönteminin deneklerin okumalarındaki kekemeliği azalttığını ve tekniğinin özellikle, kekemeliğin temel belirtilerinden olan bloklar ve tekrarlamalar üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yukarıda belirtilen çalışmalarda ses eğitimi çalışmalarının önemli bir parçası olan diyafram nefesi alma, tutuma ve kontrollü bir şekilde verme çalışmalarıyla birebir örtüşmekte ve tedavi belirtildiği üzere büyük ölçüde olumlu dönütler vermektedir.

### **Örnek Çalışma**

#### **DİYAFRAM NEFESİ EGZERSİZLERİ**

a-Çiçek koklar gibi soluk alınır ve (F) konsonu ile ateşe üfler gibi düzenli olarak boşaltma

Bu alıştırma yapılırken öğrenciye nefes tutma alışkanlığı da kazandırılır, doğru alınan nefes belli bir süre tutulması öğretilir.

b-Doğru alınan soluk, (S) konsonu ile boşaltma

Nefes tutulduktan sonra, boşaltmaya başlanır. (5 ile başlayıp gittikçe arttırılarak)

c-Kesik ve uzun nefesler

Örnek çalışmalar şunlardır:

1. S-S-S-S-S-S-S

2. S-S-S-S-S-SSSSSSSS
3. SSSSSSSS-S-S-S-S-S
4. S-S-S-S-S-S-SSSSSSSS-S-S-S-S-S
5. SSSSSSSS-S-S-S-S-S-S-SSSSSSSS
6. S-SSSS-S-SSSS-S-SSSS-S-SSSS
7. SSSS-S-SSSS-S-SSSS-S-SSSS-S

d-Büyüyün ve küçülen kesilen ve uzun nefesler

1. S-S-S-S-S-S-s-s-s-s-s
2. s-s-s-s-s-S-S-S-S-S
3. S-s-S-s-S-s-S-s-S-s
4. s-S-s-S-s-S-s-S-s-S
5. s-s-s-S-s-s-s-s-S
6. S-S-S-S-S-s-S-S-S-S
7. SSSSSS-s-s-s-s-s
8. ssssss-S-S-S-S-S (Egüz, 1980).

***Alt Problem 2. Yüz kaslarını gevşetme egzersizlerinin kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?***

Serebral baskınlı kuramına göre, kekemeliğin nedeni; ses, artikülasyon ve solunum sistemleri arasındaki kassal ve aerodinamik koordinasyon bozukluğudur. "Serebral Baskınlık" kuramına göre dilin sol ve sağ yarısı, çene ve diğer konuşma yapılan motor sinir itkilerini iki yarımküre yapısındaki ayrı kaynaklardan almaktadır. Akıcı konuşma için bu iki itki akımının uyumlu çalışması gerekmektedir. Bir yarımkürenin sinir itkilerini zamanlaması için daha baskın olması gerekmekte, yarımkürelerden birinin daha baskın olmadığı durumlarda ise yarımküreler birbirinden bağımsız hareket etmektedirler. Bu durumun sonucunda, konuşma kaslarının iki yarısı arasındaki hareketlerin uyumlu çalışmaması nedeniyle konuşma bozukluklarına yatkınlığın ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Bloodstein, 1995; Perkins, 1990; Fleet and Heilman, 1985; Paul, 1996'dan, akt., Madanoğlu, 2005).

Yukarıda açıklanan kuram ışığında ses eğitimi çalışmalarına başlamadan önce yapılması gereken ve ses eğitimi çalışmalarına dahil olan yüz kaslarını gevşetme egzersizleri akıcı konuşma için bir ön koşul olabilmektedir.

**Örnek Çalışma**

**DUDAK RAHATLATAN HAREKETLER**

- \*Üst dudağı ısırma
- \*Alt dudağı ısırma
- \*İki dudağı da ağız içine almak
- \*Alt dudağı dışa döndürmek
- \*U sesi çıkarır gibi dudakları öne uzatmak
- \*Kalemi dudakların arasında tutmak (Kartal, 2013)

**DİLİ RAHATLATAN HAREKETLER**

- \*Dili dışarı içeri çekmek
- \*Dili buruna doğru sokmak
- \*Dili çeneye doğru çıkarmak
- \*Dilin ucunu alt-üst dişlerle ısırarak
- \*Dil ile dudakları yalama (yuvarlayarak)
- \*Dili ağız içinde u biçiminde kıvrırma (Kartal, 2013)

**ÇENEYİ RAHATLATAN HAREKETLER**

- \*Ağız (çene gergin) açmak-kapatmak
- \*Alt çeneyi (ağız açık) sağa sola hareket ettirmek
- \*Alt çeneyi (ağız kapalı) sağa sola hareket ettirmek
- \*Soldan sağa sağdan sola sürekli yanakları şişirmek (Kartal, 2013)

***Alt Problem 3. Müzikal ritim metoduyla okuma egzersizlerinin kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?***

Konuşmada akıcılığı sağlamaya yönelik tercih edilen yöntemlerden bir diğeri ise ritmik konuşmadır. Andrews ve Harris (1964) metronom yardımıyla eşit aralıklı, diğeri bir deyişle ritmik konuşmanın kekelemeyi azalttığını göstermişlerdir. Andrews, bu yöntemle kazanılan yeni konuşma alışkanlığının metronom olmaksızın da sürdürülebildiğini belirtmiştir. Brady ve Brady (1972) metronom tekniği ile yetişkin kekemelerde bir yıllık terapi sonucunda %81 oranında başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

planlanmıştır. Herhangi bir sağlık problemi olmayan 12 yaş üstünde 14 birey çalışmaya dahil edilmiştir. Bu bireylerden 6 tanesinin ritm algısı vardır (I. Grup), 8 tanesinin ritm algısı yoktur (II. Grup). Bütün hastalar hem terapi öncesi hem de 12 haftalık terapi seansı sonrasında değerlendirilmiştir. Sonuçlarda istatistiksel olarak I. Grubun terapi sonuçları ve II. Grubun terapi

sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen ritm algısının terapiye adaptasyon ve akıcılığın kazanılma hızı gibi farklı etkileri gözlenmiştir.

yapıldığını düşünürsek basit aralıklarla uygulanan ritmik çalışmaların kekemeliğin tedavisinde kullanılması mümkündür.

**Örnek Çalışma**

VOKAL SESLERİN BELİRLENEN EGZERSİZLERLE ÇALIŞTIRILMASI



A A A A A  
E E E E E  
İ İ İ İ İ  
I I I I I  
O O O O O  
Ö Ö Ö Ö Ö  
U U U U U  
Ü Ü Ü Ü Ü



A A A A A A A A A  
E E E E E E E E E  
İ İ İ İ İ İ İ İ İ  
I I I I I I I I I  
O O O O O O O O O  
Ö Ö Ö Ö Ö Ö Ö Ö Ö  
U U U U U U U U U  
Ü Ü Ü Ü Ü Ü Ü Ü Ü

***Alt Problem 4. Artikülasyon (boğumlama) egzersizlerinin kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?***

Gülyüz (1995) “2-6 Yaşlarındaki Kekemelik Problemi Olan Ve Olmayan Çocukların Artikülasyon Özelliklerinin Karşılaştırılması” isimli doktora tezinde, 2-6 yaşları arasındaki kekemelik problemi olan ve olmayan çocuklarda görülen artikülasyon hata tiplerinin (şekil, yer, titreşim, atma ve çarpıtma) geleneksel yaklaşımla ayrıntılı bir incelemesini yaparak, hataların pozisyonlarının (baş, orta ve son) ve bu çocukların diadokokinetik hızlarının karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Çocukların yapacakları her artikülasyon hatasını fonetik envantere göre baş, orta, sondaki pozisyonları dikkate alarak geleneksel yaklaşımda esas alınan hata tiplerine (şekil, yer, titreşim, atma, çarpıtma) göre sınıflandırmıştır. Çalışma sonunda kekeme grubun daha fazla artikülasyon hatası yaptığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kekemelik problemi olan çocukların, kekeme olmayan yaşlılarına göre daha fazla artikülasyon bozukluğu oluşturdukları ve ayrıca daha geniş artikülasyon bozukluğu çeşitliliğini oluşturdukları görülmüştür. Bu bulguların ışığında bazı çocuklar için kekemelik ve artikülasyon bozukluğunun birbiriyle ilişkili olduğu ve kekemelik problemi, konuşmanın temporal programlanmasındaki bozuklukla ilişkilendirilmiştir.

Yukarıdaki çalışmada kekeme olan çocukların, olamayan çocuklara nazaran büyük ölçüde artikülasyon bozukluğu yaşadıkları belirtilmiştir. Artikülasyon sözcükleri doğru, açık ve anlaşılır bir biçimde söylemektir. Ses eğitimi çalışmalarında konson ve vokal harflerin çıkış biçimlerine göre tek tek çalıştırılması, bireylerin artikülasyon becerisini geliştirmektedir.

***Örnek Çalışma***

***ÇIKIŞ BİÇİMLERİNE GÖRE ÜNLÜLER (VOKALLER)‘İN GÖSTERİLMESİ***

“A”

“a” sesi; kalın, düz ve geniş bir ünlüdür. “a” sesi çıkarılırken dil, bir tümsek oluşturarak ağzın arka bölgesinde bu sesin boğumlanmasını sağlar. Dilimizde üç farklı a sesi vardır. Kalın a normalde kullandığımız sestir.

“İnce A”

g, k ve l seslerinden sonra gelen a sesi, bazen ince söylenir. İnce söylenen a sesinde dil tümsekliğini kaybeder ve bu ses ağzın ön tarafına doğru kayar. Hikâye, dükkân, kâmil, kâğıt, rengârenk, karargâh

“Uzun A”

Türkçe kelimelerde uzun ünlü bulunmaz. Yabancı (özellikle Arapça) dillerden Türkçemize girmiş kelimelerde rastlarız. Katil, hakim, bahane, şahane, nane... (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2012).

“Açık E”

“e” sesi çıkartılırken çene aşağıdadır, dil alt sıra dişlere dayanır. Dudaklar düz ve yayvan durumdadır. Sesin boğumlanma noktası ağzın arka kısmındadır. Bu durumda “a” sesi kalın, geniş ve düz bir ünlüdür (Güler ve Hengirmen, 2005).

“Kapalı E”

Mahalli ağızlarda ve Osmanlı Türkçesinde gördüğümüz bir sestir. Bu sesin telaffuzunda ağız daha kapalı, dil ağız içinde kulaklara doğru yayılır. Özellikle ilk hecelerde rastlanan bir sestir. gece, demek, el(yabancı)...(Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2012).

“I”

“I” sesi çıkartılırken ağız dar, çene yarı kapalıdır. Dil ucu geriye doğru çekilir ve alt diş etlerine değır. Sesin boğumlanma noktası ağzın arka kısmındadır. Dudaklar dar ve düzdür. Kalın, dar ve düz ünlüdür.

“i”

İnce düz ve dar bir ünlüdür. Dil ucu geriye doğru çekilir ve alt diş etlerine değır. Sesin boğumlanma noktası ağzın arka kısmındadır. Dudaklar düz ve dardır (Güler ve Hengirmen, 2005).

“O”

Kalın, yuvarlak ve geniş ünlüdür. Söyleyişte çene açılır, dudakların alt ve üst köşeleri birbirine yaklaşarak dudaklar yuvarlaklaşınca ağızdaki boşluğun arkasında bu ses oluşur (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2012).

“Ö”

Çene aşağı doğru sarkıktır. Dudaklar öne doğru uzamış ve yuvarlak bir biçim almıştır. Sesin boğumlanma noktası ağzın ön kısmındadır. İnce, geniş ve yuvarlak bir ünlüdür (Güler ve Hengirmen, 2005).

“U”

Çene “o” sesine göre daha dardır. Sesin boğumlanma noktası ağzın arka kısmındadır. Dudaklar öne doğru uzamış ve yuvarlaklaşmıştır. “u” kalın, yuvarlak ve dar bir ünlüdür (Güler ve Hengirmen, 2005).

“Ü”

İnce, dar ve yuvarlak bir ünlüdür. Dudaklar ön kısımda oldukça daralacak şekilde yuvarlaklaşır ve ağzın ön kısmında bu ses oluşur (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2012).

***Alt Problem 5. Şarkı söyleme çalışmalarının kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirlik durumu nedir?***

Healey, Mallard, Adams (1976). Şarkı Söyleme Sırasında Kekemeliğin Azalmasına Katkıda Bulunan Faktörler, başlıklı çalışmalarında, genellikle şarkı söyleme sırasında gözlenen kekemeliğin azalmasının değiştirilmiş seslendirme ya da kekeme tarafından söylenen şarkının sözleri ve melodisi ile aşına olması ya da her ikisi ile ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmışlardır. Test öncesinde, bu kişilerin her biri ezberden çok iyi bilinen bir şarkının sözlerini ve melodisini bildiklerini göstermiş daha sonra, deneklerden yüksek sesle şarkı sözlerini okumaları ve sonra da bunları söylemeleri istenmiştir. Sonra, denekler şarkı sözlerini yüksek sesle okumak zorunda bırakılmış ve daha sonra da aynı şarkının bilinen melodisi eşliğinde aşına olunmayan sözlerini söylemek zorunda bırakılmışlardır. Sonuçlar, deneklerin ses çıkarma sürelerinin okumaya nazaran, şarkı söyleme esnasında önemli ölçüde daha uzun olduğu görülmüştür. Şarkı söylemenin ve aşinalığın ana etkilerinin her ikisi de, kekemleme sıklığındaki dikkate değer azalmalarla ilişkili bulunmuştur. En çok azalma, deneklerin aşına oldukları melodi ve şarkı sözlerini söyledikleri durumlarda olmuştur. Bu bulgular, seslendirmedeki değişikliklerin şarkı söyleme sırasında meydana gelen kekemelikteki bütün azalmayı açıklayamayacağı anlamına yorumlanmıştır. Şarkı sırasında, üretilen melodi ve sözlere olan aşinalık da kekemelik sıklığını etkileyebilir.

Healey ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada da görüldüğü gibi şarkı söyleme esnasında kekeme olan birey daha az kekelemektedir. Bunun en belirgin nedeni söylenilecek kelimenin daha önceden düşünülmemesi ve şarkı söyleme eyleminin belli bir ritim kalıbında gerçekleşmesidir. Günlük yaşamda kurulan cümleleri melodik bir şekilde söylemek ya da çok iyi bildikleri bir melodinin üzerine cümle kurmak kekemeliği büyük oranda azaltabilir. Ülkemizde de birkaç şarkıcı kekeme olup şarkı söylerken durumlarına ilişkin hiçbir belirti göstermemektedirler. Şarkı söylemenin bu denli işe yaramasından sebep birçok kekeme tedavi merkezlerinde melodik konuşma terapileri uygulanmaktadır.

### **Sonuçlar**

1. Ses eğitimi çalışmalarının önemli bir parçası olan nefes eğitimi egzersizleri kekemeliğin tedavisinde yurt içinde ve yurtdışında yapılan çalışmalarda kullanılmış, çalışma sonrasında elde edilen verilere göre kekemeliğin tedavisinde büyük katkılar sağlayacağı sonucuna varılmıştır.



2. Ses eğitimi çalışmalarına başlamadan yapılması gereken yüz kaslarını gevşetmeye dair egzersizlerin kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Ses eğitimi çalışmalarına dâhil olan müzikal ritim metoduyla okuma yurt içinde ve dışında gerçekleştirilen kekemeliğin tedavisine yönelik yapılan çalışmalarda kullanıldığı ve büyük ölçüde verim sağlandığı görülmüştür.
4. Ses eğitimi çalışmalarında yer alan artikülasyon (boğumlama) egzersizlerinin kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirliği vurgulanmış, yapılan çalışmalar ışığında kekeme olan bireylerin kelimeleri boğumlama becerilerinin kekeme olmayanlara göre daha az olduğu görülmüştür.
5. Şarkı söyleme çalışmaları kekemeliğin tedavisinde yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda kullanılmış ve tedavi sonucunda önemli başarılar sağlandığı sonucuna varılmıştır.

#### **Öneriler**

1. Kekemeliğin nedenlerinden biri olarak kabul edilen selebral baskınlık kuramına göre yüz kaslarının aktif olarak kullanılmaması kekemeliğin nedeni olarak görülmektedir. Örnek çalışmada verilen yüz kaslarını geliştirici hareketler kekemeliğin tedavisinde kullanılabilir.
2. Alanla ilgili çalışmalar incelendiğinde nefes kontrolünün kekeme bireylerdeki önemi görülmüştür. Diyafram nefesi kullanma, nefes tutabilme gibi çalışmalar kekemeliğin tedavisinde kullanılabilir.
3. Kekemeliğin birçok tanımında konuşmadaki ritim bozukluğu ifadesi geçmektedir. Metronom ile heceleme; piyano eşliğinde basit aralıklarla ve belli bir ritim içerisinde kullanılabileceği gibi herhangi bir çalgı eşliğinde melodik bir şekilde konuşma da kekemeliğin tedavisinde kullanılabilir.
4. Ünlü ve ünsüz harflerin, boğumlanma yerlerinin gösterilmesi kekemelerin harfleri daha iyi tanımasını sağlayabilir.
5. Makalede önermiş olduğum çalışma planının deneysel olarak yürütülmesi önerilmektedir. Ancak bu deneysel süreç konuşma terapisti ve psikiyatri uzmanı ile birlikte disiplinler arası bir yaklaşımla daha etkili olacaktır.

### **Kaynaklar**

- Andrews, Gavin, Harris, Mary, (1964). The syndrome of stuttering. Oxford, England: *Spastics Society Medical Education The syndrome of stuttering*.
- Brady, J, P (1971) *Metronome conditioned speech retraining for stuttering, Behavior Therapy* Volume 2, Pages 129-150
- DSM-IV(*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), (1991), 4 th ed. D.C.
- American Psychiatric Association, Washington.
- Dünya Sağlık Örgütü (1993). ICD-10 *Ruhsal ve Davranışsal Bozukluklar Sınıflandırması Klinik Tanımlamalar ve Tanı Kılavuzları*, Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını.
- Egüz, S. (1991).”*Toplu Ses Eğitimi I*” Ayyıldız Matbaacılık, Ankara.
- Eker, F. (1992). “*Konuşma Bozuklukları*”. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eryavuz, A. (1998).*Kekemelik Tedavisinde “Pasif Hava Akımı Tekniğinin” Geçerlilik Çalışması*, Tıpta Uzmanlık Tezi, Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Bölümü, İzmir.
- Güler E, Hengirmen M. (2005).”*Ses Bilimi ve Diksiyon*” Engin Yayınevi, Ankara.
- Gülyüz, F. (1995) *2-6 Yaşlarındaki Kekemelik Problemi Olan Ve Olmayan Çocukların Artikülasyon Özelliklerinin Karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Healey EC, Mallard AR, III, Adams MR.(1976). *Factors contributing to the reduction of stuttering during singing*, Journal of Speech and Hearing Research. 19: 475–480.
- Kirk, A. Samuel, (1962). *Education Exceptional Children houghton mifflin company*, Boston.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, M. (2013). *Nefes Teknikleri*, Ray Yayıncılık, İstanbul.
- Kartal, M. (2013). *Ses Teknikleri*, Ray Yayıncılık, İstanbul.
- Madanoğlu, G. (2005). *Kekeme Çocuklar İçin Bir Tarama Çalışması Ve Kekemlikle Baş Etme Konusunda Hazırlanmış Bir Programın Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Öncül, R. (2000). “*Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*”, MEB Yayınları, İstanbul.

- Özsoy, Y. (1982). *Konuşma Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri*, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, No:244\164, İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:4, Eskişehir.
- Ömür, M. (2001). *Sesin Peşinde*, Pan Yayıncılık, İstanbul.
- Pektaş, A. (2010) *Kekemelerde Ritim Algısının Terapi Sonuçlarına Etkilerinin Araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sabar, G. (2008). *Sesimiz Eğitimi ve Korunması*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Stuart, C. (2010). *Başarıya Giden Yolda Etkili Konuşma Yöntemleri*. (çev: Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa Basım.
- Topbaş, S. Konrat, A. Ve Ege, P. (2002). *Dil ve Konuşma Terapistliği*. Anadolu Üniversitesi. Dil ve Konuşma Terapisti, Klinik Eğitimi ve Araştırma Dizisi-1, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Töreyn A, M. (2000). *Türkiye Türkçesine Uygun Şan Eğitimi*, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Sayı 583, s 83-91
- Töreyn, A, M. (2008). *Ses Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*, Ankara, Sözkese Matbaacılık.

### **Extended Summary**

#### **Purpose**

The purpose of this study is to create awareness about availability of voice training works in stuttering treatment and to contribute to the works having been done in this field. Stuttering is defined as disturbances in the rhythm of speech such as stiffness, involuntary repetition and extension in the flow of speech, saying the words in a physical tension. Voice training is an interdisciplinary special field training including speech training. The similarities of the methods used in the treatment of stuttering to those used in voice training were revealed in the study, and in this context, the utilizability of these methods in the treatment of stuttering was shown by giving examples of voice training. The treatment of stuttering through voice training was presented in an interdisciplinary approach, and the examples of domestic and international studies which were utilized from the studies of voice training in the treatment of stuttering were demonstrated in the study. Voice training that may be used for the treatment of many voice disorders was used in this approach and the exercises to be applied were expressed clearly.

#### **Method**

In this study, descriptive analysis technique was used, the data obtained for this

purpose was depicted clearly, then the descriptions were analyzed and interpreted in causal relationship.

### **Results**

As a result of the study, we expressed the availability of the treatment for stuttering by voice training through breathing control, articulation, relaxation of the facial muscles, and singing with musical rhythm. In this context, the breath training exercises are important part of voice training practices used in domestic and foreign studies about stuttering treatment and according to the information obtained after work, the breath training exercises will contribute to stuttering treatment. As a result, before the voice training practices, relaxation of the facial muscles should be done for the availability of stuttering treatment. It is seen that reading with musical rhythm method involved in voice training practices used in stuttering treatment in domestic and foreign studies and significant improvements have been made through this method. It is emphasized that articulation exercises used in voice training work well in stuttering treatment. According to some studies, articulation skills of stutterers are less than non stutterers. In domestic and foreign studies singing activities were used for stuttering treatment and it resulted in major improvements in the treatment.

### **Conclusion and Discussion**

According to the cerebral dominance theory which is considered one of the reasons for stuttering, inability of using muscles actively is seen as the reason for stuttering. It is believed that the facial muscles exercises given in sample study can be used. The researches on the stutter denote that breath control play an important role in stutterers. It is concluded that diaphragmatic breathing holding breath practices can be used in stuttering treatment. The common point of definition of stuttering is arrhythmia in the speech, spell with metronom with simple accompaniment distance and a rhythm can be used. Speaking melodic accompanied by any instrument can be used for stuttering treatment. Teaching of point of articulation of vowel and unwowel could provide recognition of letters for stutterers. The sample practice in the article can be used experimentally. But experimental process should be applied in company with speech therapist and psychiatrist as a interdisciplinary method.

\*\*\*\*

**Ergenlerde Siber Zorbalığın Yordayıcısı Olarak Algılanan Sosyal Yetkinlik ve Toplumsal Kaygı**

**Perceived Social Competence and Social Anxiety as a Predictor of Cyberbullying in Adolescents**

---

DOI = [10.17556/jef.01832](https://doi.org/10.17556/jef.01832)

---

Bünyamin ATEŞ\*, Muhammet GÜLER\*\*

**Özet**

Bu araştırmada algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenlerinin ergenlerin siber zorbalık düzeylerini ne kadar yordadığı incelenmiştir. Bu çalışmanın araştırma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erzincan il ve ilçe merkezlerinde lise kademesinde eğitim-öğretime devam eden ve seçkisiz olarak belirlenen 231(%54.9) kız, 190 (%45.1) erkek olmak üzere toplam 421 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunun yaş ortalaması 15.95'dir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Siber Mağduriyet ve Zorbalık Ölçeği, Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeği, Sosyal Kaygı (Anksiyete) Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analizinden adimsal (stepwise) regresyon analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenleri siber zorbalığı anlamlı düzeyde yordamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ergen, algılanan sosyal yetkinlik, siber zorbalık, toplumsal kaygı

**Abstract**

This study is to examine how perceived social competence and social anxiety variables predict cyber bullying level of adolescents. The research group of this study consists of 421 students including 231 females (%54.9) and 190 males (%45.1) who are ongoing their education in high school grade in 2015-2016 academic year in Erzincan province and districts centers and selected randomly. The average age of research group is 15.95. Cyber Victimization and Bullying Scale, Perceived Social Competence Scale, Social Anxiety Scale, Personal Information Form are utilized as data collection tools in this study. The data obtained in the study are examined by using multiple linear regression analysis and stepwise regression

---

\*Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Erzincan-Türkiye  
[Bunyaminates81@gmail.com](mailto:Bunyaminates81@gmail.com)

\*\*Yüksek Lisans Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı [muhammetguler@hotmail.com](mailto:muhammetguler@hotmail.com)

analysis methods. According to the findings, perceived social competence and social anxiety variables are significant predictors of cyber bullying variable.

**Keywords:** Adolescents, perceived social competence, cyber bullying, social anxiety

## GİRİŞ

Hızlı bir şekilde gelişen iletişim ve bilgi teknolojisinin beraberinde getirdiği bir sorun ve alanda yeni bir kavram olan “siber zorbalık” kavramı araştırmacıların son zamanlarda üzerine yoğunlaştıkları bir kavram olmuştur. Siber zorbalık kavramı ilk olarak Belsey (2004) tarafından tanımlanmıştır. Ona göre siber zorbalık, bilgi ve iletişim araçlarını kullanarak karşıdakine zarar vermeyi amaçlayan, bir grup ya da kişi tarafından kasıtlı olarak yapılmış tekrar eden düşmanca bir davranıştır. Patchin & Hinduja (2012) ise siber zorbalığı bilgisayar, cep telefonu, tablet bilgisayar, dijital kamera veya başka elektronik cihazlar kullanılarak yapılan; karşıdakine zarar vermeyi içeren ve onu psikolojik, sosyal ve duygusal olarak olumsuz etkileyen ve tekrar eden davranışlar olarak tanımlamışlardır.

Willard (2007), siber zorbalığı yedi alt boyutta ele almıştır. Bunlar; 1-Öfkeli ve kaba dil ile elektronik mesajlar kullanılarak yapılan hakaret veya tehdit içerebilen “Çevrimiçi Kavga”. 2-Karşısındakine, tekrar tekrar, saldırgan, kaba ve hakaret içeren mesajlar gönderme olan “Rahatsızlık Verme”. 3- Çevrimiçi ortamda birisi hakkında kötü ve kaba bir şekilde konuşma. Küçük düşürücü yorumlar gönderme, acımasızca dedikodu yapma ve onun itibarına ve arkadaşlıklarına zarar veren söylentiler çıkarma. Ayrıca bunları içeren web sayfaları ve web siteleri oluşturma olan “Kötüleme”. 4- Bir kişiyi kötü göstermek, başını belaya sokmak, tehlikeye atmak, itibarını ve arkadaşlıklarını zedelemek için bir kişinin hesabını ele geçirip o kişiymiş gibi mesajlar gönderme olan “Kimliğe Bürünme”. 5- Bir kişinin özel, utanç verici bilgi, resimlerini çevrimiçi ortamda veya cep telefonu aracılığıyla paylaşma ve bunları paylaştıktan sonra birisiyle bunlar hakkında konuşma olan “İfşa Etme”. 6- Birisini kasıtlı ve acımasızca çevrimiçi bir gruptan dışlama olan “Sanal Dışlama”. 7- Tekrar eden bir şekilde son derece korkutucu olan ve zarar vermekle tehdit eden, yoğun taciz ve iftira içeren mesajlar gönderme olan “Siber Taciz”dir.

Gelişen teknoloji insanların hayatını kolaylaştırdı ve insanlar günlük işleri daha az enerji ile daha hızlı bir şekilde yapar hale geldiler. Bilgi ve iletişim kaynaklarına çok hızlı bir şekilde ulaşma imkânına sahip oldular. Artık 21. yüzyılda teknoloji sadece hayatı kolaylaştırmak için değil eğlence için dahi son derece sıklıkta kullanılmakta ve birçok bireyin özellikle de çocuk ve ergenlerin hayatının vazgeçilmez bir parçası olmuş durumdadır. Gelişen bu teknolojinin birçok faydası olmakla birlikte bir takım olumsuzlukları da olmaktadır. Son yıllarda, adına siber zorbalık denilen, modern teknolojik cihazlar ve özellikle cep telefonu ve internet aracılığıyla saldırganlık içeren yeni bir zorbalık biçimi ortaya çıktı. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar henüz çok erken bir aşamada olmakla beraber ergenlerin bilgisayar, cep telefonu elektronik cihazları kullanımı gittikçe artmaktadır (Slonje & Smith, 2008). Özellikle cep telefonu ve internetin, ergenler tarafından ebeveynlerinin kontrolü olmaksızın kullanımı çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Siber zorbalığın da bu sorunlardan biri olduğu düşünülmekte ve ergenler arasında bu davranışı gösterme düzeyinin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin hem önleyici ruh sağlığı açısından hem de gelişim alanları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan alan yazın incelenmesinde siber zorbalığın günlük internet kullanım süresi, anne-baba eğitim düzeyi, ebeveyn denetimi, okula aidiyet duygusu, algılanan akademik başarı, öznel iyi oluş ve cinsiyet gibi farklı değişkenlerle ilişkili olduğu gibi (Akbaba & Eroğlu, 2013; Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga & Yubero, 2015; Peker, Eroğlu & Ada, 2012; Rice *et al.*, 2015; Wong, Chan & Cheng, 2014) empati, kişiler arası duyarlılık, algılanan sosyal destek gibi sosyal içerikli değişkenlerle de ilişkili olduğu görülmüştür (Batmaz & Ayas 2013; Peker & Eroğlu, 2015; Rey, Lazuras, Casas, Barkoukis, Ruiz, & Tsorbatzoudis, 2016). Siber zorbalığın gerçek sosyal ortamda değil de sanal bir alanda gerçekleştiriliyor olması toplumsal kaygı, korku, kaçınma veya yetersizlik algılarından dolayı bireyler gerçek sosyal ortamda gerçekleştiremedikleri davranışları hatta siber zorbalık boyutuna varıcı davranışları sanal ortamda gerçekleştirebilirler. Çünkü genellikle zorbalık yaptıkları kişilerle gerçek sosyal ortamda gerçek kimlikleri ile karşılaşma olasılıkları çok düşüktür. Bu duruma bağlı olarak bireyler sanal alanda gerçek yaşamdan farklı davranışlar

gösterebilirler. Bu noktadan hareketle siber zorbalığın toplumsal kaygı ve sosyal yetkinlik algısıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Siber zorbalığın sanal ortamda gerçekleştiriliyor olmasının gerçek sosyal alanda toplumsal kaygı, korku ve yetersizlik gibi durumlara bağlı olarak sosyal ilişkilerde sorun yaşayan bireyler açısından ele alınmasının yani algılanan sosyal yetkinliğin ve toplumsal kaygının siber zorbalık değişkeni için anlamlı düzeyde birer yordayıcı olup olmadığının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

DSM-5’de toplumsal kaygı/sosyal fobi, kişinin başkalarıyla değerlendirilebilecek olduğu bir ya da birden çok toplumsal durumda belirgin bir kaygı duyması olarak tanımlanmıştır. Kişinin olumsuz olarak değerlendirilecek bir biçimde davranmaktan veya kaygı duyduğuna ilişkin belirtiler göstermeyle ilgili korkuları vardır. Duyulan kaygı sürekli olup gerçek durumla ve kültürel-toplumsal bağlarla orantısızdır. Kaygı bir maddenin kullanımı ya da başka bir sağlık durumuna bağlı olarak ortaya çıkan fizyolojik durumdan bağımsızdır. Yaşanılan toplumsal kaygı bireyde toplumsal, mesleki ve diğer alanlarda işlevsellik kaybına neden olur (DSM-5, 2014).

Toplumsal kaygının, *duygusal* (aptalca görünmekten veya küçük düşeceğinden korkma, diğerlerinin kendisi hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunacağından korkma) *fizyolojik* (yüz kızarması, nefes almada güçlük, kalp çarpıntısı, göz teması kuramama), *davranışsal* (sessiz kalma, kekeleme, sosyal ortamlardan uzak durma, yeni insanlarla tanışmaktan kaçınma, otoriteden çekinme, göz kontağı kurmaktan kaçınma) ve *bilişsel* (sosyal durumlarla ilgili işlevsel olmayan olumsuz düşünceler, beğenilmeme veya olumsuz değerlendirme beklentisi) belirtileri vardır (Kearney, 2005; Kuzucu, 2013).

Bireyin yaşamının değişik alanlarında önemli bir role sahip olan sosyal yetkinlik kavramı ise, diğer bireylerle başarılı etkileşimlerde bulunabilme yeterliliği olarak tanımlanır (Giromini *et al.*,2016). Sosyal yetkinlik, kişinin belirli bir sosyal görevle ilgili sergilemiş olduğu performansı hakkındaki hüküm ve değerlendirmelerdir (Gresham, Sugai & Horner, 2001). Sosyal yetkinlik, bireyin sosyal ilişkilerinde etkili olmasını ifade eder (Ferris, Perrewé & Douglas, 2002). Bireyin sosyal yetkinliği üzerinde bireyin geçmiş deneyimleri ve bireyin sosyal çevresinden aldığı tepkiler etkilidir (Coleman, 2003).



Sosyal yetkinlik işbirliği, iletişim, empati, öz-farkındalık ve öz-yeterlik bileşenlerinden oluşur (Simões, Matos & Social, 2012). Bir bireyin sosyal yetkinlik standartları üzerinde değerlendirme, görev, ölçüt, yaş, cinsiyet, rol, statü, kültür vb. faktörler etkilidir (Ford, 1982; Torres, Cardelle-Elawar, Mena, & Sanchez, 2003; Rose-Krasnor,1997). Sosyal yetkinlik ile sosyal uyum ve ruh sağlığı arasında pozitif bir ilişki vardır (Connolly, 1989).

Siber zorbalık konusunda yapılan alan yazın taramasında siber zorbalığın farklı değişkenlerle birlikte ele alınıp incelendiği araştırmalara rastlanmakla birlikte siber zorbalığın toplumsal kaygı ve algılanan sosyal yetkinlikle birlikte incelendiği her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışma alan açısından önemli ve değerli görülmektedir. Özellikle bu çalışmanın gelişim alanları ve dönemleri açısından kritik bir dönem olan ergenlik dönemindeki bireylerle yürütülmesinin de çalışmanın önemine katkı sunduğu ve güncel bir sorun olan siber zorbalık düzeylerini yordayıcı değişkenlerin belirlenmesinin, bilinmesinin ruh sağlığı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenleri ergenlerin siber zorbalık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın alt problemleri şunlardan oluşmuştur: Algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenleri; a) Birlikte ergenlerin siber zorbalıklarının ne kadarını yordamaktadır? b) Bu değişkenlerin her birinin ergenlerin siber zorbalık düzeylerini yordamadaki güçleri ne kadardır? c) Bu değişkenlerin ergenlerde siber zorbalığı yordamadaki önem sırası nedir?

### **Yöntem**

**Araştırma modeli:** Bu araştırma, algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenlerinin ergenlerin siber zorbalık düzeylerini ne kadar yordadığını incelenmeye yönelik ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

**Araştırma grubu:** Bu çalışmanın araştırma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erzincan il ve ilçe merkezlerinde lise kademesinde eğitim-öğretime devam eden ve seçkisiz olarak belirlenen 231(%54.9) kız, 190 (%45.1) erkek olmak üzere toplam 421 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunun yaş ortalaması 15.95'dir.

### *Veri Toplama Araçları*

**Siber Mağduriyet ve Zorbalık Ölçeği:** Siber Mağduriyet ve Zorbalık Ölçeğini Çetin, Yaman ve Peker (2011) geliştirmiştir. Ölçek birisi siber zorbalık (SZF) diğeri de siber zorbalığa maruz kalma (SMF) deneyimlerini ölçen ve her birisi 22 sorudan oluşan iki paralel formdan ve siber dilsel zorbalık/mağduriyet, kimliği gizleme ve siber sahtecilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar siber zorbalık deneyimlerini “Ben Yaptım” kısmında, siber zorbalığa maruz kalma deneyimlerini ise “Bana Yapıldı” kısmında yer alan ve “5”(Daima)’den “1”(Asla)’e kadar uzanan 5’li likert tipi derecelendirme aracılığıyla belirtmektedir. SMF’de puanların yükselmesi siber zorbalığa maruz kalma, SZF’de puanların yükselmesi ise siber zorbalık yapma durumlarının arttığına işaret etmektedir. İç tutarlık güvenilirlik katsayısı SMF için .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca SMÖ’nün iç tutarlık katsayıları SS alt boyutu için .86, SDZ alt boyutu için .80 ve KG alt boyutu için .68 olarak belirlenmiştir. SZF’nin iç tutarlık katsayısı .89 olarak saptanmıştır. SZÖ’nün alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise, SS için .83, SDZ için .81 ve KG için de .69 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplamı için .82 olarak belirlenmiştir.

**Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeği:** Ölçek Anderson-Butcher, Iachini & Amorose, (2007) tarafından geliştirilmiş ve Sarıçam, Akın, Akın, & Çardak, (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeğinin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde orijinal formla tutarlı olarak 6 maddeden oluştuğu ve maddelerin tek boyutta toplandığı görülmüştür ( $\chi^2=7.34$ ,  $sd=7$ ,  $RMSEA=.010$ ,  $CFI=1.00$ ,  $RFI=0.99$ ,  $IFI=1.00$ ,  $AGFI=.98$ ,  $GFI=.99$ ,  $NFI=.99$  ve  $SRMR=.018$ ). Ölçeğin faktör yükleri .57 ile .80 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .52 ile .66 arasında sıralandığı bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

**Sosyal Kaygı (Anksiyete) Ölçeği (SKÖ):** Ölçek Özbay-Palancı (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek (1) sosyal kaçınma, (2)

kritize edilme kaygısı ve (3) bireysel değersizlik duygusu olarak üç faktörden oluşur. Testin kriter geçerliği için kullanılan MMPI Si alt testi ile  $r=.43$ ,  $p<.001$ , SCL alt testlerinden kişiler arası ilişkilerde duyarlılık alt testi ile,  $r=.51$ ,  $p<.001$ , kaygı testi ile,  $r=.25$ ,  $p<.01$ , fobik anksiyete alt testi ile  $r=.36$ ,  $p<.001$ , depresyon alt testi ile  $r=.40$ ,  $p<.001$  düzeyinde kuramsal açıklamaya uygun pozitif lineer ilişkilerin bulunduğu görülmüştür. Güvenirlik hesaplamaları ile dağılıma ilişkin uygunluğun elverişliliği analiz edilmiştir. Yapılan varyans analizi sonucunda  $F=68.58$ ,  $p<.001$  düzeyinde sonuç anlamlı bulunmuştur. Güvenirlik hesaplamaları için test içi tutarlılık yöntemi ile hesaplanan Cronbah Alfa değeri .89'dur. Test likert tipi 0-4 aralığında beşli derecelendirmeye sahiptir. Alınan puanların yükselmesi SK düzeyinin yükseldiğini göstermektedir (Özbay-Palancı, 2001). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak belirlenmiştir.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgilerini elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğrencilere araştırmacılar tarafından gruplar halinde uygulanmıştır. Veri toplama araçları gruplara uygulanmadan önce araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Her bir grupta uygulamalar yaklaşık olarak 45 dakika sürmüştür.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmada öncelikli olarak verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olup olmadığına belirlemek için veri setlerinin normallik ve doğrusallık değerlendirilmiştir. Normallik (çok değişkenli) ve doğrusallık varsayımlarını güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı mahalalanobis uzaklığı (13.82), cook's (Cook' $<1$ ) ve Leverage Values (.000 - .020) değerlerine göre incelenmiştir. Buna ek olarak veri setlerinin basıklık, çarpıklık değerlerine, saçılım ve histogram grafiklerine de bakılmıştır. 12 kişiye ait veriler veri analizini etkileyecek düzeyde uç değerlere sahip olmalarından dolayı veri setinden çıkarılmıştır. Veri setlerinin doğrusallık ve normallik koşullarını sağlamanın yanı sıra yordayan değişken sayısı esas alındığında örneklem büyüklüğünün de yeterli sayıda olduğu görül-

müştür. Çoklu doğrusal regrasyon analizinin diğer bir varsayımı olan yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağıntı katsayısının bulunmaması koşulu için yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları, tolerans değeri, VIF ve CI değerleri incelenmiştir. Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olarak tanımlanabilecek .80 üzerinde bir korelasyon değerinin olmadığı (Tablo1), tolerans değerinin .20'den yüksek, VIF değerinin 10'dan küçük ve CI değerinin ise 30'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Son olarak hataların bağımsız olması şartını incelemek için Durbin-Watson değerine bakılmış; değer 1-3 arasında (DW=1.72) olduğu ve sorun teşkil etmediği görülmüştür.

Yapılan bu işlemlere bağlı olarak elde edilen verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analizinden adımsal (stepwise) regresyon analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2011; Seçer, 2015).

### **Bulgular**

Bu bölümde önce yordanan değişken (Siber Zorbalık) ile yordayıcı değişkenler (Algılanan Sosyal Yetkinlik, Toplumsal Kaygı) arasındaki ilişkiler incelenmiş (Tablo 1). Daha sonra ise çoklu doğrusal regresyon analizinden adımsal (stepwise) regresyon analiz yapılmış sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 1** *Siber Zorbalık, Algılanan Sosyal Yetkinlik ve Toplumsal Kaygıya İlişkin Korelasyon Katsayıları*

	Siber Zorbalık	Sosyal Yetkinlik	Toplumsal Kaygı
Siber Zorbalık	1		
Sosyal Yetkinlik	-.508**	1	
Toplumsal Kaygı	.306**	-.226**	1

\*\*P<.01

Tablo 1 incelendiğinde siber zorbalık ile algılanan sosyal yetkinlik arasında negatif, siber zorbalık ile toplumsal kaygı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Adımsal (stepwise) regresyon analizine ilişkin yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenle ilişkisini ve dolayısı ile yordanan değişkendeki değişimi açıklama derecesinin anlamlılığını test eden ANOVA tablosu incelendiğinde, açıklanan varyansın ya da regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{1/419}=145.83$ ;  $F_{2/418}=88.27$ ;  $p<.01$ ). Buna göre yordayan değişkenler model üzerinde yordama işlemini başarı ile yerine getirmiştir.

**Tablo 2** *Siber Zorbalığın Yordanmasına İlişkin Adımsal Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları*

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Std. Edilmiş Kat.Say.	t	İkili r	Kıs. r	R	R <sup>2</sup>
	B	Std. Hata	Beta					
<b>1.(Sabit)</b>	44.45	1.23		35.96**			.508 <sup>a</sup>	.258
A.S.Y.	-.616	.051	-.508	-12.07**	-.508	-.508		
<b>2.(Sabit)</b>	37.81	1.83		20.63**			.545 <sup>b</sup>	.297
A.S.Y.	-.560	.051	-.463	-10.98**	-.508	-.473		
T.K.	.090	.019	.202	4.80**	.306	.229		

\*\* $P<.01$ , A.S.Y.(Algılanan Sosyal Yetkinlik), T.K. (Toplumsal Kaygı)

Tablo 2 incelendiğinde adımsal regresyon analizi siber zorbalığı anlamlı düzeyde yordadığı için algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenlerinin adımsal regresyon analiz sürecinde işlem gördüğü belirlenmiştir. Hem beta değerleri ve hem de kısmi ve ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde siber zorbalık ile algılanan sosyal yetkinlik değişkeni arasında negatif, siber zorbalık ile toplumsal kaygı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenlerinin birlikte ergenlerde siber zorbalığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 30'nu açıklamaktadır ( $R=.545$ ;  $R^2=.297$ ;  $P<.01$ ).

Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen algılanan sosyal yetkinlik değişkeninin ergenlerin siber zorbalıklarını yordamada Beta katsayısı  $-.508$ 'dir. Beta katsayısının anlamlılığın ilişkin t testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ( $t=-12.07$ ;  $P<.01$ ). Tek başına algılanan sosyal yetkinlik değişkeni ergenlerin siber zorbalıklarının yaklaşık % 26'sını açıklamaktadır. ( $R=.508$ ;  $R^2=.258$ ).

Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele algılanan sosyal yetkinlik değişkenine toplumsal kaygı değişkeni de eklenmiştir.

Siber zorbalığı etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenleri birlikte siber zorbalığın yaklaşık % 30'nu açıklamaktadır ( $R=.545$ ;  $R^2=.297$ ). Modeldeki diğer değişkenler sabit tutulduğunda algılanan sosyal yetkinlik değişkeninin Beta katsayısı  $-.463$ ; toplumsal kaygı değişkeninin Beta katsayısı  $.202$ 'dir. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ( $t_{ASY}=-10.98$ ;  $P<.01$  /  $t_{TK}=4.80$ ;  $P<.01$ ).

İkinci adımda modele giren değişkenlerin beta katsayıları ve beta katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenlerinin siber zorbalığı anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Modeldeki değişkenlere ilişkin Beta değerleri dikkate alındığında ergenlerin siber zorbalıklarını birinci sırada algılanan sosyal yetkinlik ikinci sırada toplumsal kaygı değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yordayıcı değişkenlerin siber zorbalık üzerindeki görece önem sırası algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygıdır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırma sonucunda ergenlerin siber zorbalıkları ile algılanan sosyal yetkinlikleri arasında negatif, siber zorbalıkları ile toplumsal kaygıları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Çalışmada algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenlerinin siber zorbalık değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Bu iki değişken siber zorbalığın yaklaşık % 30'nu açıklamıştır. Ergenlerin siber zorbalıklarını birinci sırada algılanan sosyal yetkinlik ikinci sırada toplumsal kaygı değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Yukarıdaki sonuçlara bağlı olarak içinde bulunulan yüzyılda teknoloji ve bilgideki değişim ve gelişme başta bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmak gibi pozitif bir etkisinin yanı sıra siber zorbalık gibi negatif bir etkisinin de olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır. Başka bir ifadeyle gelişme ve değişim bir taraftan bireylerin yaşamı üzerinde pozitif bir etki oluştururken diğer taraftan bireysel ve toplumsal açıdan istendik olmayan sonuçlara da yol açabilmektedir. Bu durum bilgi ve iletişim bağlamında teknolojik gelişmelerde daha açık bir şekilde görülebilir. Bu bağlamda bilgisayar ve iletişimsel teknolojik gelişmelere bağlı olarak siber zorbalık kavramı güncel bir sorun olarak ortaya çıkmıştır.

Siber zorbalığın, genellikle bilgisayar, cep telefonu gibi araçlar yoluyla karşısındakine zarar vermek amacı ile yapılan tekrarlı bir davranış olduğu bilinmektedir. Siber zorbalık sanal bir ortamda karşısındakine tehdit, hakaret ve saldırganca mesajlar gönderme, konuşmalar yapma şeklinde yapılabilmektedir. Bu bağlamda siber zorbalık ve onunla ilişkili olan değişkenlerin bilinmesinin bu olumsuz davranışın ortadan kaldırılması ya da en aza indirgenebilmesi bakımından önemli ve değerli olduğu düşünülmektedir.

Böylesi istenmedik davranışın önlenmesi her gelişim dönemindeki bireyler için önemli olmakla birlikte kritik bir dönem olan ergenlik dönemindeki bireyler açısından bu daha da fazla önem kazanmaktadır. Çünkü bilinmektedir ki ergenlik döneminin başarılı bir şekilde geçirilmesi ergenin şimdi ve gelecekte ki yaşamı üzerinde pozitif yönde bir etki oluşturabileceği gibi olumsuz, başarısız bir şekilde geçirilmesi de olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu bakımdan ergenin şimdisi ve geleceğini negatif bir şekilde etkileyebilecek olumsuz bir davranış olan siber zorbalık davranışıyla ilgili yapılan çalışmaların gelişimsel, psikolojik ve toplumsal açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

Ergenlerle yapılan bu çalışma sonucunda ergenlerde siber zorbalığı birinci sırada algılanan sosyal yetkinlik değişkeninin anlamlı düzeyde yordadığı ve aralarında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle ergenlerin algılanan sosyal yetkinlik düzeyleri arttıkça siber zorbalık davranışlarının azaldığı görülmektedir. Konuyla ilgili alan yazın taramasında siber zorbalık davranışına neden olan bazı faktörlerin olduğu belirlenmiştir. Bunlardan bazıları; kötü aile yönetimi (Hemphill & Heerde, 2014), düşük empati düzeyi, yetersiz düzeyde akran onayı (Doane, Pearson, & Kelley, 2014), yetersiz ebeveyn kontrolü ve aile içi şiddet (Low & Espelage, 2013), ahlaki boş vermişlik (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014), uzun süre internet kullanımı, yüksek saldırganlık düzeyi ve kendini kontrol eksikliği (You & Lim, 2016)'dir. Alan yazında siber zorbalığın farklı değişkenlerle birlikte incelendiği görülmekle birlikte siber zorbalığın algılanan sosyal yetkinlikle birlikte incelendiği her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Algılanan sosyal yetkinlik düzeyi üst düzeyde olan bir ergenden kaliteli sosyal ilişkiler beklendiği gibi başkalarına gerçek ve sanal ortamda zarar verici davranışlar göstermesi beklenmemektedir. Algılanan sosyal yetkinlik düzeyi yüksek olan bir ergenin sosyal ilişkilerde kendini yeterli, yetkin algıladığı ve ilişkilerinde karşılaşacağı sorunlara da rasyonel bir şekilde yaklaşabileceği için sanal bir ortamda başkalarına zarar verici davranışlardan uzak duracağı düşünülmektedir. Gerek bu düşünce bağlamında gerekse araştırma sonucu bağlamında ergenleri siber zorbalık içeren davranışlardan uzak tutmanın bir yolunun da onların sosyal yetkinlik algılarını güçlendirmeden, artırmadan geçtiği söylenebilir. Ergenlerin sosyal ve psikolojik açıdan sağlıklı bir yaşam sürmeleri için sosyal açıdan kendilerini üst düzeyde yetkin algılayan bireyler olarak yetiştirilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuca göre de ergenlerde siber zorbalığı ikinci sırada toplumsal kaygı değişkeninin anlamlı düzeyde yordadığı ve aralarında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonucu başka bir şekilde ifade etmek gerekirse ergenlerde toplumsal kaygı düzeyi arttıkça siber zorbalık davranışları da artmaktadır. Konuyla ilgili yapılan incelemelerde siber zorbalık davranışı üzerinde yalnızlık, empati (Brewer & Kerslake, 2015), algılanan sosyal destek (Peker ve Eroğlu 2015), arkadaş ortamı (Yaman ve Peker, 2012), düşük yaşam kalitesi (Fletcher *et al.*, 2014), engellenme (Wong, Cheung, Xiao, & Chan, 2015) gibi değişkenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Alan yazında siber zorbalık değişkeninin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmalar belirlenmiş olmakla birlikte toplumsal kaygı değişkeni açısından incelenen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Siber zorbalığın gerçek, fiziksel ortamda değil de sanal alanda ve çoğunlukla da gerçek kimliğin saklanması şeklinde yapılması onu gerçek ortamda yapılan zorbalıklardan farklı kıldırdığı düşünülmektedir. Bu bakımdan da bireyler sanal ortamda fiziksel, gerçek ortamda sergiledikleri davranışlardan farklı davranışlar sergileyebilirler. Örneğin, gerçek sosyal bir çevrede çekingen olan birey sanal ortamda çok rahat bir şekilde zorbalığa varan saldırganca davranışlar gösterebilir. Yine gerçek sosyal bir ortamda toplumsal kaygı, korku, kaçınma gibi davranışlar gösteren bir birey bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla



zorba davranışlar da bulunabilir. Bu açıklamalar ve araştırma sonucu bağlamında ergenlerin sosyal ilişkilerini etkili, kaliteli ve kaygıdan uzak bir şekilde sürdürmeleri onları siber zorbalıktan uzak tutabilir. Bu bakımdan ergenlerin etkili ve kaliteli sosyal ilişkiler sürdürebilmeleri için desteklenmelerinin, gerekli ruh sağlığı çalışmalarının yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma sonunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Bu çalışmanın araştırma grubunu ergenler oluşturmuştur. Başka bir çalışmada farklı araştırma gruplarıyla yürütülebilir.
- Bu çalışmada siber zorbalığın yordayıcısı olarak algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenleri incelenmiştir. Siber zorbalık değişkeni farklı değişkenlerle de ele alınıp incelenebilir.
- Bu çalışmada algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı değişkenlerinin siber zorbalık değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan ergenlerde siber zorbalık davranışını önlemenin bir yolu olarak onların sosyal yönlerini güçlendirici çalışmalara yer verilebilir.
- Okullarda siber zorbalık konusunda önleyici ruh sağlığı çalışmalarına (seminer, psiko-eğitsel çalışmalar vb.) yer verilebilir.

### **Kaynakça**

- Akbaba, S., & Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 105-121.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Amerikan Psikiyatri Birliği.(2014). *Ruhsal bozuklukların tanınal ve sayımsal elkitabı*, (5. Baskı).(DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı'ndan (Çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Batmaz, M., & Ayas, T. (2013). İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin psikolojik belirtilere göre sanal zorbalık düzeylerinin yordanması. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 43-53.
- Belsey, B. (2004), "Cyberbullying", <http://www.cyberbully.ca>, 12.03.2016
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*. 12, 351-368.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 258-269.
- Çetin, B., Yaman, E., & Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers & Education*, 57(4), 2261-2271.
- Doane, A. N., Pearson, M. R., & Kelley, M. L. (2014). Predictors of cyberbullying perpetration among college students: An application of the theory of reasoned action. *Computers in Human Behavior*, 36, 154-162.
- Ferris, G. R., Perrewé, P. L., & Douglas, C. (2002). Social effectiveness in organizations: Construct validity and research directions. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 49-63.
- Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R. M., & Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1393-1398.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323-340.

- Giromini, L., de Campora, G., Brusadelli, E., D'Onofrio, E., Zennaro, A., Zavattini, G. C., & Lang, M. (2016). Validity and reliability of the interpersonal competence questionnaire: Empirical evidence from an Italian study. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38, 113–123.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Hemphill, S. A., & Heerde, J. A. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *Journal of Adolescent Health*, 55(4), 580-587.
- Kearney, C. A. (2005). *Social anxiety and social phobia in youth*. USA: Springer Science and Business Media Inc.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Kuzucu, Y. (2013). *Küçükler için büyüklere çocuk ve ergen ruh sağlığı*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Low, S., & Espelage, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence*, 3(1), 39-52.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old school children. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- Özbay, Y. & Palancı. M. (2001, Eylül). *Sosyal kaygı ölçeği: geçerlik güvenilirlik çalışması*, VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying: An update and synthesis of the research. (J. Patchin & S. Hinduja Eds.), *cyberbullying prevention and response: Expert perspectives* (pp. 13–35). New York: Routledge.
- Peker, A., & Eroğlu, Y. (2015). Ergenlerde algılanan sosyal destek ve siber zorbalığa eğilim arasındaki ilişkiler: Arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin aracı rolü. *TURKISH STUDIES-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1308-2140.
- Peker, A., Eroğlu, Y., & Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 185-206.

- Rey, R. D., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ruiz, R. O., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning and Individual Differences, 45*, 275-281.
- Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A., Montoya, J., Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school students. *American Journal of Public Health, 105*(3), 66-72.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111-135.
- Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü., & Çardak, M. (2013). Algılanan sosyal yetkinlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(3), 591-600.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Simões, C., Matos, M., & Social, E. D. P. A. (2012). Risk behaviors in adolescents with special needs: Are social and emotional competences important?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 2219-2227.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(2), 147-154.
- Torres, M. V. T., Cardelle-Elawar, M., Mena, M. J. B., & Sanchez, A. M. M. (2003). Social background, gender and self-reported social competence in 11-and 12-year-old Andalusian children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1*(2), 38-56.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press.
- Wong, D. S., Chan, H. C., & Cheng, C. H. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review, 36*, 133-140.
- Wong, R. Y., Cheung, C. M., Xiao, S. B., & Chan, T. K. (2015). The instigating, impelling, and inhibiting forces in cyberbullying perpetration across gender. (Paper 109.), *PACIS 2015 Proceedings*.
- Yaman, E., & Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences, 11*(3), 819 -833.
- You, S., & Lim, S. A. (2016). Longitudinal predictors of cyberbullying perpetration: Evidence from Korean middle school students. *Personality and Individual Differences, 89*, 172-176.

## **Extended Summary**

### **Purpose**

This study is aimed to examine how perceived social competence and social anxiety variables predict cyber bullying level of adolescents.

### **Method**

This study is descriptive research in an scanning model. The research group of this study consists of 421 students including 231 females ( %54.9) and 190 males ( %45.1) who are ongoing their education in high school grade in 2015-2016 academic year in Erzincan province and districts centers and selected randomly. The average age of research group is 15.95. Cyber Victimization and Bullying Scale, Perceived Social Competence Scale, Social Anxiety Scale, Personal Information Form are utilized as data collection tools in this study. The data obtained in the study are examined by using multiple linear regression analysis and stepwise regression analysis methods.

### **Results**

it is stated in the research results that adolescents cyber bullying has a negative correlation with perceived social competence and significantly positive relation with their social anxiety. In the study, it is confirmed that perceived social competence and social anxiety variables are significant predictor of cyber bullying variable. This two variables explained about % 30 of cyber bullying. It is found out that perceived social competence variable has significantly predicted the adolescents cyber bullying in first range and social anxiety variable in second range.

### **Discussion**

In the current century technology and information has changed and developed but it is not overlooked that as well as its positive sites such as obtaining information quickly there are negative sites such as cyber bullying. The things that created by human hands are combination of positive and negative as general nature. It can clearly be seen in technologic improvements related to information and communication. While the favourables which change and development bring together impact the individuals lives in a positive way, the hitches may lead undesired results in individual and social angles. In this context, cyber bullying concept comes up as contemporary problem depending on informational and communicative technological developments. Cyber bullying is often known as repetitive behavior with the purpose to harm opposite through devices such as computer and mobile phone. Cyber bullying can be shaped as threat, defamation, sending offensive messages, making speeches to opposite person in virtual environment. In this context, knowing cyber bullying and related variables is anxiety as important and valuable for eliminating or at least minimizing the negative behaviors. In conducted literature review it is seen

that cyber bullying associated with different variables such as daily internet usage time, parents' educational levels, subjective well-being, parental control, sense of belonging to school, perceived academic success, gender, (Akbaba & Eroğlu, 2013; Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, & Yubero, 2015; Peker, Eroğlu & Ada, 2012; Rice et al , 2015; Wong, Chan & Cheng, 2014) as well as associated with social variables such as empathy, interpersonal sensitivity, perceived social support. Batman & Ayas 2013; Peker & Eroğlu, 2015; Rey, Lazuras, Casas, Barkoukis, Ruiz, & Tsorbatzoudis, 2016). Acting cyber bullying in visual environment rather than in a real World can be because of anxiety, fear and inability perception so the individuals can perform the behaviors that they can't in a real world and even can be called as cyber bullying, in visual environment. Because generally for them it is very unlikely to encounter with the people, who they do cyber bullying, with true identity in real world. From this point of view, cyber bullying is thought to be associated with social anxiety and social competence perception. This idea is supported by the results obtained in the study.

#### **Conclusion**

At the end of this study, it can be said that perceived social competence and social anxiety variables are significant predictors of cyber bullying variable.

\*\*\*\*

## **Resim, Müzik ve Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri\***

### **Learning Styles of Art, Music and Physical Education Pre-Service Teachers**

---

DOI= [10.17556/jef.38844](https://doi.org/10.17556/jef.38844)

---

Hüseyin Hüsnü BAHAR\*\*, Recep POLAT\*\*\*, Mehmet ÖZBAŞ\*\*\*\*

#### **Özet**

Bu araştırmada Görsel sanatlar, Müzik ve Beden eğitimi öğretmen adaylarının baskın öğrenme stilleri incelenmiştir. Bu amaçla katılımcıların baskın öğrenme stillerine göre dağılımının farklılaşıp farklılaşmadığının yanı sıra, kayıtlı olunan program ile öğrenme stili arasında anlamlı bir bağlantı olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca kayıtlı olunan programa göre öğrenme stili bileşenlerine ait puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 2015-2016 akademik yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Resim İş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programına kayıtlı 350 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Katılımcıların öğrenme stillerine göre dağılımlarının anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmüştür. Öğrenme stili ile kayıtlı olunan program arasında anlamlı bir bağlantı tespit edilememiştir. Katılımcıların kayıtlı olduğu programa göre öğrenme stili bileşenlerinde Somut Yaşantı (SY) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) için anlamlı fark tespit edilmezken, diğer alt bileşenlerde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcük:** Öğrenme stili, kolb öğrenme stili, resim öğretmen adayları, müzik öğretmen adayları, beden Eğitimi öğretmen adayları.

#### **Abstract**

In this research, dominant learning styles of Visual Arts, Music and Physical Education pre-service teachers were investigated. For that purpose, whether the distribution differed according to the dominant learning styles of the participants,

---

\* Bu çalışmanın bir bölümü Kazakistan'da yapılan "By Unesco Roads: World, Art Education, Youth" başlıklı uluslararası sempozyumda bildiri olarak sunulmuş, özet veya tam metin olarak bildiri kitabı dahil hiçbir yerde yayınlanmamıştır.

\*\* Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hhhbahar@erzincan.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, rpolat@erzincan.edu.tr

\*\*\*\* Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mozbas@erzincan.edu.tr

and whether there was a significant relationship between the registered program and learning style or not were analyzed. Furthermore, it was also aimed to determine whether score averages related to the learning style components significantly differed according to the studied program differed or not. The study group included 350 students studying at Art teaching, Music Teaching and Physical Education and Sports Teaching departments of Erzincan University, Faculty of Education in 2015-2016 academic year. As data collection tool, Kolb's Learning Style Inventory was used. Distributions of the participants according to their learning styles were noticed to be differed significantly. No significant relationship was determined between the learning style and registered program. Whereas no significant difference was specified between Concrete Experience (CE) and Reflective Observation (RO) in learning styles components according to the program the participants studied at, significant difference was determined in other sub-components.

**Key Words:** Learning Style, kolb's learning style, pre-service art teachers, pre-service music teachers, pre-service physical education teachers

## Giriş

Her birey için kendine özgü olan öğrenme stili, bilgiyi kavrama ve işleme sürecinde kişisel olarak tercih edilen bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Kolb1984). Felder ve Silverman (1988) öğrenme stilini genel olarak kişilerin bilgiyi alma, bilgiyi tutma ve bilgiyi işleme sürecindeki tipik güçlük ve tercihleri olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalardan hareketle öğrenme stilinin bireysel bir özellik olduğu söylenebilir. Bireysel özellikler diğer birçok konuda kişinin tercihlerini etkilediği gibi, öğrenme tercihlerini de etkileme potansiyeline sahiptir. Bireyin öğrenme tercihlerinin bilinmesi, uygun öğrenme ortamlarının planlanması konusunda öğretmenlere ve öğrenenlere katkı sağlayabilir (Hendry and others 2005).

Öğrenme stillerinin tespiti ile ilgili olarak yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda farklı öğrenme stil envanterlerinin kullanıldığı görülmektedir. Kolb (1984), Keefe ve Monk (1986), Dunn (1990), Gregorc (Reio ve Wiswell 2006) en yaygın olarak kullanılanlardır. Öğrenme stilini tespit etmek için farklı öğrenme stil envanterlerinin kullanılması, öğrenme stilinin farklı şekillerde tanımlanmasından kaynaklanmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Örneğin Keefe öğrenme modelinde öğrencinin algılama ve çevresiyle etkileşimi önemli iken (Keefe ve Monk, 1986), Dunn (1990) öğrenme modelinde biyolojik özellikler ile kişisel gelişim özellikleri önemlidir.



Yaşantısal Öğrenme Kuramına dayanan Kolb (1985) öğrenme modeli, her öğrenme stiline uygun olan öğretim ortamının hazırlanmasını önemser. Kolb Öğrenme Stili Modeli dört öğrenme yeteneğine dayalı olarak oluşturulur. Bunlar hissederek, izleyerek ve dinleyerek, düşünerek ve yaparak öğrenmedir. Hissederek öğrenme somut yaşantı, izleyerek ve dinleyerek öğrenme yansıtıcı gözlem, düşünerek öğrenme soyut kavramsallaştırma ve yaparak öğrenme de aktif yaşantı olarak ifade edilmiştir. Öğrenme stilinin belirlenmesinde bu dört farkı yeteneğin birleşimi dikkate alınır. Bu birleşimden elde edilen dört farklı öğrenme stili vardır. Bunlar değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stilleridir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1981).

Eğitim fakültelerinin özel yetenek sınavına dayalı olarak öğretmen alan üç ayrı programı bulunmaktadır. Bu programlar beden eğitimi ve spor öğretmenliği, müzik öğretmenliği ve resim iş öğretmenliği programlarıdır. Özel yetenek gerektiren bu öğretmenlik alanlarına kayıt yaptıran öğrencilerin resim, müzik ve beden eğitimi alanına ilişkin özel yeteneklerinin yanı sıra öğrenme biçimlerinin de farklı olması söz konusu olabilir. Bu farklılık sadece özel yetenek branşları arasında değil, aynı zamanda diğer öğretmenlik branşları arasında da gözlemlenebilir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Araştırmanın amacı Görsel sanatlar, Müzik ve Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme stillerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Resim, Müzik ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Programlarına kayıtlı öğrencilerin;

1. Baskın öğrenme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Baskın öğrenme stillerine göre öğretmen adaylarının dağılımı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Kayıtlı olunan program ile baskın öğrenme stili arasında anlamlı bir bağlantı var mıdır?
4. Kayıtlı olunan programa göre öğrenme stili bileşenlerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **Yöntem**

Çalışma, geçmişte veya mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde (Kıncal 2014, s. 111) gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının Kolb Öğrenme Stil Envanterini doldurması istenmiş, kayıtlı oldukları programlara göre öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tespit edilmiş ve tespit edilen öğrenme stilleri araştırma sorularını cevaplayacak şekilde analiz edilerek yorumlanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu 2015-2016 akademik yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Resim, Müzik ve Beden Eğitimi Öğretmenliği programlarına kayıtlı olan 350 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler Resim iş öğretmenliği programına kayıtlı 103, Müzik öğretmenli programına kayıtlı 120 ve Beden Eğitimi öğretmenliği programına kayıtlı 127 öğrenciden elde edilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Program ve Cinsiyete Göre Dağılımı

<b>Değişken</b>		<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Program</b>	Resim	103	29,4
	Müzik	120	34,3
	Beden Eğitimi	127	36,3
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	192	54,9
	Kadın	158	45,1
<b>Toplam</b>		350	100,0

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. David Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Envanteri, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Envanter 12 grup ifadeden oluşmaktadır. Her grupta 4 önerme bulunmaktadır. Envanterde, cevaplayıcının her grupta yer alan bu dört önermeyi kendisine en uygun olandan en az uygun olana doğru 1, 2, 3 ve 4 puanlarını vererek sıralaması istenmektedir. Böylece cevaplayıcının Soyut Kavramsallaştırma (SK), Somut Yaşantı (SY), Aktif Yaşantı (AY) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) puanları tespit

edilmektedir. Tespit edilen bu puanlardan daha sonra SK-SY ve AY-YG puanları belirlenmektedir. SK-SY ve AY-YG puanları -36 ve +36 arasında değişmektedir. SK-SY'den elde edilen pozitif puan; öğrenmenin soyut, negatif puan öğrenmenin somut, AY-YG'den bulunan pozitif puan öğrenmenin aktif, negatif puan ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu göstermektedir (Kolb 1985).

Cevaplayıcının SK-SY puanı 4'ten küçük, AY-YG puanı 5'ten büyük ise öğrenme stili Yerleştiren (Accommodator), SK-SY puanı 4'ten küçük, AY-YG puanı 5'ten küçük ise Değiştiren (Diverger) olarak tanımlanmıştır. Diğer taraftan cevaplayıcının SK-SY puanı 4'ten büyük, AY-YG puanı 5'ten büyük ise Ayrıştıran (Convenger), 5'ten küçük ise Özümseyen (Assimilator) olarak tanımlanmıştır (Aşkar ve Akkoyunlu 1993, Kolb 1985).

**Tablo 2.** Öğrenme Biçimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar (N: 350)

Öğrenme Biçimleri	$\bar{X}$	Ss
Somit Yaşantı (SY)	33,9400	5,18089
Yansıtıcı Gözlem (YG)	28,7714	5,13422
Soyut Kavramsallaştırma (SK)	28,3686	5,69156
Aktif Yaşantı (AY)	28,3829	5,58926
SK-SY	-5,5714	8,98928
AY-YG	-,3886	8,79977

Kolb Öğrenme Stil Envanterinin uygulanmasından elde edilen öğrenme biçimlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 2'de gösterilmiştir. Bulunan aritmetik ortalamalar SY için 33.94, YG için 28.77, SK için 28.37, AY için 28.38'dir. Diğer taraftan SK-SY ortalaması -5.57, AY-YG ortalaması ise -0.39 bulunmuştur.

**Tablo 3.** ÖSE ve Bileşenlerinden Elde Edilen Puanların Korelasyon Katsayıları

	SY	YG	SK	AY	SK-SY
YG	-,215**				
SK	-,366**	-,224**			
AY	-,210**	-,346**	-,392**		
SK-SY	-,808**	-,018	,844**	-,127*	
AY-YG	-,008	-,803**	-,119*	,837**	-,071

\*\* p < 0.01

\* p < 0.05

ÖSE ve bileşenlerine ait puanların korelasyon katsayıları Tablo 3’te gösterilmiştir. Dört temel öğrenme stili olan SY-YG, SY-SK, SY-AY, YG-SK, YG-AY ile SK-AY puanları arasındaki korelasyonların negatif yönde olduğu görülmektedir. SK-SY ile SY ve AY-YG ile YG arasında yüksek düzeyde negatif yönde ilişki varken, SK-SY ile SK ve AY, AY-YG ile YG ve SK arasında pozitif yönde ilişki vardır. SK-SY ile SK, ve AY-YG ile AY arasındaki korelasyon ise pozitif ve anlamlıdır.

### **Bulgular**

Araştırma sorularıyla bağlantılı olarak elde edilen bulgular üç alt başlık halinde ele alınmıştır.

#### ***Resim, Müzik ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Programlarına Kayıtlı Öğrencilerin Baskın Öğrenme Stilleri***

Çalışma grubundaki öğrencilerin baskın öğrenme stillerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 4’te gösterilmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmının değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir (% 62.9). Çalışma grubundaki öğrencilerin yaklaşık beşte birinin (% 21.4) yerleştiren, yaklaşık onda birinin (% 11.1) ise özümseyen, yaklaşık yirmide birinin ise ayrıştıran (% 4.6) öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler**

<b>Öğrenme stili</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde</b>
Yerleştiren	75	21,4
Değiştiren	220	62,9
Ayrıştıran	16	4,6
Özümseyen	39	11,1
Toplam	350	100,0

***Baskın Öğrenme Stillerine Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı Anlamlı Bir Farklılık Gösterir mi?***

Çalışma grubunun öğrenme stiline göre dağılımına ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 5'te gösterilmiştir. Yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, katılımcıların öğrenme stillerine göre dağılımlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)}: 287.737, p < .001$ ). Yerleştiren (% 21.4), Ayırıştırıcı (% 4.6) ve Özümseyen (% 11.1) öğrenme stiline sahip öğrencilerin oranı beklenen oranların altındadır. Diğer taraftan, öğrencilerin % 62.9'unun Değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Öğrencilerinin Öğrenme Stiline Göre Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Öğrenme stili	Gözlenen N	Beklenen N	Gözlenen %
Yerleştiren	75	87,5	21,4
Değiştiren	220	87,5	62,9
Ayırıştırıcı	16	87,5	4,6
Özümseyen	39	87,5	11,1
Toplam	350	350	100,0
$X^2: 287.737, p < .001$		Df: 3	$p < .001$

***Kayıtlı Olunan Program ile Baskın Öğrenme Stili Arasında Anlamlı Bir Bağlantı Var mıdır?***

Kayıtlı olunan program ile öğrenme stili arasında bağlantı olup olmadığını belirlemek için ki kare testi yapılmıştır. Katılımcıların kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme programına göre dağılımı ile ki kare testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Üç farklı öğretmen yetiştirme programına kayıtlı olan öğrencilerin yerleştiren, değiştiren, ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stillerinde beklenen ve gözlenen frekanslarının genel kapsamda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ki kare testi sonuçlarına göre, kayıtlı olunan program ile baskın öğrenme stili arasında anlamlı bir bağlantının olmadığı tespit edilmiştir ( $X^2: 7.030, p > .05$ ). Bu bulguya dayalı olarak, baskın öğrenme stiline program girişi önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.



	Toplam	9199,714	349				
SK	Gruplar Arası	346,238	2	173,119	5,481	,005*	A-C
	Grup İçi	10959,216	347	31,583			B-C
	Toplam	11305,454	349				
AY	Gruplar Arası	249,284	2	124,642	4,060	,018*	B-C
	Grup İçi	10653,414	347	30,701			
	Toplam	10902,697	349				
SK-	Gruplar Arası	652,180	2	326,090	4,107	,017*	B-C
SY	Grup İçi	27549,534	347	79,393			
	Toplam	28201,714	349				
AY-	Gruplar Arası	724,973	2	362,486	4,783	,009**	B-C
YG	Grup İçi	26300,182	347	75,793			
	Toplam	27025,154	349				

\*p < .05      \*\*p < .01

Gruplar:A: Resim iş      B: Müzik      C: Beden Eğitimi

Öğrenme biçimi bileşenlerinden SY ve YG puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak SK öğrenme alt bileşeninde Beden Eğitimi grubu ile hem Resim iş hem de Müzik grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca AY, SK-SY ve AY-YG bileşenlerine ait puan ortalamaları arasında da Beden Eğitimi grubu ile Müzik grubu arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Her ne kadar kayıtlı olunan bölüm ile öğrenme stili arasında herhangi bir bağlantı tespit edilmemiş olsa da, öğrenme stilini oluşturan bileşenler bakımından beden eğitimi grubu ile müzik grubunun SK ve AY boyutları ile SK-SY ve AY-YG boyutlarında farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan, beden eğitimi grubunun resim öğretmenliği grubunda sadece SK boyutunda farklılaştığı görülmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılımı dengeli değildir. Değiştiren öğrenme stiline her üç grubun da baskın öğrenme stili olduğu açıkça görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (% 62,9) değiştiren öğrenme stiline sahipken, yerleştiren öğrenme stiline sahip olanların oranı beşte birden (% 21.4) biraz fazladır. Özümseyen (% 11.1) ve ayrıştıranların (% 4.6) oranı ise çok daha düşük düzeydedir. Bulunan bu sonuç, diğer branşlardaki öğretmen adayları ile ilgili olarak yapılan benzer araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir. Bu farklılığın, diğer benzer araştırmalardaki hedef kitle ile bu çalışmadaki hedef kitlenin farklı

olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Matematik öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Okur, Bahar, Akgün ve Bekdemir, 2011), ayrıştırıcı (% 36.7) ve özümseyen (% 47.3) öğrenme stiline sahip öğrencilerin oranı çok yüksek iken, değiştiren (% 8.7) ve yerleştirenlerin (% 7.3) oranı çok daha azdır. Ergür'ün (2010) çalışmasında da üniversite öğrencilerinin genel olarak Özümseyen ve Ayrıştırıcı öğrenme stillerini tercih ettikleri bulunmuştur. Can'ın (2011) sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasında ise grubun daha çok özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu, değiştiren öğrenme stiline sahip olanların oranının % 15.6 olduğu bulunmuştur. Fizik öğretmen adayları ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Kandil Ingeç, Ş., 2015), baskın öğrenme stiline değiştiren öğrenme stili olduğu bulunmuştur. Öğrenci hemşirelerle ilgili bir çalışmada (Çelik, S., Yıldırım, D., Batur, Ö., Çime, E., Çapraz, F. ve Kubat, N. 2014), öğrenci hemşirelerin daha çok yerleştiren ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu bulunmuştur. Matematik öğretmen adayları ile ilgili bir çalışmada (Katrancı and Bozkuş 2014), adayların baskın öğrenme stiline ayrıştırıcı (% 52.9) olduğu, değiştiren (% 31.61) öğrenme stiline ikinci baskın öğrenme stili olduğu bulunmuştur. Beş farklı programa kayıtlı olan eğitim fakültesi öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Yanardöner, E., Kızıltepe, Z., Seggie, F. N. and Akmehtmet Şekerler, S. 2014), öğrencilerin baskın öğrenme stiline özümseyen olduğu (% 46) tespit edilmiştir. Bahar, Özen ve Gülaçtı'nın (2009) çalışmasında, öğrencilerin en çok ayrıştırıcı (% 43.6), ikinci olarak özümseyen (% 29.3) öğrenme stiline tercih ettikleri, yerleştiren (% 16.3) ve değiştiren (% 10.8) öğrenme stiline sahip olanların oranının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bahar ve Sülün'ün (2011) fen bilgisi öğretmen adayları ile ilgili olarak yaptığı bir çalışmada, katılımcıların baskın öğrenme stiline ayrıştırıcı olduğu, onu özümseyen öğrencilerin takip ettiği bulunmuştur. Aynı çalışmada değiştiren öğrenme stiline sahip olanların oranı % 15.2'dir. Başbüyük, Sülün, Bahar ve Kışoğlu'nun (2011) çalışmasında, öğretmen adaylarının baskın öğrenme stiline özümseyen olduğu (% 38,4), bu grubu ayrıştırıcı ( % 34) öğrenme stiline sahip olanların takip ettiği görülmüştür. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin oranı ise % 10.6'da kalmıştır. Çelik ve Şahin'in (2011) çalışmasında, Beden Eğitimi öğretmen adaylarının baskın öğrenme stiline özümseyen olduğu bulunmuştur. Bu bulgu mevcut çalışmamızdaki bulgulardan farklıdır. Okur ve Bahar'ın (2010), çalışmasında matematik öğretmen adaylarının baskın öğrenme stiline ayrıştırıcı ve özümseyen olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencileri ile ilgili olarak yapılan diğer bir araştırmada (Ünal, Dilbaz Alkan, Özdemir ve Çakır 2013), araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip olduğunu tespit edilmiştir.



Gruplardaki öğrencilerin önemli bir kısmının, daha çok izleyerek ve hissederek öğrenmeyi tercih ettiği anlaşılmaktadır. Program içeriklerinin her üç grupta da ağırlıklı olarak devinsel becerilerden oluştuğu düşünülürse, bulunan bu sonucun pek de şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. İzleyerek ve düşünerek öğrenen özümseyenleri de eklediğimizde, bu gruplarda gözleme dayalı öğrenmenin önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Diğer taraftan yaparak-düşünerek ve yaparak-hissederek öğrenenlerin oranlarının gruplarda daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Yine de bu tür öğrenenler için uygulama ortamlarının varlığı önemlidir.

Üç farklı öğretmen yetiştirme programına kayıtlı olan öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılım oranları benzerlik göstermektedir. Her üç grupta da değiştiren öğrenme stili en kalabalık grubu oluşturmaktadır. Bu grubu sırasıyla yerleştiren, özümseyen ve ayırıştırın öğrenme stiline sahip olan öğrenci grupları takip etmektedir.

Katılımcıların kayıtlı olduğu programlara göre öğrenme stillerinin farklılaşmamasının, yapılan çalışmanın sadece özel yetenek sınavı ile öğrenci alan programlara kayıtlı öğrencileri kapsamadan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışma grubunun çeşitlilik gösterdiği bazı çalışmalarda (Sır, Karataş ve Çeliköz 2015), öğrenme stiline bölüm değişkeni bakımından önemli olduğu bulunmuştur. Bahar, Özen ve Gülaçtı'nın (2009) çalışmasında, kayıtlı olunan programa göre öğrenme stillerinin farklı olduğu tespit edilmiştir.

Yeşilyurt'un (2014) yapmış olduğu bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stiline bazı programlar arasında anlamlı farklılık göstermezken, bazı programlarda farklılık gösterdiği bulunmuştur.

İlgili literatürde, öğrenme stiline kayıtlı olunan programa göre değişmediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Eğitim fakültesi öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda (Genç ve Kocaarslan 2013; Uzun ve Diğerleri 2013; Ünal, Dilbaz Alkan, Özdemir ve Çakır 2013), öğrencilerin öğrenme stili ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir bağlantı tespit edilememiştir. Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilgili olarak yapılan diğer bazı çalışmalarda (Gencel 2015; Yanardöner, Kızıltepe, Seggie, and Akmehmet Şekerler 2014; Çakşurlu ve Baykara 2011), öğrenme stiline kayıtlı olunan yükseköğretim programına göre değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Mühendislik öğrencilerin ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Arslan ve Aksu, 2006), kayıtlı olunan mühendislik programına göre öğrencilerin öğrenme stiline değişmediği bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Baran, Efe and Baran 2014), öğrenme stiline okul türüne göre değişmediği bulunmuştur.

Kayıtlı olunan programa göre öğrencilerin öğrenme stili bileşenlerine ait puan ortalamaları arasında SY ve YG bileşenlerinde anlamlı bir farklılık yoktur. SY ve YG boyutlarında, her üç gruba ait puanlar benzerlik göstermektedir. Ancak, SK puanlarında Beden Eğitimi grubunun Müzik ve Resim iş gruplarından farklılaştığı görülmektedir. Diğer taraftan AY, SK-SY ve AY-YG boyutlarında ise Beden Eğitimi grubunun Müzik grubundan ayrıştığı görülmektedir.

### **Kaynaklar**

- Arslan, B. ve Aksu, M. (2006), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) mühendislik öğrencilerinin öğrenme stili profillerine yönelik betimsel bir çalışma, *Eğitim ve Bilim*, 31 (141), 83-91.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri, *Eğitim ve Bilim*, 87, s.37-47.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve bransa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 69-86.
- Bahar, H. H., ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Baran, M., Aslan Efe, H., & Baran, M. (2014). An investigation of high school students cognitive learning styles with respect to certain variables. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9(1), 40-49.
- Başbüyük, A., Sülün, A., Bahar, H. H. ve Kışoğlu, M. (2011). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerinin tespiti üzerine bir araştırma. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 83-97.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Çaşkurlu, S. K., & Baykara, K. (2011). Teknik bilimler meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 95-110.
- Çelik, F. ve Şahin, H. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi (MAKÜ örneği), *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 23-38.
- Çelik, S., Yıldırım, D., Batur, Ö., Çime, E., Çapraz, F., ve Kubat, N. (2014). Öğrenci hemşirelerin öğrenme stratejileri ve stillerinin belirlenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13(1), 13-27.
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 15-19.

- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisi ve öğretim sürecine yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (173), 173-184.
- Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*. 78(7), 674-681, (online) (13.01.2015 tarihinde indirilmiştir): <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Gencel, I. E. (2015). Learning Styles and Problem Solving Skills of Turkish Prospective Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 11(2).
- Genç, M. ve Kocaaslan, M. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA)*, 17 (2), 327-344.
- Hendry, G. D. & Others. (2005). Helping students understand their learning styles: Effects on study self-efficacy, preference for group work, and group climate. *Educational Psychology*. 25 (4), 395-407.
- Kandil İnceç, Ş. (2015). Turkish pre-service physics teachers' preferred learning styles. *Educational Research and Reviews*. 10 (4), 403-415.
- Karataş, H., Sir, N. Ş., & Çeliköz, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerine ilişkin bir inceleme. *Education Sciences*, 10(4), 237-252.
- Katracı, Y., & Bozkuş, F. (2014). Learning styles of prospective mathematics teachers: Kocaeli University Case. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 328-332.
- Keefe, J. W. & Monk, J. S. (1986). *Learning style profile technical manual*. Seston Va: NASSP.
- Kıncal, R. Y. (Ed.). (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kolb, D. A. (1981). Experiential learning theory and the learning style inventory-a reply to Freedman and Stumpf, *Academy of Management Review*, 6 (2), 289-296.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Kolb, D. A. (1985). *Learning style inventory: Self-scoring inventory and interpretation booklet*, Boston: McBer and Company.
- Okur, M., Bahar, H. H., Akgün, L., & Bekdemir, M. (2011). Matematik bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sürekli kaygı ve akademik başarı durumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 123-134.
- Okur, M., & Bahar, H. H. (2010). Learning styles of primary education prospective mathematics teachers; states of trait-anxiety and academic success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3632-3637.

- Reio, T. G., & Wiswell, A. K. (2006). An examination of the factor structure and construct validity of the Gregorc Style Delineator. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 489-501.
- Uzun, A., Şentürk, A., Parlak Yılmaz, N., Baltacı Göktalay, Ş., Şengel, E., Öncü, S. ve Balay, M. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uludağ Üniversitesi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 295-319.
- Ünal, K., Dilbaz Alkan, G., Özdemir, F. B. ve Çakır, Ö. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3).
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.(Online): <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yanardöner, E., Kiziltepe, Z., Seggie, F. N., & Sekerler, S. A. (2014). The learning styles and personality traits of undergraduates: a case at a state university in Istanbul. *Anthropologist*, 18(2), 591-600.
- Yeşilyurt, E. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 999-1021.

### **Extended Summary**

#### **Purpose**

The purpose of this research was to investigate learning styles of students registered in teacher training program accepting students through the special talent exam. Within this scope, dominant learning styles of pre-service Visual Arts, Music and Physical Education and Sports teachers were analyzed. Whether the distribution differed according to the dominant learning styles of pre-service teachers or not investigated, and whether there was a significant difference between the registered teacher training program and learning style or not was searched. Moreover, it was also aimed to determine whether score averages related to learning style components differed or not according to the registered teacher training program.

#### **Method**

The study group included 350 students studying at Art teaching, Music Teaching and Physical Education and Sports Teaching departments of Erzincan University, Faculty of Education in 2015-2016 academic year. In the group, 103 of the participants were the students registered in Arts Teaching, 127 were the students in Music Teaching and 127 were the students registered in Physical Education and Sports teaching programs. The study group included 192 male and 158 female students.

Kolb's Learning Style Inventory was used as the data collection tool. Learning Style Inventory (LSI) developed by Kolb was adapted into Turkish by

Aşkar and Akkoyunlu. The inventory included 12 expressions, and there were 4 propositions in each group. The answerers were asked to rank these four propositions in each group scoring as 1, 2, 3, and 4 from the most appropriate for the self to the least. If AC-CE (Abstract Conceptualization-Concrete Experience) score of the answerer was below 4 and AE-RO (Active Experimentation-Reflective Observation) score was above 5, then the learning style was accommodating; if AC-CE score of the answerer was below 4 and AE-RO score was below 5, then the learning style was defined as diverging. On the other hand, if AC-CE score of the answerer was above 4 and AE-RO score was above 5, then the learning style was converging, and if below 5, then the learning style was defined as assimilating.

### **Results**

Distributions of the participants according to their learning styles were noticed to differ significantly. Whereas 62.9% of the students were determined to have diverging learning style, the rate for the students with accommodating, converging and assimilating learning styles were noticed to be less than expected. No significant relationship was specified between the learning style and registered program. Whereas no significant difference was determined between Concrete Experience (CE) and Reflective Observation (RO) in learning style components according to the registered program, significant difference was specified in other sub-components. In Abstract Conceptualization (AC) dimension, a significant difference was found between Physical Education and Music and Arts groups; and a significant difference was also specified in Active Experimentation (AE), AC-CE and AE-RO components between Music and physical Education teaching groups.

### **Discussion**

The distribution of the participants according to their learning styles was not balanced. Diverging learning style was clearly noticed to be the dominant learning style of all three groups. In the relevant literature, there were studies with similar and different results. The results obtained from the current study were different from results of the similar researches carried out upon pre-service teachers in other branches. This difference was considered to be arisen from the difference in intended population of this study and the intended population of the similar researches. Teaching programs of the study group were full of courses and activities prioritizing the development of kinetic skills more. For that reason, it should be considered as natural to have difference between the learning style of the study group and the learning styles of the students registered in teacher training programs with intensive cognitive content. A significant part of the students in the groups were understood to prefer learning through monitoring and feeling more. Considering that program contents intensively included kinetic skills in all three groups, this obtained result was possible to be mentioned as not totally surprising. When we included the assimilators learning through monitoring and thinking, observation-based learning could be mentioned as an important need in these groups. On the other hand, the rates for learners as experiencing-thinking and experiencing-feeling were observed to be lower in the groups. Nonetheless, the presence of practicing environments was remarkable for such learners.

### **Conclusion**

Whereas a significant part of the participants had diverging learning style, the rate for the students with accommodating, assimilating and converging learning styles was a lot lower. In all three groups, the distribution rate for the students according to their learning styles was similar. The registered program and learning style was not correlated. However, when the relevant literature was reviewed, the learning style dominant in this study group was understood to be different from the other teaching branches. For that reason, carrying out a similar study comparing different teaching groups could reveal different results.

There was no significant difference in CE and RO components between score averages related to the learning style components according to the registered program. In CE and RO dimensions, the scores related to all three groups were similar. However, Physical Education group was noticed to be differed rather than the Art and Music groups in AC scores. On the other hand, Physical Education group differed from Music group in AE, AC-CE and AE-RO dimensions.

\* \* \* \*

**Aytül Akal'ın Gökyüzünde Balonlar Adlı Öykü Kitabının Söz Varlığı**

**Vocabulary of Aytul Akal's Story Book named Balloons on the Sky**

---

DOI= [10.17556/jef.61125](https://doi.org/10.17556/jef.61125)

---

Serap UZUNER YURT\*

**Özet**

Çocuklar için yazılmış edebî eserlerin söz varlığı açısından zengin olması önemlidir. Bu araştırmanın amacı Aytül Akal'ın Gökyüzünde Balonlar adlı öykü kitabının söz varlığını tespit etmektir. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. İçerik analizi ile söz varlığı öğeleri olan kelimeler, deyimler, atasözleri, ikilemeler, kalıp (ilişki) sözler ve özel isimler, tespit edilmiştir.

Aytül Akal'ın Redhouse Kidz Yayınlarından çıkan Gökyüzünde Balonlar adlı öykü kitabının söz varlığını tespit etmek amacıyla öykülerde yer alan kelimeler, kök ve gövde hâline getirilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Eserin sözcük sıklık dizini Cibakaya programının 2.3. sürümü kullanılarak oluşturulmuştur. Sonuç olarak eserin kelime hazinesi ve deyimler bakımından zengin, diğer söz varlığı unsurları (atasözleri, kalıp sözler) açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcük:** Aytül Akal, söz varlığı, öykü.

**Abstract**

It is important that literary works written for children to be rich in terms of vocabulary. Aim of this study is to determine the vocabulary of Aytul Akal's story book named Balloons on the Sky. Descriptive survey model was applied in this study. The data of this study were collected by using qualitative approaches and document analysis was used in the study. Words, idioms, proverbs, doubling, routine words and proper nouns which are the components of vocabulary were found via content analysis.

Words in the stories were separated into their base and stem and computerized in order to determine the vocabulary of Aytul Akal's story book named Balloons on the Sky which was published by Redhouse Kidz publishing.

---

\* Yardımcı Doçent, Erzincan Üniversitesi, e-posta:suzuneryurt@gmail.com.

Frequency index of the words of computerized story text was formed by using Cibakaya 2.3 version. As a result, story book was determined that it is rich in terms of vocabulary, idioms but insufficient in terms of some other components such as proverbs and routine words.

**Key Words:** Aytül Akal, vocabulary, story.

### **Giriş**

Dil edinimi ve eğitimi süreç içinde gerçekleşir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil aracılığıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme etkinliklerinde bulunur.

Öğrenme-öğretme ortamlarında aktarılan bilgiler ana dili aracılığıyla kavranmakta ve böylece bireyin öğrenmesi gerçekleşmektedir. Türkçe öğrenimi anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarından oluşur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Türkçe öğretiminde temelde bu dört beceriyi geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için çocukların nitelikli yapıtlarla buluşturulması gerekir. Bu eserlerle çocuklar en çok Türkçe derslerinde karşılaşır. Bunun için Türkçe derslerinde çocuklarımıza ana dil tadını verecek onların dilini, kültürünü, millî ve manevi değerlerini yansıtacak, okuma alışkanlığı kazandıracak yazınsal ürünlerle karşılaştırmalıyız (Uzuner Yurt, 2013, 1).

“Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir. Başka bir söyleyişle, çocuklar adına üretilen nitelikli yayınlar çocuk-edebiyat-sanat etkileşiminin kapısını aralayan etkili birer uyaran olmalıdır” (Sever, 2010, 19). Çünkü nitelikli çocuk kitapları çocuğun ana dilini en iyi şekilde öğrenmesini sağlar (Aslan, 2007; Binyazar, 1983; Çotuksöken, 2003; Russell, 1997; Sever, 2002;). Çocuklar için öyküler seçilirken zengin bir söz varlığına sahip olması göz önünde bulundurulmalıdır.

Söz varlığı, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi (TDK, 2005: 1807) şeklinde açıklanmaktadır. Korkmaz (2007) da Türkçe Sözlük gibi kelime hazinesini söz varlığı ile eş anlamlı kabul eder. Bir dilin



bütün kelimeleri; “Bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı.” şeklinde tanımlar. Söz varlığı teriminin adlandırılmasında yukarıdaki tanımlar ve alanla ilgili araştırmalar incelendiğinde söz varlığı yerine söz dağarcığı, kelime serveti, kelime hazinesi vb. terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Fakat Aksan (2015) söz varlığı denince, yalnızca o dilin sözcükleri değil, deyimleri, kalıp sözleri, kalıplaşmış ifadeleri, atasözleri, terimleri ve çeşitli anlatım kalıplarının bütününe anlaşılması gerektiğini belirtir. Baş’a göre de “söz varlığı” terimini diğerlerinden farklı tutmak gerekmektedir. Çünkü söz varlığı, kelime hazinesini de kapsayacak şekilde atasözleri, deyimler, ikilemeler, ilişki sözleri gibi pek çok dil yapısını bünyesinde barındırır (2007).

Söz varlığı ve söz varlığının alt dalları olan kelime hazinesi, deyimler, atasözleri ve diğer unsurlar, çocuk edebiyatı ürünlerinin oluşturulmasında önemli bir yer teşkil eder. Çocuklar ana dillerinde yer alan söz varlığı unsurlarını eğitim ortamında, çocuk edebiyatı ürünlerinden de faydalanarak kazanır ve zenginleştirirler (Baş, 2010).

Söz varlığı çalışmalarında, temel kelime hazinesi en çok kullanılan kelimeleri kapsamaktadır. Temel kelime hazinesi de kelime sıklığı ile elde edilir. (Kurudayıoğlu, 2011, 179). “Okumaya yeni başlayan ilkokulun ilk sınıflarındaki öğrencilere ya da bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara ilk aşamada öğretilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu, dilin sözcüklerinin hangi sıraya göre tanıtılması gerektiği saptanırken, değişik gereksinimleri karşılayan ana dil ve yabancı dil sözlükleri hazırlanırken dildeki öğelerin sıklıklarının bilinmesi gerekmektedir”(Aksan, 2007). Bu nedenle çalışmada kelime sıklıkları tespit edilecektir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin dil eğitimi açısından incelenmesi, bu eserlerin edebî açıdan değerlendirilmesi kadar önemlidir (Çeçen, 2011). Çünkü çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun eğitiminde önemli bir araçtır. Çocuk eğitiminde kullanılan çocuk kitaplarındaki söz varlığının niteliği ve niceliği üzerine ise bir çalışma yapılmamıştır. Ayrıca piyasaya sürülen çocuk kitapları, söz varlığı ölçütlerini dikkate almadan hazırlanmaktadır (Baş, 2006).

Ülkemizde daha çok ders kitaplarındaki metinler ile öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımları söz varlığı bakımından

incelenmiştir (Karadağ, 2005; Arı (2003) İpekçi (2005), Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Kurudayıoğlu, 2011; Kutlu, 2006; Öz, 2012; Aksan, Mersinli, Yaldır, 2012; Uyar, 2012). Çocuk kitaplarının söz varlığı üzerine yapılan ilk çalışma Baş (2006) tarafından roman, hikâye, masal, destan ve efsane türündeki çocuk kitaplarının söz varlığını tespit edebilmek ve elde edilen neticeleri ilköğretim öğrencilerinin kelime hazineleri ile karşılaştırarak ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır. Konuyla ilgili diğer bir çalışma ise Şen (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamında yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin söz varlığı incelenmiş, çocuk tiyatrosu metinlerinden elde edilen kelime hazinesi ve söz varlığı unsurları, öğrencilerin kelime hazinesiyle ve tahkiyeli metinlerin (roman, hikâye, masal, efsane, destan) söz varlığıyla mukayese edilmiştir. Gündoğdu (2012) da çalışmasında 12 farklı türde (anı-izlem, biyografi, deneme, destan, efsane, felsefe, inceleme-araştırma, masal, mektup, öykü, roman, şiir) çocuk kitabını sözcük türü, ikilemeler ve kalıplaşmış söz varlığı öğeleri açısından değerlendirmiştir.

Çocuk edebiyatı yazarı çocuğun hayal dünyasını, dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimini dikkate alarak eserler vermelidir. Günümüzde bu duyarlılıkla çocuk edebiyatı alanında yazılan eserlerin sayıları da artmaktadır. Bu alana katkıda bulunan yazarlarımızdan biri de Aytül Akal'dır.

Akal, 1982 yılından itibaren çocuklar ve gençler için yazmaktadır. Yazarın 130'u aşkın yayımlanmış kitabı olup, bunlardan 32 tanesi de Almanca, İngilizce, İspanyolca, Farsça, Bulgarca ve Arapça'ya çevrilerek yurt dışında yayımlanmıştır. Aytül Akal adına Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü'nce, 9-11 Mayıs 2012 tarihlerinde, Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyumu dizisinin beşincisi olan "Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Aytül Akal" başlıklı sempozyum düzenlenmiştir.

Sempozyumda sunulan bildirilerden hareketle Aytül Akal'ın Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı dünyasında çok kapsamlı bir yerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca metinlerinin yazınsal niteliğinin oldukça yüksek olduğu, çocuğun dünyasının içinden yani çocukluğun içinden çocuğa seslendiği, işlediği konuların çocuk gerçekliğine ve

çocuk dünyasına yabancı olmadığı, yarattığı kahramanlarla insanı iyi ve kötü yanlarıyla bir bütün olarak doğal haliyle sergilediği, mizahi, yalın ve yetkin bir dil kullandığı, estetik değeri yüksek ve çocuğu bu yönde geliştirici olduğu, çocuğa ve çocuğun sorunlarına, ailesi, okulu ve çevresi ile olan ilişkilerine son derece duyarlı ve onlara çözüm üretmeyi başarabilen bir yazar tavrı sergilediği üzerinde durulmuştur (Sivri, 2012).

Çocuk edebiyatında öykü, çocuğu eğlendirirken eğitime işlevine de sahiptir. Bu nedenle çalışmanın temel amacı Aytül Akal'ın Gökyüzünde Balonlar adlı öykü kitabının söz varlığını tespit etmektir. (Ayrıca öykü kitabının söz varlığı ile elde edilen bulguları; 1-8. sınıf seviyesinde eğitim gören öğrencilerin kelime hazineleri ve çocuk hikâyelerinin kelime hazinelerine ilişkin yapılmış çalışmaların bulguları ile de karşılaştırılmıştır. Bu araştırma, çocuk edebiyatı ürünlerinin söz varlığı üzerine yapılan çalışmaların eksikliğine dikkat çekmek ve söz varlığı çalışmalarının bir yazar ve eserinin incelenebileceği yönünde örnek teşkil etmesi açısından da önemlidir. Çalışma sonuçlarının çocuk kitabı yazarlarına eğitimcilere, yol gösterici olması da düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama süreci, verilerin analizine yer verilmiştir.

### ***Araştırmanın Modeli***

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsamaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 187).

Araştırma kapsamında incelenen materyali; Aytül Akal'ın Redhouse Kidz Yayınlarından çıkan dokuz farklı öykünün yer aldığı Gökyüzünde Balonlar adlı çocuk öykü kitabı oluşturmaktadır.

### ***Veri Toplama Süreci***

Veri toplama sürecinde şu işlemler sırasıyla yapılmıştır: Öykü bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İncelenen öykünün söz varlığı dizini oluşturulurken kelimeler kök ya da gövde şeklinde ele alınmıştır. Çekim ekleri dikkate alınmamıştır. Fiillerdeki çekim ekleri atıldıktan sonra fiil kök, gövde veya tabanına “-” işareti konmuştur. Fiillerin olumsuzluk hâlleri dizinde gösterilmemiş, edilgen ve ettirgen hâlleri korunmuştur. Atasözleri, deyimler, ilişki sözleri, ikilemeler, ayrı yazılan birleşik kelimeler, birleşik fiiller, sayılar ve özel isimler tek bir kavrama karşılık geldiği için bütün şeklinde tek bir kelime gibi düşünülmüştür.

Atasözü ve deyimler dizini oluşturulurken Türk Dil Kurumunun internet ortamındaki Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü ile Ömer Asım Aksoy’un Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü temel alınmıştır.

Sesteş, birleşik ve yabancı kelimeler, birleşik fiiller ile ikilemeleri tespit ederken TDK’nın Türkçe Sözlüğü, Yazım Kılavuzu ile Vecihe Hatipoğlu’nun Türk Dilinde İkilemeler adlı eserinden yararlanılmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Verilerin analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamak için içerik analizinden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 227).

“Kategorilendirmede ya başkaları tarafından daha önceden geliştirilmiş kategoriler alınır, bu yapılamadığında veya uygun olmadığında ise yeni bir kategori sistemi geliştirilir” (Bilgin, 2006:19). Kategorilendirme Aksan (2006)’ın çalışmaları dikkate alınarak kelimeler, özel isimler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler (ilişki sözleri) ve ikilemeler şeklinde yapılmıştır. Araştırmada ayrıca özel isimler de incelenmiştir.

Bilgisayar ortamına atılan öykü metni Cibakaya programının 2.3. sürümü kullanılarak dizin hâline getirilmiştir. Ham haldeki kelimelerden kullanıldığı yere bakılarak çekim ekleri atılmış (gelmiş, gelirdi) tek bir kelime (gel-) kabul edilerek dizine alınmıştır. Aynı program kullanılarak sözcüklerin sıklık dizini de oluşturulmuştur. Ayrıca bu program kullanılarak öykü kitabının kelime hazinesi, Baş (2006) tarafından oluşturulan öykü kelime listesi ve ilköğretim öğrencilerine ait kelime listesi ile mukayese edilmiştir.

### **Bulgular**

Bulgular “*Toplam kelime sıklığı*”, “*Farklı kelime sıklığı*”, “*Kelime tekrarlanma oranı*”, “*Kelime yüzdeliği*” başlıkları altında verilmiştir.

“*Farklı kelime sıklığı*” tekrarsız kullanılan kelimelerin sayısını; “*Toplam kelime sıklığı*” öykü içerisindeki tüm kelimelerin toplamını “*Kelime tekrarlanma oranı*” farklı kelimenin, toplam kelime içindeki kullanım oranını; “*Kelime yüzdeliği*” ise farklı kelimenin toplam söz varlığı kullanımını içindeki oranını göstermektedir.

**Tablo 1.** Gökyüzünde Balonlar Öykü Kitabının Söz Varlığına İlişkin Bulgular

<b>Unsurlar</b>	<b>Toplam kelime sıklığı</b>	<b>Farklı kelime sıklığı</b>	<b>Toplam/farklı oranı</b>
Temel kelime hazinesi	6466	1637	3.94
Özel isim	46	19	2.42
Deyim	256	202	1.26
İkileme	69	56	1.23
Kalıp sözler	25	23	1.08
Atasözü	2	2	1
<b>Toplam Söz Varlığı Unsuru</b>	<b>6864</b>	<b>1939</b>	<b>3.54</b>

Gökyüzünde Balonlar adlı öykü kitabında işaretleme ve birleştirme yapıldıktan sonra kelime, özel isim, ikileme, deyim, atasözü ve kalıp sözlerden meydana gelen toplam 6864 adet söz varlığı unsuru bulunmaktadır. Toplam 6864 söz varlığı unsuru 1939 unsurun tekrarlanmasıyla oluşmuştur. Her söz varlığı unsuru ortalama 3.54 kere tekrar edilmiştir.

**Tablo 2.** Gökyüzünde Balonlar Öykü Kitabında Kullanılan Temel Kelime Hazinesi ile İlgili Bulgular

Toplam söz varlığı sayısı	Toplam kelime sıklığı	Farklı kelime sıklığı	Kelime tekrarlanma oranı	Kelime yüzdeliği
6864	6466	1637	3.94	94.17

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Gökyüzünde Balonlar öykü kitabının temel kelime hazinesi toplamda 6466, farklı 1637 kelimedenden oluşmaktadır. Kelime tekrarlanma oranlarına bakıldığında bir kelime ortalama 3.94 kez tekrarlanmaktadır. Kelimelerin toplam söz varlığı içindeki yüzdeliği ise 94.17’dir. Öykü kitabında en çok kullanılan 100 kelime kullanım sıklığına göre aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 3.** Gökyüzünde Balonlar Öykü Kitabında En Çok Kullanılan 100 Kelime ve Sıklıkları

KELİME	SIKLIK	KELİME	SIKLIK	KELİME	SIKLIK	KELİME	SIKLIK
de	149	bana	31	hiç	18	iki	14
anne	123	biz	30	iç	18	kitap	14
bir	102	dede	30	yok	18	kullanmak	14
ben	97	bile	29	cep tel.	17	saat	14
demek	92	demek	29	okul	17	şimdi	14
olmak	89	söylemek	29	otur	17	vermek	14
mi	82	daha	29	sanki	17	çalışmak	13
ama	66	anlamak	27	armağan	16	ön	13

için	57	başlamak	25	girmek	16	telefon	13
o	56	sonra	25	kadar	16	yine	13
ne	53	bir şey	23	ki	16	açmak	12
yapmak	48	kapı	22	ses	16	doğru	12
çok	46	nine	22	yer	16	işte	12
ev	46	ya	22	beklemek	15	kaç	12
gibi	45	okumak	21	durmak	15	öyle	12
al	44	iyi	21	geçmek	15	piyano	12
gel	44	çıkmak	20	kim	15	unutulmuş	12
istemek	43	kendi	20	oda	15	uzatmak	12
diye	40	saç	20	sevmek	15	yazmak	12
var	40	ve	20	üzeri	15	zaten	12
bilmek	33	salon	19	yaş	15	aramak	11
görmek	32	sen	19	bilgisayar	14	arkadaş	11
bakmak	32	şey	19	bulmak	14	biraz	11
gitmek	31	anneanne	19	defter	14	iş	11
hemen	31	en	18	duymak	14	nasıl	11
<b>Toplam Kelime</b>	<b>25</b>	<b>Toplam Kelime</b>	<b>25</b>	<b>Toplam Kelime</b>	<b>25</b>	<b>Toplam Kelime</b>	<b>25</b>

Tablo 3'e göre en çok kullanılan kelime 149 sıklıkla "de" kelimesidir. "anne" 123, "bir" 102 sıklıkla en çok kullanılan diğer kelimelerdir.

**Tablo 4.** Gökyüzünde Balonlar Öykü Kitabında Kullanılan Özel İsimler ile İlgili Bulgular

Toplam söz varlığı sayısı	Toplam özel isim sıklığı	Farklı özel isim sıklığı	Özel isim tekrarlanma oranı	Kelime yüzdeliği
6864	46	19	2.42	0.67

Gökyüzünde Balonlar öykü kitabında toplamda 46 özel isim 19 farklı özel ismin tekrarlanmasından oluşmuştur. Her özel isim 2.42

oranında tekrar edilmiştir. 46 özel isim toplam söz varlığının %0.67'sini oluşturmaktadır.

Gökyüzünde Balonlar adlı öykü kitabında kullanılan özel isimler sıklıklarıyla birlikte aşağıda verilmiştir:

*Suna (10), Ceren (5), Kadir Amca (5), Motorlu Deli (3), Nazan(3), Papatya (3), Tarık (3), Ayla teyze(2), Lavanta anne (2), Devlet Opera ve Balesi, Melih Bey, Ebru, Neriman, Kamer, Onur, Osman, Örimcek Adam, Salih, Şekerpare.*

**Tablo 5.** Gökyüzünde Balonlar Öykü Kitabında Kullanılan İkilemelerle İlgili Bulgular

Toplam söz varlığı sayısı	Toplam ikileme sıklığı	Farklı ikileme sıklığı	İkileme tekrarlanma oranı	Kelime yüzdeliği
6864	69	56	1.23	1

Eserde toplamda 69, farklı 56 ikileme yer almaktadır. Farklı ikilemelerin toplam ikilemelere oranı 1.23'tür. Bütün ikilemeler, toplam söz varlığının % 1'ini meydana getirmektedir.

Gökyüzünde Balonlar adlı kitapta kullanılan ikilemeler ve sıklıkları şöyledir (Sıklığı 1 olanlar, parantez içinde belirtilmemiştir):

*Ara sıra (4), tek tek (3), didik didik (2), gelen geçen (2), hoplaya zıplaya (2), oradan oraya (2), sabah sabah (2), tıkr da tıkr (2), tutam tutam (2), abuk sabuk, adım adım, başka başka, bir iki, birbiri, birer ikişer, car car, çeke çeke, çın çın, derin derin, , duyar duymaz, eğri büğrü, falan filan, gelen geçen, gelirse gelsin, git gel, hemen hemen, hepi topu, ıvır zıvır, istemeye istemeye, itiş kakaş, kargacık burgacık, kendi kendime, kıtır kıtır, konu komşu, miş da miş, olsa olsa, ora bura, oradan oraya, rahat rahat, renk renk, , saçma sapan, saf saf, söyleyip söylememek, tamam tamam, tane tane, tatlı tatlı, , tel tel, torba torba, toz toprak, tövbe tövbe, tuhaf tuhaf, , uslu uslu, üst üste, vicık vicık, yamuk yumuk, yaz kış, zaman zaman.*



**Tablo 6.** Gökyüzünde Balonlar Öykü Kitabında Geçen Kalıp Söz (İlişki Sözleri) ile İlgili Bulgular

Toplam söz varlığı sayısı	Toplam kalıp söz	Farklı kalıp söz	Kalıp söz tekrarlanma oranı	Kelime yüzdeliği
6864	25	23	1.08	0.36

Tablo 8'e göre öykü kitabında toplam 25, farklı 23 kalıp söz yer almaktadır. Sadece iki kalıp söz tekrar edilmiştir. Tekrarlanma oranı ise 1.08'dir. Kalıp sözlerin toplam söz varlığı içerisindeki yüzdesi ise 0.36 olarak belirlenmiştir.

Gökyüzünde Balonlar adlı öykü kitabındaki kalıp sözler (ilişki sözleri) ve sıklıkları aşağıda verilmiştir:

*“Ne varsa (2), yok artık (2), afiyetle, Allah aşkına, böyle giderse, çok ayıp, diyecek oldum, eh ne yapalım, git başımdan, haydi canım, hayret bir şey, hoppala, hoşça kal, olur iş mi, ona göre, önemli değil, sana ne, sandım ki, şu işe bakın, katiyen olmaz, kusura bakma, ne gerek var, ne yani.*

**Tablo 7.** Gökyüzünde Balonlar Öykü Kitabında Geçen Deyim ve Atasözleri ile İlgili Bulgular

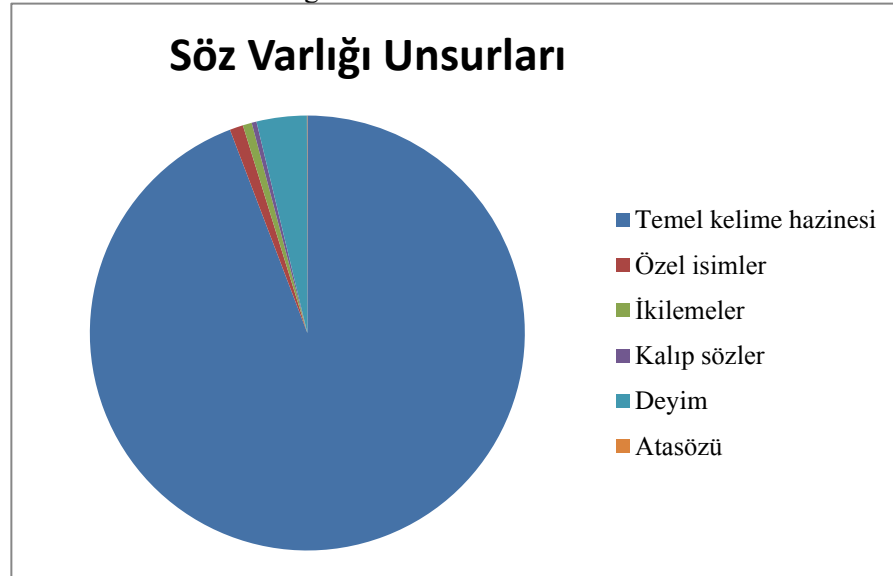
	Deyim	Atasözü
Toplam deyim/atasözü sıklığı	256	2
Farklı deyim/atasözü sıklığı	202	2
Deyim/atasözü tek. oranı	1.27	1
Kelime yüzdeliği	3.73	0.03

Gökyüzünde Balonlar adlı kitapta farklı 202 deyim tekrarlanması sonucunda toplamda 256 deyim bulunmaktadır. Deyim tekrarlanma oranı ise 1.27'dir. Toplam deyim sayısının tüm söz varlığı içindeki oranı ise 3.73'tür. Kitapta en çok kullanılan 100 deyim sıklıklarıyla birlikte aşağıda verilmiştir:

*Aklıma gelmek (5), özür dilemek (4), akli ermek (3), dikkat çekmek (3), ele geçirmek (3), fark etmek (3), göz göze gelmek (3), güveni sarsılmak (3), ortaya çıkmak, (3)söz etmek (3),söz vermek (3), başından savmak (2), bir sürü (2), canı çekmek (2), canı istemek (2), durduk yerde (2), farkına varmak (2), fotoğraf çekmek (2), fular bağlamak (2), göz atmak (2), hayal kurmak (2), iki çift laf etmek (2), karar vermek (2), laf yetiştirmek (2), maymun iştahlı olmak (2), mideye indirmek (2), resim çekmek (2), telefon etmek (2), ters ters bakmak (2), üzerine basa basa (2), yerine koymak (2), zehir gibi (2), zorunda kalmak (2,)yanıt vermek*

Kitapta toplamda 2 atasözüne yer verilmiştir. Atasözleri tekrar edilmemiştir. Toplam söz varlığı içerisindeki oranı ise %0.03`tür. Kitapta yer alan atasözleri ise “Akan sular durur.” ve “Zararın neresinden dönülse kârdır.” biçimindedir.

**Grafik 1.** Söz Varlığı Unsurlarının Yüzdelerle Grafikselleştirilmesi



Grafik 1`de Gökyüzünde Balonlar öykü kitabının bulunan söz varlığı unsurlarının yüzdelerle dağılımı gösterilmiştir. Bu grafiğe göre kitapta temel kelime hazinesi %94.17, deyimler %3.73, ikilemeler %1, özel isimler %0.67, kalıp sözler %0.36, atasözleri %0.03 oranında yer almaktadır.

**Tablo 8.** Gökyüzünde Balonlar Öykü Kitabının Kelime Hazinesinin İlköğretim Öğrencileri İle Çocuk Hikâyelerinin Kelime Hazinesinin Karşılaştırılmasıyla Elde Edilen Bulgular

	<b>Çocuk öyküleri kelime hazinesi</b>	<b>1-8. sınıf öğrenci kelime hazinesi</b>
<b>Örtüşme düzeyi</b>	%86.6	%84.3

Gökyüzünde Balonlar öykü kitabının kelime hazinesinin ilköğretim öğrencileri ile çocuk öykülerinin kelime hazinelerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgular Baş (2006)'ın "1985–2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışma esas alınarak yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda Gökyüzünde Balonlar öykü kitabının kelime hazinesi, çocuk hikâyelerinin kelime hazinesinin %86.6'sıyla; ilköğretim öğrencilerinin kelime hazinesinin %84.3'üyle örtüşmektedir

### **Sonuç ve Tartışma**

Aytül Akal'ın Gökyüzünde Balonlar adlı dokuz öyküden oluşan kitabının işaretleme ve birleştirme işlemlerinden sonra 6864 söz varlığını barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar da 1939 unsurun tekrarlanmasıyla oluşmuştur. Genellikle bir dilin temel söz varlığının 2.000 civarında sözcükten oluştuğu benimsenmektedir (Aksan, 2007:20). Akal'ın 2000'e yakın farklı söz varlığı unsuruna yer vermesi eserinin bu anlamda yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. "Öğrenci bir kelimeyle ne kadar sık karşılaşır o kelimeyi, uzun süreli belleğe geçirmesi ve aktif kullanarak kelime hazinesine katması kolaylaşır" (Ayan, Baş, 2015). İncelenen eserde her söz varlığı unsurunun ortalama 3.54 kere tekrar edilmiş olması, yeni öğrenilen kelimelerin hafızadaki kalıcılığına yardımcı olacaktır.

Araştırmada incelenen temel kelime hazinesinin dışındaki söz varlığı unsurlarının yüzdelerine bakıldığında 6864 söz varlığı içerisinde yer alan deyimler, toplam kelime sayısının %3.73'ünü oluşturmaktadır. Gündoğdu'nun (2012), "Türk Çocuk Yazınında Söz Varlığı" çalışmasında deyimlerin oranı %5 iken Şen'in (2009)

incelediği çocuk tiyatrosu metinlerindeki deyimlerin, toplam kelime içindeki yüzdeliği 2.289'dur. İncelenen eserde toplam deyimlerin farklı deyimlere oranına 1.26'dır. Baş (2006)'ın çalışmasında 1.79; Şen (2009)'de 2.41; Gündoğdu (2012) da ise bu oran 1.33'tür. Bu sonuçlar Aytül Akal'ın eserindeki deyim kullanımının yeterli olduğunu, 1.26 kez tekrar edilmiş olması da kitapta farklı deyimlerin kullanıldığını göstermektedir.

Akal'ın kitabında özel isimlerin toplam kelime içindeki yüzdeliği 0.67'dir. Benzer çalışmalarda ise bu oran Baş (2006)'ta %3.4; Şen (2009)'de %3.09'dur. Gündoğdu (2012) ise incelediği öykü kitabında yer alan özel adların yüzdeliğini belirtmemiş toplam 182, farklı 41 özel adın yer aldığı bulgusuna yer vermiştir. Akal'da toplam özel isimlerin farklı özel isimlere oranı 2.42'dir. Baş (2006)'ın araştırmasında toplam özel isimlerin farklı özel isimlere oranı hikâyelerde 4.2 iken Şen (2009)'e ait çalışmada toplam özel isimlerin farklı özel isimlere oranı 3.49'dur. Gündoğdu (2012)'de ise bu oran 4,44'tür. Bu doğrultuda çalışmada incelenen kitabın özel isim kullanma oranının diğerlerine nazaran daha az olduğu söylenebilir. Fakat diğer çalışmalardaki özel isim kullanma oranının yüksek olmasını tekrarlanma sıklıklarının fazlalığına bağlamamız mümkündür.

Araştırmamızda ikilemelerin kullanımına baktığımız zaman toplam söz varlığı içindeki yüzdeliği 1'dir. Baş (2006)'ın çalışmasında öykülerde % 0.6; Şen (2009)'de %0.56 oranında ikileme kullanılmıştır. Gündoğdu (2012)'nin çalışmasında toplam 66, farklı 52 ikileme yer almaktadır. İncelenen eserde toplam ikilemelerin farklı ikilemelere oranına 1.23'tür. Baş (2006)'ın çalışmasında 2.6, Şen (2009)'de 2.18; Gündoğdu (2012)'da ise bu oran 1.26'dır.

Söz varlığı unsurları içerisinde en düşük oranın ise atasözlerine ait olduğu görülmektedir. Akal'ın kitabında toplamda iki atasözü kullandığı tespit edilmiştir. Baş (2006) incelediği 100 öyküde 9, Gündoğdu (2012) incelediği kitapta 1, Şen (2009) ise çocuk tiyatrosu metinlerinde farklı 14 atasözü tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, Baş (2006) tarafından oluşturulan 1-8.sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kelime hazineleri ve

öykü metinlerinin kelime hazineleri ile karşılaştırılmıştır. Buna göre; öğrencilerinin kelime hazinesinin “Gökyüzünde Balonlar” öykü kitabının kelime hazinesiyle örtüşme düzeyi %84.3; öykü metinlerinin kelime hazinesiyle incelenen öyküde kullanılan kelime hazinesinin örtüşme düzeyi ise %86.6 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda incelenen eserin gerek öğrencilerin kelime hazinesiyle, gerekse öykü metinlerinin kelime hazinesiyle örtüşme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. “Çocukların sözlü ve yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığı ile mevcut çocuk kitaplarının söz varlığının karşılaştırmalı olarak incelenmesi; yaş ya da sınıf seviyelerine göre, çocuklara kavratılacak kelimelerin tespit edilmesine, söz varlığının zenginleştirilmesi için verimli eğitim ortamlarının hazırlanmasına imkân sağlayacaktır.”(Baş, 2006, 150)

Çeçen`e (2011) göre dil eğitimiyle ilgilenen eğitimci ve araştırmacıların çocuklara okuttukları hikâyelerde söz varlığı açısından zengin; kelime hazinesi geniş, tekrarsız kelime sayısı fazla, atasözü, deyim ve ikilemelerin bol sayıda olması gerekir. Çünkü aynı kelimelerin sık tekrarlandığı metinler okuma sırasında bıkkınlığa yol açabilir. Bu nedenle farklı kelime sayısı fazla olan edebî ürünler tercih edilmelidir.

Sonuç olarak, kitabın ilköğretim öğrencilerine uygun, temel kelime hazinesi ve deyimlerin kullanımını açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu, diğer söz varlığı unsurları (atasözleri, özel isimler, kalıp sözler) açısından ise yetersiz olduğu söylenebilir.

Aytül Akal`ın Gökyüzünde Balonlar adlı öykü kitabının söz varlığını konu edinen bu çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda belirlenen öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Yazarın diğer eserlerinin, söz varlığını belirlemek için benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Diğer güncel çocuk edebiyatı yazarlarının eserleri de söz varlığı açısından incelenebilir.
3. Çocuk edebiyatı ürünlerinin söz varlığı ile çocukların kullandıkları söz varlığı karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

### **Kaynaklar**

- Akal, A. (2014). *Gökyüzünde balonlar*. İstanbul: Redhouse Kidz Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, Y. , Mersinli Ü. & Yaldır Y. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitapları derlemi ve Türkçe ulusal dil derlemi örneklemindeki sözcük sıklıkları, V. D. Günay & diğ. (haz.) *Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar* (s.397-408). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları
- Aksoy, Ö. A. (1998). *Atasözleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (1998). *Deyimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Arı, G. (2003). *İlköğretim altıncı sınıf ders kitaplarındaki kelimeler ve bu kelimerin kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, C. (2007). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayan, S. & Baş, B. (2015). Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilkokul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 3(4), 84-99.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *TÜBAR*.28,137-159.
- Baş, B. & Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim*, 193, 81-105.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Binyazar, A. (04-06 Ekim 2006). *Çocuk kitaplarında yazınsallık*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Çotuksöken, Y. (2003). Anadili öğretiminde edebiyatın yeri ve işlevi. *Çağdaş Türk Dili* 184,s.148–151.
- Demirel, Ş. (Editör). (2011). *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı*. (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Gündoğdu, A.E. (2012). *Türk çocuk yazınında söz varlığı-Derlem tabanlı bir uygulama-* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Hatipoğlu, V. (1981): *Türk Dilinde İkileme*, Ankara, Türk Dil kurumu Yayınları.
- İpekçi, A. (2005). İlköğretim7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I.kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karadağ, Ö. & Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 27, 423-436.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, . Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 6,1797-1808.
- Kutlu, A.H. (2006). *MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Öz, G. (2012). *Sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Russell, David L. (1997). *Literature for children*. New York: Longman.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. (5. Basım). İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sivri, M. (Mayıs, 2012) *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Aytül Akal Sempozyumu*. 10.10.2015 tarihinde <http://www.aytulakal.com/index.php/aytul-akal/aytul-akal-sempozyumu> adresinden alınmıştır.
- Şen, E. (2009). *1980'den günümüze çocuk edebiyatı alanında yazılmış yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin söz varlığı üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uyar, Ö. B. (2012). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin öğrencilerin söz varlığına katkısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uzun Yurt, S. (2013). *Sevim Ak'ın öykülerinin eğitsel değerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### **Extended Summary**

#### **Purpose**

Examination of the children's literature products in terms of language is as crucial as the literary study of these works because these products are important tools in the child training. Story in children's literature has both entertaining and training functions for the children. Therefore, the main aim of this study is to determine the vocabulary of Aytül Akal's story book named "Gökyüzünde Balonlar". Other aim of this study is to compare the findings obtained from the vocabulary of the book with the studies carried out about the vocabulary of children's stories and with the vocabulary of 1<sup>st</sup> -8<sup>th</sup> grade students. This study is of great importance because it sets a good example of the examination of a writer and his/her work in vocabulary studies and also draws attention to the lack of studies related to the vocabulary of the children's literature products. It is believed that results of the study will be a guide for children's book writers and educators.

#### **Method**

Document review method, one of the qualitative research methods, was used in this study. Categorization was as such; words, proper nouns, idioms, proverbs, routine words and reduplication. Proper nouns were also studied in the paper. Elements of vocabulary in the book, which was examined with content analysis, were determined as; words, idioms, proverbs, reduplications, routine words and proper nouns. Story text which was computerized was transformed to index using Cibakaya program version 2.3. Frequency index of the words was also created using the same program. Also, by using this program vocabulary of the story book was compared with story word list created by Baş (2006) and with the words list belonging to the elementary education students.

#### **Results**

After the marking and unification were carried out in the story book named "Gökyüzünde Balonlar", 6864 elements of vocabulary consisting of words, idioms, proverbs, reduplications, routine words and proper nouns were found. They make up



of the repetition of 1939 elements. Each element of vocabulary was repeated 3.54 times on average. Basic vocabulary of the book consists of 6466 words of which 1637 are different. Percentage of the words in whole vocabulary is 94.17%.

Total 46 proper nouns consisted of the repetition of 19 different proper nouns and 46 proper nouns are equal to 0.67% of total vocabulary.

There are total 69, different 56 reduplications in the book. All reduplications are equal to 1% of total vocabulary.

There are total 25, different 23 routine words in the books, only two of them were repeated. The percentage of routine words in the whole vocabulary is 0.36%.

In “Gökyüzünde Balonlar”, there are total 256 idioms and they make up as a result of the repetition of 202 idioms. The percentage of the idioms in the whole vocabulary is 3.73%.

There are only two proverbs in the book. They are not repeated. The percentage of proverbs in the whole vocabulary is 0.03%

#### **Discussion, Conclusion**

Akal’s placing around 2000 different elements of vocabulary in her work puts forth that her work is adequate in this meaning. Findings obtained in the research have been compared with the vocabulary of the 1-8th year class students and vocabulary of story texts which were formed by Baş (2006). According to this, it is identified that the level of being consistent with the vocabulary of “Gökyüzünde Balonlar” and the vocabulary of students is %84.3; and the level of being consistent with the vocabulary of story texts and the vocabulary used in the studied story is %86.6.

In this case, it finds out that the studied work has a high consistency level not only with the vocabulary of the students, but also with the vocabulary of story texts.

As a result, we can say that the book has a rich content for primary education and in terms of usage of idioms. 1637 different words which make up the basic vocabulary and 202 idioms were placed in the work. But it can be said that it is insufficient in relation to the other elements of vocabulary (proverbs, proper nouns, routine words). Especially it is remarkable that only two proverbs have been placed in a work which consists of 9 stories.

Suggestions as a result of this study related to Aytül Akal’s story book named “Gökyüzünde Balonlar” are as such;

1. Similar studies can be carried out in order to determine the vocabulary of the writer’s other books.

2. Other modern children’s literature writers’ works can also be studied in terms of vocabulary.

3. The vocabulary of the children's literature products can be examined comparatively with children's vocabulary.

\* \* \* \*

**Öğretim Yönetim Sisteminde Çevrimiçi Okumayla İngilizce  
Deyim Öğrenimi: Etimolojik Açıklamalarla Görsel Desteğin  
Karşılaştırılması**

**Learning English Idioms through Reading in an LMS: Etymological  
Notes versus Pictorial Support<sup>1</sup>**

---

DOI= [10.17556/jef.88778](https://doi.org/10.17556/jef.88778)

---

Arif BAKLA\*, Ahmet ÇEKİÇ\*\*, Hakan DEMİRÖZ\*\*\*

**Özet**

Bu çalışma tanım + etimolojik açıklamalara karşın tanım + görsel desteğin İngilizcede deyim öğrenimine etkisini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Anadili Türkçe olan 121 İngiliz dili öğrencisi iki farklı çevrimiçi derse kaydedilmiştir. Uygulama öncesi verilen sözcük bilgisi ölçeği, her iki gruptaki öğrencilerin deyimlerin neredeyse tamamını bilmediğini ortaya çıkarmıştır. Her iki gruptaki öğrenciler 18 deyim içeren 17 parça okumuşlardır. Birinci deney grubunda katılımcılara köprülenmiş açıklama şeklinde deyim tanımıyla birlikte etimolojik bilgi verilirken, ikinci deney grubunda köprülenmiş açıklama şeklinde verilen tanıma ek olarak deyimle ilgili görseller metin üzerinde verilmiştir. Son-test puanlarının Mann Whitney U testi ile karşılaştırılması sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür, ( $U= 1786.000, p = .819$ ).

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı dil öğrenimi, deyimler, köprülenmiş açıklama, Moodle, etimolojik açıklama

**Abstract**

This study aims to compare the effectiveness of definition + etymological notes versus definition + pictorial support on the learning of English idioms through reading online texts with hyperlinks to definitions. 121 Turkish learners of English as a foreign language assigned to two different courses were given a vocabulary knowledge scale, revealing that the idioms were unfamiliar to the learners. Participants in both groups read 17 passages with definitions as hyperlink

---

<sup>1</sup> An earlier version of this paper was delivered as an oral presentation at 4<sup>th</sup> International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, International Burch University, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, on May 9-10, 2014.

\*Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, e-posta: arifbakla@cumhuriyet.edu.tr

\*\* Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, e-posta: acekic@cumhuriyet.edu.tr

\*\*\* Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, e-posta: hdemiroz@cumhuriyet.edu.tr

annotations for 18 idioms in a scorm package built via an authoring tool. In addition to the definitions of idioms in both groups, the visuals were given above the text in the first experimental group, while the etymological notes were provided as hyperlink annotation in the second. A comparison of the groups' post-test scores using Mann Whitney U test indicated that there was no statistically significant difference between the groups' median scores, ( $U= 1786.000, p = .819$ ).

**Keywords:** EFL, idioms, etymological notes, hyperlinks, Moodle

### **Introduction**

Having a good command of idioms in an L2 is of great importance for learners to be able to communicate effectively not only in native-to-non-native interaction but also in English as a lingua franca settings. As for native-to-non-native interaction, deficiency in knowledge of idioms can be source of communication breakdowns or misunderstanding as native speakers frequently use idioms. The same goes with ELF settings, as it is argued that idioms are also used by lingua franca interlocutors because they decrease the processing load and have strong framing power (Kecskes, 2010). In addition, as idioms are semantically opaque, it is hard for learners to guess their meaning from context or pick up them incidentally. Thus, we cannot expect non-native speakers to learn idiomatic language without explicit instruction. Besides, the benefits of a good command of idioms are twofold: They can help L2 learners develop their pragmatic competence by increasing the smoothness of interaction and facilitate their psycholinguistic processing of L2 by decreasing the cognitive load during L2 processing.

In addition, as the term idiom is not well-defined in literature, it is also challenging to decide what and how to teach. Seeing this relative difficulty in acquiring and teaching the idioms, some researchers have attempted to investigate problems related with the nature of idioms (Fernando, 1996; Golaghaei & Kakolian, 2015; Grant & Bauer, 2004; Liu, 2003; Simpson & Mendis, 2003) and effective

strategies that could be used to teach them (Bagheri & Fazel, 2010; Boers, Eyckmans & Stengers, 2007; Szczepaniak & Lew, 2011; Vasiljevic, 2015). Some of these researchers focused on etymological background of idioms, either by giving learners notes on etymology of idioms or by asking them to hypothesize about their origin. While the former is limited with presenting etymological information to learners to consolidate meaning in their minds and is mostly related to retention, the latter, which is often referred to as “etymological elaboration” (Boers, Demecheleer & Eyckmans, 2004) or “etymological elucidation” (Vasiljevic, 2015) is used to help learners comprehend the meaning of figurative idioms, usually by asking them to guess their source domains.

Building upon the basic tenets of dual coding theory (Paivio, 1991), the impact of etymological elaboration on comprehension and retention of idioms has extensively been studied (e.g., Bagheri & Fazel, 2010; Boers et al., 2007), usually with results in favor of this technique. Very few studies have been carried out to compare the impact of etymological notes and pictorial support on the retention of idioms (Szczepaniak & Lew, 2011; Vasiljevic, 2015). Furthermore, research findings from already limited number of studies are contradictory and inconclusive on this issue. Therefore, this paper compared the use of hyperlinked annotations containing information about etymological origins of idioms and definition with definition plus visual data that support the definition of the idioms. In addition to its addressing this gap in the literature, the present study is unique in two aspects that complement previous studies. First, unlike previous studies, we provided etymological notes in an online environment in electronic glosses because language learners are increasingly becoming digitally more competent and thus spend quite a lot of time in online environments. Second, in Vasiljevic’s (2015) study, etymological notes were presented in L1, while they were presented in L2 in our study as our participants were intermediate learners of English.

In line with our research aim, three null hypotheses were created: H1<sub>0</sub>: There is not a statistically significant difference between the use of etymological notes and pictorial support in teaching idioms.

H2<sub>0</sub>: The scores of the visual support group and etymological information group do not differ with regard to the retention levels of pure idioms. H3<sub>0</sub>: The scores of the visual support group and etymological information group do not differ with regard to the retention levels of semi-literal idioms.

### **Literature Review**

#### ***Definition of idioms***

The word idiom originates from the Greek word “idios”, meaning “one’s own, strange”. However, given its multidimensional and eccentric nature, the term idiom defies an easy definition. It is claimed that there is no specific definition for idioms on which scholars unanimously agree (Bagheri & Fazel 2010; Simpson & Mendis, 2003). Besides, Liu (2003) states that “the definition of idiom varies considerably from scholar to scholar and may also depend on context” (p. 672). Some scholars even argued that they are so elusive that it is useless to try to define them (Dascal, 1987, Fernando, 1978 cited in Tabossi & Zardon, 1993). However, gains of making a working definition of the term idiom are twofold: it provides a consistent framework for research into idioms and idiomaticity; second it has pedagogical implications for ESL materials developers. With regard to pedagogical problems caused by the lack of an agreed-upon definition, Grant and Bauer (2004) state that teachers and learners are exposed to a mixture of items which cannot be regarded uniformly in instructional activities (p. 38).

Therefore, in spite of its elusiveness and complexity, various researchers have come up with different definitions of the term “idiom.” The most widespread definition of it, as a linguistic term, is “a group of words that occur in a more or less fixed phrase and whose overall meaning cannot be predicted by analyzing the meanings of its constituent parts” (Simpson & Mendis, 2003, p. 423). Vasiljevic (2015) defines idioms as complex syntactic components which show lexical restrictions that are inexplicable using regular syntactic or semantic rules. Fernando (1996, p. 1) defines an idiom as a “conventionalized multi-word expression often, but not always non-literal” (cited in Liu, 2003, pp. 672-673).

As it is suggested by the definitions above, idioms are generally considered as a subcategory of formulaic language (Moon, 1998) or multi-word units which are defined as “a fixed and recurrent pattern of lexical material sanctioned by usage” (Grant & Bauer, 2004, p. 38). For some researchers, the term encompasses all fixed phrases, proverbs, formulaic sequences and even single words with polysemy. For example, Katz and Postal (1963, cited in Liu, 2003) consider metaphorically used words such as *weigh* in *weigh a decision* as idioms. On the other hand, according to some researchers (e.g., Moon, 1998) idioms include only “fixed and semantically opaque or metaphorical” expressions like *kick the bucket* or *spill the bean*. Similarly, Fernando (1996) emphasizes invariant or restricted variant nature of idioms to make a distinction between habitual collocations (e.g., *catch a bus*) and idiomatic expressions (cited in Liu, 2003). Grant and Bauer (2004), who regard idioms as a subgroup of multiword units, exclude phrasal verbs even if most have idiomatic meaning as they think phrasal verbs deserve separate attention since they are very large in number.

As for categorization of idioms, non-compositionality is the most widely used criteria (Grant & Bauer, 2004). With regard to non-compositionality, Abel (2003) states that “a decomposable idiom is an idiom whose individual components contribute to its figurative meaning, whereas the constituents of a non-decomposable idiom do not make such a contribution” (p. 329). In terms of compositionality, some researchers (Gibbs, Nayak, Bolton & Keppel 1989; Gibbs, Nayak, Cutting, 1989 cited in Cieślicka, 2013) suggested that idioms can be classified into three categories: normally decomposable idioms (e.g., *break the ice*, *clear the air*), abnormally decomposable idioms (e.g., *bury the hatchet*, *carry the torch*) and non-decomposable idioms (e.g., *shoot the breeze*, *chew the fat*).

Besides syntactic classifications, one semantic classification has been made by Fernando (1996, cited in Liu, 2003), who grouped idioms into three categories: pure, semi-literal and literal (with respective examples of *kick the bucket*, *use something as a stone*, *according to*). Yet, other researchers attempted to classify idioms in

terms of their functions (Moon, 1998) and defined various functional categories from “catchphrases” to personal reference to some discourse functions (Drew & Holt, 1995, 1998). Researchers have examined both spoken and written genres and found that functions of idioms show variance across genres. Such efforts did not solve the problem of heterogeneity and basically fell short of explaining what an idiom is (Grant & Bauer, 2004). In short, there is not an agreed-upon set of criteria for deciding what an idiom is and how idioms are categorized. So, it is up to the researcher to decide what counts as an idiom. In this study, we regarded idioms as fixed or semi-fixed multi-word units with non-literal (pure) or semi-literal meanings excluding phrasal verbs.

#### ***Research on idiom instruction***

Seeking an answer to find the most effective methods to teach idioms, various studies have been carried out to investigate whether etymological elaboration could help learners to comprehend and remember meaning of idioms, great majority of them yielding positive results. Boers et al. (2007), for example, investigated affordances of etymological elaboration in helping learners understand the meaning of idioms rather than retaining it, and they found that identifying the source domain of the idioms helped the participants in comprehension. Bagheri and Fazel (2010) investigated the impact of providing the participants with information about the origins of idioms on comprehension and retention of idioms. They found that the treatment group, which received instruction involving etymological elaboration, outperformed the control group, which received no such instruction both in finding the meaning of idioms and retaining it. In a quite similar experiment, Golaghaei and Kakolian (2015) taught 48 idioms to 79 intermediate learners of English who were assigned to three different learning conditions (etymological elaboration, pictorial support and a combination of these two). The results of the study indicated that the combination of pictorial support and etymological elaboration was more effective than etymological elaboration and pictorial support alone, the least effective of the three being pictorial support.

How etymological elaboration aids comprehension and/or



retention is usually based on Paivio's (1991) Dual Coding Theory (Bagheri & Fazel, 2010; Boers et al., 2007; Stengers, Deconinck, Boers & Eyckmans, 2016; Talebinezhad & Farhadian, 2014; Vasiljevich, 2015). This is because etymological information is thought to conjure up mental images which complement verbal information. Learners make use of verbal (or sometimes textual) data and also construct visual imagery when they are provided with etymological information, yet such imagery is said to be indirect because it is the learner who creates the imagery rather than being given ready-made visuals. In etymological elaboration, as used in some studies, the participants were asked to associate the origin of the idiom with a walk of life from which the idiom originated. That is, they were asked to identify the source domain of the idiom. For example, in Vasiljevic's (2015) study, the participants were asked to choose the right domain for each idiom among three options. Similarly, in Stengers et al.'s (2016) study, the participants were requested to hypothesize about the source domain by choosing one of the two potential domains for each idiom, and then the relationship between the domain and the components of the idiom was presented. However, due to various reasons, such as ambiguity of the words in the idiom and lack of skills in learners, it might be hard to identify the source domain (Boers et al, 2007), or even if the source domain is identified, this might not help the learner comprehend the meaning of the idiom.

Despite these positive results of the investigations into etymological elaboration, some researchers have been critical of the use of etymological elaboration in teaching idioms. For example, the nature of the visual representation that they produce might differ from one person to another. Students also need support from the teacher to be able to use the etymological information to create mental images or they may not be skillful enough to do so. We do not know the processes involved in transforming the verbal data to imagery, the level of sophistication in images that learners create and how concrete the images are (Vasiljevic, 2015). Another problem is that not all idioms lend themselves to etymological elaboration; some of them might not be transparent enough for students to be able to create concrete mental images, or some others are so frequently used that it

is hard to recognize the stories behind idioms (Boers, 2001). Moreover, when the figurative meaning of the idioms is highly arbitrary, etymological elaboration might be of little or no use to help learners to comprehend such an arbitrary relationship (Boers, et al., 2007).

As for the research into whether pictorial support facilitates retention of linguistic form of idioms, the findings of research has produced mixed results. The results of the two consecutive studies (Boers, Lindstromberg, Littlemore, Stengers, & Eyckmans, 2008; Boers, Piquer-Píriz, Stengers & Eyckmans, 2009) revealed that pictorial support might not be of much use with regard to retention of idiom form, particularly in visual learners. Vasiljevic (2015) compared the use of pictorial support with etymological notes given in the participants' L1, and unlike the findings of the two studies above, she found that etymological information was more effective in helping the learners retain meaning of the idioms, while pictorial support was more effective in remembering linguistic form. By the same token, in Szczepaniak and Lew's (2011) study visual aids were found to help retain idiom knowledge, particularly linguistic form. The following sections of this paper elaborate on the methodology adopted and provide a discussion of the main findings.

### **Method**

This study adopted a posttest-only experimental design with two experimental groups without a control group. The participants in the study read 17 short passages with 18 idioms online in Moodle. All of the participants studied idioms through a scorm package that provided passages with hypertext annotations including the definition of each idiom. However, the passages in the first experimental group included pictorial support for each idiom, while those in the second provided the participants with etymological information about the idioms besides the definition provided for both groups. In other words, the participants to the first group (pictorial support group) studied using passages with hyperlinked annotations including definitions and an image accompanying each text (hyperlink annotations with definitions + a visual accompanying each passage), while those in the second group (etymology group) read passages with hyperlinked

annotations including the definition of and etymological information about the idiom (hyperlinked annotations + definitions and etymological information). The learners were also asked to answer comprehension questions to make sure they read the texts. An immediate posttest was given to see if the learners were able to learn the meaning of the idioms and use them to fill in gaps in a set of individual sentences.

As a pretest, the participants were asked to complete the Vocabulary Knowledge Scale (VKS; Wesche & Paribakht, 1996; see Appendix). The learners were asked to specify what they knew about each of the 18 idioms in the scale. That is, they were asked to provide the Turkish meaning of each idiom and a sample sentence if they knew what the idiom means. Their response to each item in the VKS ranged from 1 to 5, the latter implying a deeper lexical knowledge than the former. The pre-instruction VKS scores ranged between 1.05 and 1.64, and the mean VKS score for the 18 idioms was found to be 1.26, implying that the idioms selected for the study were highly unfamiliar for the participants.

#### *Setting and participants*

The study was carried out with 121 intermediate Turkish-L1 learners of English whose ages ranged between 18 and 23. Institutional permissions and informed consent from the participants were gained before the study. 61 of the participants were registered into a separate course titled “Visual”, and 60 of them were registered into another one titled “Etymology” through random cluster sampling. Each of the participants was given a username and a password, so that they could have access to the Moodle site. When they logged into the site, they saw the course in which they were registered to avoid possible confusion; unregistered courses were hidden. The learners were given a short demo on how to use the site and the scorm package before they began to study.

#### *Materials*

The participants were asked to read the texts and use the annotations to check the meaning of each idiom in each text. There were totally 18 idioms in 17 short passages, some of which were

dialogues, and each passage included only one idiom except for the first one, in which there were two idioms (See Table 1). Though the passages were short, they provided the essential context for the idiom. Almost half of the idioms were pure, the rest were semi-literal. While selecting the idioms, various textbooks focusing on idioms were examined and frequently taught idioms were identified to be included in the study. As idioms that might be at least roughly equivalent in L1 might be easier to learn (Irujo, 1993, cited in Tran, 2011), idioms without L1 equivalents were selected in the present study. Another selection criterion was the unfamiliarity of idioms for the participants, so that the researchers can investigate the impact of the treatments on learning gains. In this study, we used Fernando's classification and included pure and semi-literal idioms as we regard them to be problematic for EFL learners (See Table 1).

**Table 1.** The Types of Idioms Used in the Study According to Fernando's Classification

Category	Idiom	Frequency in COCA corpus
Pure	<i>kick the bucket</i>	54
	<i>to pay through the nose</i>	45
	<i>take the bull by the horns</i>	56
	<i>to pull someone's leg</i>	105
	<i>get the sack</i>	10
	<i>tongue-in-cheek</i>	116
	<i>in stitches</i>	81
	<i>make no bones about sth</i>	178
	<i>out of the blue</i>	15
	<i>bite the bullet</i>	182
Semi-literal	<i>let the cat out of the bag</i>	30
	<i>to beat around the bush</i>	66
	<i>bark up the wrong tree</i>	42
	<i>bury the hatchet</i>	54
	<i>a drop in the bucket hair-raising</i>	199
	<i>to kick up one's heels</i>	70
	<i>don't look a gift horse in the mouth</i>	28

The passages with annotations for the idioms to be studied were

prepared using a commercial software package (Softchalk, n.d.). The learners were instructed to complete two true/false questions given below the text. There were totally 36 true/false items for the 18 idioms. In this study, the learners' answers to 36 true/false items were recorded by the scorm software, and each truly answered item was given one point. The mean score for the participants to the pictorial support group was 27.15, while it was 29.70 for the etymology group out of 36.

The image shows two screenshots of an educational software interface. The top screenshot, titled "Idioms-visual", displays a cartoon of a man barking at a tree and a photograph of a man in a suit holding a box. Below the images is a text passage about a man named John who is always late and fails to finish reports. A blue box highlights the idiom "got the sack" with a hyperlinked annotation: "Click here to take the T/F test" and "got the sack (was fired, was dismissed)". The bottom screenshot, titled "Idioms-story", shows the same text passage but with a more detailed etymological explanation of "got the sack" in a blue box: "At one time a workman kept all his tools in a sack (or in a box) and took them with him to his job. At work he used to leave them to his employer. If he were dismissed, whether through his own fault or lack of work, the employer would give him the sack, that is, he would return the workman's sack of tools." Both pages include navigation links like "return to top", "previous page", and "next page", and a footer with copyright information.

**Figure 1.** A sample passage with pictorial support and etymological notes in hyperlinked annotations

Each idiom was presented in a context, in which it was written in bold and a hyperlinked annotation was provided for it. Since each learner was given a username and password, they were automatically guided to the group to which they were assigned.

### *Data collection tools*

The data in the present study were collected using two instruments: (a) VKS (adapted from Wesche & Paribakht, 1996; see

Appendix), and (b) the immediate post-test (for the target idioms). The learners were asked to fill out the VKS before they studied the texts on the Moodle. The immediate posttest was given at the end of the two-hour period that the participants spent on the Moodle site studying the idioms. The immediate post-test was composed of 18 gap-filling items. The learners were asked to use the idioms in gapped sentences in two sets. In other words, each idiom was tested once.

The post-test was piloted with 46 students with higher proficiency levels. Although the selected idioms are commonly used in English and the students that took the pilot test were more proficient than the participants to the present study, the researchers expected that they still did not know a great majority of the idioms. Therefore, they were provided with the definitions of the idiom, and they studied them for a short time. After this short study period, they were given a nineteen-item pilot test.

Item analysis was carried out to see if the items in the test worked. Item facility and item discrimination indices were calculated. One of the items was deleted since its item discrimination index was below .20. Four items whose item discrimination indexes were between .20 and .29 were revised. Other items with an item discrimination value of over .30 were directly included in the test. The item facility of each item was also calculated. The item facility values ranged between .11 and .91, with a mean value of 0.39. These values indicated that the test was slightly more difficult than a test of average difficulty. KR-21 reliability index of the test was calculated to be .81; this indicated that the test could be used.

### *Data analysis*

The data were analyzed using SPSS 15.0. Before carrying out the statistical analysis on the data, learners' VKS scores were calculated, and their post-test scores were calculated by assigning 1 point for each correct answer, so the highest score to be received was 18. Totally, three different scores were calculated for each participant: a global score (out of 18), pure idiom score (out of 10) and semi-literal idiom score (out of 8), so that the pictorial support and etymology

group could be compared on their global performance, pure and semi-literal idioms.

### **Results and Discussion**

The post-test scores were compared using Mann Whitney U test. Before comparing the groups' scores using a parametric test, the dataset was examined to see if it was appropriate for parametric analysis. As the result of Shapiro-Wilk's test ( $p=.056$ ) showed, the scores of the pictorial support group were normally distributed with a skewness of  $-.201$  ( $SE = .306$ ) and a Kurtosis of  $-.769$  ( $SE = .604$ ). This was also supported by the examination of the histograms, Q-Q plots and box plots. However, a Shapiro-Wilk's test ( $p = .011$ ) together with the examination of the histograms, Q-Q plots and boxplots showed that scores of the etymology group were not normally distributed with a skewness of  $.165$  ( $SE = .309$ ) and a Kurtosis of  $-1.158$  ( $SE = .608$ ). Moreover, to test if the dataset met the homogeneity of variances for ranked data, one-way ANOVA was carried out to compare the absolute deviations (by using Levene's test), and there was not a statistically significant difference between the variances [ $F(1, 119) = .022, p = .882$ ]. Therefore, a Mann Whitney U test was carried out to compare the mean scores of the groups. The test indicated that there was not a statistically significant difference between the scores of the pictorial support group ( $Mdn = 9.00$ ) and etymology group ( $Mdn = 8.00$ ), ( $U= 1786.000, p = .819$ ). As a result, the null hypothesis was accepted; that is, it was found that the etymology and pictorial support group did not differ significantly in the post test. Moreover, the medians of the groups were almost identical.

In addition to global idiom scores, the groups' score for pure idioms and semi-literal idioms were compared. Before carrying out any tests, normality assumptions were tested, and it was found that the data were not normally distributed. Therefore, Mann Whitney U test was used to compare the etymology and pictorial support group's score for pure idioms and semi-literal idioms. To test if the dataset met the homogeneity of variances for ranked data, one-way ANOVA was carried out to compare the absolute deviations (by using Levene's test). The results showed that there was not a statistically significant difference between the variances of the etymology and pictorial support group for pure idiom scores, [ $F(1, 119) = .096, p = .757$ ]. Similarly, the ANOVA test was not significant for the semi-literal idiom scores, [ $F(1, 119) = .040, p = .801$ ]. As the groups were independent from each other and the Levene's test for ranked data was not significant for both datasets (pure idiom scores and semi-literal idiom scores), Mann Whitney U test was carried out to compare groups' scores. The result of this

test for pure idioms (N=10) indicated that there was not a statistically significant difference between the scores of the pictorial support group (Mdn = 4.00) and etymology group (Mdn = 4.00), (U= 1721.000, p = .569). Therefore, we accepted the second null hypothesis that scores of the pictorial support group and etymological information group do not differ with regard to the retention levels of pure idioms. The result of Mann Whitney U test for semi-literal idioms (N=8) also revealed that there was not a significant difference between the scores of the pictorial support group (Mdn = 5.00) and etymology group (Mdn = 5.00), (U= 1794.500, p = .853). As a result, we accepted the third null hypothesis that scores of the pictorial support group or etymological information group do not differ with regard to the retention levels of semi-literal idioms.

As noted earlier, previous studies in the literature found mixed results with regard to the effectiveness of etymological elaboration and pictorial support. In this study, we found no significant difference between definition + etymological notes and definition + pictorial support. The findings of the present study do not corroborate with that of Szczepaniak and Lew (2011), who found that pictorial support was more effective than etymological notes in helping the participants retain idiomatic meaning. On the other hand, Vasiljevic (2015), who used L1 notes, found that etymological notes rather than pictorial support are more effective. However, as our study found no statistical differences between learning idioms using pictorial support and etymological notes, it added to the conflicting results of the previous studies. The difference between the results of the previous studies and our study might be attributed to the L2 definitions we have provided for the target idioms.

Besides, lack of difference between the two groups can be partially attributed to the learners' unfamiliarity with learning neither via notes nor via pictorial support. Although we tried to make sure that the etymological notes are easy to understand by using high frequency words in notes, some of the students might not have understood the stories behind the idioms studied. Another possible problem with etymological notes might be that it is sometimes possible to remember etymological story behind the idiom, yet it proves challenging to establish a connection between the meaning of the idiom and this etymological data. Remembering the etymological information is expected to help students retain the meaning of the idiom if they could establish a relationship between the etymological information and the meaning. However, the results of the study indicated that there was not a statistically significant difference between two groups' pure and semi-literal



post-test scores. However, it is wise to remember that the idioms included in this study both have clear etymological explanations and are appropriate for pictorial representation. Therefore, these two methods could be used to introduce variety into instruction but not as ultimate remedies for teaching idioms.

### **Limitations and Further Research**

A significant limitation of the present study was that the learners were immediately tested on what they had studied, and no late posttest was given. It is possible that the impact of etymological information and pictorial support might affect retention differently depending on the duration between instruction and testing and re-testing. In line with this limitation, future work could extend the time between instruction, post testing and late post testing. Providing etymological information might not be as effective in helping learners retain meaning of idioms (Vasiljevic, 2015) as etymological elaboration because the latter seems to involve deeper processing. Therefore, further research could also compare instruction delivered by using etymological information versus etymological elaboration. Prospective research studies on this issue could also compare etymological notes with elaboration or pictorial support by using them individually or in combination with other techniques.

### **Conclusion**

Idioms are notoriously difficult for nonnative learners of English, and this study attempted to investigate whether providing etymological notes or pictorial support helped learners retain idiom meanings better in online reading. However, it was found that neither was more effective than the other in the retention of idiomatic expressions. But this should not be taken to mean that they are ineffective given that the participants' scores increased. Thus, the results of our study add to the controversy over the effectiveness of etymological notes and pictorial support in teaching idioms in L2 settings. However, our findings can suggest that rather than learning idioms using a single technique like providing etymological notes or pictorial support, it might make sense to use them in combination. Besides, a sensible method to follow might be to choose frequently used items based on corpus resources and match the nature of idioms with the type of teaching strategy. Future work with longer periods of instruction can help clear the ground and inform teachers about what technique to choose when teaching idioms.

### **References**

Abel, B. (2003). English idioms in the first language and second language lexicon: a

- dual representation approach. *Second Language Research*, 19(4), 329–358.
- Bagheri, M. S., & Fazel, I. (2010). Effects of etymological elaboration on the EFL learners' comprehension and retention of idioms. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), 45–55.
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesizing about their origins. *Prospect*, 16(3), 35–43.
- Boers, F., Demecheleer, M., & Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning figurative idioms. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing* (pp. 53–78). Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/llt.10.07boe>
- Boers, F., Eyckmans, J. and Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics? *Language Teaching Research*, 11(43), 43–62. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168806072460>
- Boers, F., Lindstromberg, S., Littlemore, J., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2008). Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp.189–216). Berlin & New York: Mouton de Gruyter. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110199161.2.189>
- Boers, F., Piquer-Piriz, A. M., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms? *Language Teaching Research*, 13(4), 367–382. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168809341505>
- Cieślicka, A. B. (2013). Do nonnative language speakers chew the fat and spill the beans with different brain hemispheres? Investigating idiom decomposability with the divided visual field paradigm. *Journal of Psycholinguistic Research*, 42, 475–503. <http://dx.doi.org/10.1007/s10936-012-9232-4>
- Dascal, M. (1987). Defending literal meaning. *Cognitive Science*, 11, 259–281. [http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog1103\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog1103_1)
- Drew, P. & Holt, E. (1995). Idiomatic expressions and their role in the organization of topic transition in conversation. In M. Everaert et al., (eds). *Idioms: Structural and psychological perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404500020200>
- Drew, P. & Holt, E. (1998). Figures of speech: Figurative expressions and the management of topic transition in conversation. *Language in Society*, 27, 495–522.
- Fernando, C. (1978). Towards a definition of idiom, its nature and function. *Studies in Language*, 2(3), 313–343. <http://dx.doi.org/10.1075/sl.2.3.03fer>
- Fernando, C. (1996). *Idioms and idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbs, R.W., Nayak, N., Bolton, J., & Keppel, M. (1989). Speakers' assumptions about the lexical flexibility of idioms. *Memory and Cognition*, 17, 58–68. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03199557>
- Gibbs, R.W., Nayak, N. P., & Cutting, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*, 28, 576–593. [http://dx.doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90014-4](http://dx.doi.org/10.1016/0749-596X(89)90014-4)
- Golaghaei, N., and Kakolian, S. (2015). The effect of visual and etymological treatments on learning decomposable idioms among EFL learners. *International*

- Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(5), 72–81.
- Grant, L., & Bauer, L. (2004). Criteria for re-defining idioms: Are we barking up the wrong tree? *Applied Linguistics*, 25, 38–61. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/25.1.38>
- Irujo, S. (1986). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40, 236–242. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/40.3.236>
- Katz, J. J., & Postal, P. M. (1963). Semantic interpretations of idioms and sentences containing them. *MIT Research Laboratory of Electronics Quarterly Progress Report*, 70, 275–282.
- Kecskes, I. (2010). Formulaic language in English Lingua Franca. In P. Hanks and R. Giora (Eds.). *Metaphor and figurative language: Critical concepts in linguistics*. Oxford/New York: Routledge.
- Liu, D. (2003). The most frequently used spoken American English idioms: A corpus analysis and its implications. *TESOL Quarterly*, 37(4), 671–700. <http://dx.doi.org/10.2307/3588217>
- Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English*. Oxford: Clarendon Press.
- Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 45(3), 255–287. <http://dx.doi.org/10.1037/h0084295>
- Szczepaniak, R., & Lew, R. (2011). The role of imagery in dictionaries of idioms. *Applied Linguistics*, 32(3), 323–347. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amr001>
- Simpson, R., & Mendis, D. (2003). A corpus-based study of idioms in academic speech. *TESOL Quarterly*, 37, 419–442. <http://dx.doi.org/10.2307/3588398>
- Softchalk. (n.d.). Softchalk create [Computer software]. Retrieved from [http://www.courselab.com/view\\_doc.html?mode=home](http://www.courselab.com/view_doc.html?mode=home)
- Stengers, H. Deconinck, J. Boers, F., & Eyckmans, J. (2016). Does copying idioms promote their recall? *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 289–301. doi: 10.1080/09588221.2014.937723
- Tabossi, P. & Zardon, F. (1993). The activation of idiomatic meaning in spoken language comprehension. In C. Cacciari & P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (pp. 145–162). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Talebinezhad, M. R., and Farhadian, N. (2014). A comparative study of two cognitive models in teaching idiomatic phrasal verbs: Tyler and Evan's vs. Lakoff and Johnson's approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(8), 1621–1627. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.4.8.1621-1627>
- Tran, T. H. (2011). Using ready-made materials for teaching idioms. Paper presented at the 41st Annual New York State TESOL Conference. Melville, New York, October 28–29.
- Vasiljevic, Z. (2015). Effects of etymology and pictorial support on the retention and recall of L2 idioms. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 12(1), 35–55.
- Wesche, M., and Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 1–28.

**Appendix: Vocabulary Knowledge Scale**

**Look at the following list of idioms and give each one a number rating 1-5 based on how well you know the idiom.**

**Look at the VKS (Vocabulary Knowledge Scale) below:**

1. I don't remember having seen this idiom before.
2. I have seen this idiom before, but I don't know what it means.
3. I have seen this idiom before and I think it means...
4. I know this idiom: it means...
5. I can use this idiom in a sentence, e.g., ... (Underline the target idiom in your sentence.)

<b>English Word</b>	<b>1-5</b>	<b>Turkish Word/English Sentence</b>
1. bark up the wrong tree		
2. get the sack		
3. bite the bullet		
4. bury the hatchet		
5. tongue-in-cheek		
6. a drop in the bucket		
7. hair-raising		
8. to pay through the nose		
9. let the cat out of the bag		
10. to kick up one's heels		
11. to kick the bucket		
12. Don't look a gift horse in the mouth		
13. in stitches		
14. take the bull by the horns		
15. to beat around the bush		
16. to pull someone's leg		
17. make no bones about sth		
18. out of the blue		

## **Okul Öncesinde Müzik ve Hareketin Öğrenme Üzerindeki Etkisi**

### **The Effect of Music and Movement on Learning in Early Childhood**

---

DOI= [10.17556/jef.04848](https://doi.org/10.17556/jef.04848)

---

Bilge Ece Ayan<sup>1</sup> , Sibel Kaya<sup>2</sup>

#### **Özet**

Bu araştırmada; okul öncesi eğitiminde müzik ve hareket kullanımının, geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla, çocukların öğrenmeleri üzerindeki akademik başarısı incelenmiştir. Bu etkinin değerlendirilmesi için deney ve kontrol gruplarını içeren deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Öğretmen İbrahim Öztürk İlkokulu'ndaki iki anasınıfına devam eden toplam 41 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öntest-eğitim-son teste dayalı kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deney grubuna müzik ve hareketin etkin olarak kullanıldığı bir eğitim anlayışıyla, kontrol grubuna ise geleneksel eğitim yöntemleriyle etkinlikler uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar SPSS 18'de parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Wilcoxon testleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, müzik ve hareketin etkin olarak kullanıldığı deney grubundaki başarının, öğrencilerin pasif olduğu kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi, müzik ve hareket, öğrenme

#### **Abstract**

This study aimed to examine the influence of using activities that involve music and movement on pre-school learning. In order to test this effect, a pre-post test quasi-experimental design was utilized. The participants were 41 pre-school students from two classrooms in İstanbul. In the experiment group, the lessons were taught through music and movement in which the students were actively involved; in the control group, the same topics were taught using didactic methods. Students' achievement scores were compared using nonparametric Mann-Whitney U and Wilcoxon tests on SPSS 18. The results showed that the experiment group in which the lessons were taught through music and movement scored significantly higher than the control group.

**Keywords:** Pre-school, music and movement, learning

---

<sup>1</sup> Öğretmen, İstanbul Öğretmen İbrahim Öztürk İlkokulu, b.eceayan@gmail.com

<sup>2</sup> Doç.Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sibelkaya@gmail.com

## Giriş

Okul öncesi öğrencileri günlük hayatlarında önceden yaşadıkları çeşitli müzik deneyimleri ile okula başlarlar. Televizyon veya radyoda sık sık müzik dinleyip ona eşlik ederler (Barret, 2009; Shilling, 2002). Okul öncesi çocukları için müzik, yaşamlarında ortak bir paydadır. Çocuklar şarkı söyleyip, ritim tutmayı ve müziğe göre hareket etmeyi içgüdüsel olarak yaparlar (Mayesky, 2011). Müzik çocukların günlük hayatında yer alan kültürel bir öğe, aynı zamanda onların erken gelişimlerinde rol oynayan önemli bir faktördür (Barret, 2009). Müzik; çocuğun dünyaya geldikten sonra kendini seslerle ifade etmesiyle başlar ve büyüdükçe de insanın güzele ve özgün olana yönelimiyle devam ederek hayatında onu çok yönlü geliştiren etmenlerden biri olur (Uçan'dan akt. Koca, 2010).

Müzik düşünen, sorgulayan, üretken ve yaratıcı bireyler yetiştirme adına etkili bir eğitim aracıdır. Ayrıca, çocuğun gelişiminde kalıcı ve olumlu izler bırakır. Eğitimde kullanılan müzik; beden, zihin, dil, kişilik, psiko-sosyal ve psiko-motor gibi gelişim alanlarına katkı sağlarken; sanatsal yaratıcılık ve estetik beğeni yeteneğinin gelişimini de desteklemektedir (Toksoy, 2005).

Yıldız'a (2002) göre küçük yaşlardan itibaren müzikle iç içe olan ve müzikâl aktivite içinde bulunarak bu konuda desteklenen çocukların birçok alanda daha sağlıklı bir gelişim sergiledikleri gözlenmektedir. Eskioğlu (2003), müziğin çocuğun duygusal, sosyal, bedensel, psikomotor, dil ve bilişsel becerilerinin gelişimine ve konsantrasyonuna olumlu katkıları olduğunu belirtmiştir. Müzik, eğitimin temel bileşenlerinden olup, üst düzey düşünme becerilerine ulaşmak için etkili bir yoldur (Snyder, 1997). Gardner'ın (1993) Çoklu Zekâ Kuramı'na göre; eğitim, müzik de dâhil olmak üzere tüm zekâ gelişimini içeren bir özellikte olmalıdır. Çocukların tabiatında bulunan müzik ve dans etme ihtiyacı, aileler ve öğretmenler için önemli bir eğitim aracı olarak kullanılabilir. Çok eski zamanlardan beri eğitimciler, pedagoglar, düşünürler ve devlet adamları müziğin eğitimdeki işlevsel gücüne dikkat çekmişlerdir. Örneğin ünlü düşünür Aristo, “duyguları tam olarak anlatma konusunda hiçbir şey ritim ve şarkı söyleme kadar güçlü değildir. Madem ki müzik o kadar güçlü bir etkidir, şu halde müzik çocukların eğitiminde mutlaka kullanılmalıdır”

diyerek müziğin eğitimdeki önemini ortaya koymuştur (Akt. Yönetken, 1952).

Okul öncesi eğitim programında bilişsel ve sosyal gelişim alanında yer alan; kendine, yakın çevresine ve yaşadığı dünyaya ait birçok kavram çocuklara müzik çalışmalarıyla birlikte kolayca ve eğlenceli bir şekilde kazandırılabilir. Etkinlikler içinde kullanılan müziğe grup etkinlikleri dahilinde yer verildiğinde çocukların taklit etme, liderlik yapma, izleme, dinleme ve bir gruba dahil olma gibi sosyal becerilerinin gelişmesinin yanı sıra; bu etkinliklerin tekrar edilebilme özelliğiyle kavramların çocuklar tarafından kolayca belleğe alınmasına yardımcı olmaktadır. Müzikle birlikte kendini farklı bir yolla ifade etme fırsatı yakalayan çocuğun duygu dünyası gelişir (Artan'dan akt. Koca, 2010). Konuların öğretilmesi sırasında çocukların dikkatlerinin dağılması, kopukluk, zorlanma gibi sorunlar, müzik desteğiyle birlikte ilgiyi konuya çekme ve çocukları sıkmadan, tekrarlayıcı ve bütünleştirici etkiler yaratılarak giderilebilir (Yüksel, 1996).

Okul öncesinde kullanılan müzik etkinlikleri çocuğun başka bir yolla kazanamayacağı duygusal yaşantılar kazanmasına ve bu etkinliklerle birlikte planlanan hareket etkinlikleri de vücudunun tümünü aktif olarak kullanmasına olanak vermektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar; onlara hitap eden ve onların ilgilerini çok çeken bir etkinlik yapmadıkça, uzun süre hareketsiz bir şekilde kalamazlar. Çocuklar her şeyde olduğu gibi öğrenirken de koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak, sürünmek ihtiyacındadırlar (Senemoğlu, 2005). Özellikle de okul öncesi dönem çocukları serbest bırakıldıklarında genellikle etrafta koşup, zıplayıp, yerlerde yuvarlanırlar. Orlich'in belirttiği gibi, çocuklar zihinsel ve fiziksel olarak hareketli olduklarında öğrenme sürecinden daha fazla verim alırlar ve özgürce kendilerini ifade edebildikleri ortamlarda daha kolay öğrenirler (akt. Tuğrul, 2010). Çocuğun daha kolay öğrenmesi öğrenene ait nedenlere bağlı olacağı gibi (algılama, kavrama düzeyi, ilgi, güdü, sağlık, yaş, gelişim, kültür, vb.) öğretim yöntemlerine bağlı olarak da değişmektedir (Tuğrul, 2010). Bu nedenlerden dolayı okul öncesinde kullanılan öğretim yöntemlerinin çocuğa özgü, çocuğun ilgisini çekici ve enerjisini sarf etme ihtiyacını karşılamasına yönelik olması gerekmektedir.

Çocukların anasınıfında en sevdikleri eğitimsel etkinlikler; özgürce hareket edip, müzik eşliğinde dans ederek ve etkinlik süresince aktif olarak rol alabildikleridir. Müzikâl aktiviteler sayesinde

çocuklar müziğin içinde kendilerini rahatça ifade edip, oynayıp, hareket ederken aynı zamanda genel algı, motor, sözlü iletişim, sosyal davranış becerilerini geliştirme ve dikkat sürelerini artırma fırsatı yakalarlar (Denac, 2007). Ritmik motor etkinlikler ve oyun etkinlikleri okul öncesi programının en önemli bileşenlerindedir. Çünkü bu tarz etkinlikler çocukların koşma, atlama, zıplama, fırlatma ve yakalama gibi, içlerinden gelen hareket etme ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir (Gallahue & Ozmun, 1998). Erken çocukluk dönemindeki ritim ve diğer yeteneklerin gelişimi merkezi sinir sisteminin temel fonksiyonlarının olgunlaşması ve uygulama yoluyla uyarılmasına dayanır (Moore'dan akt. Zachopoulou, Tsapakidou, & Derri, 2004).

Müzik tüm kültürler için evrensel bir dildir ve her yaşta insanlar için bir zevk kaynağıdır. Ancak müziğin insanlardaki bilişsel anlamdaki yeri tam olarak anlaşılamamıştır (Spelke, 2008). Spelke (2008) müzik eğitimi alan bireylerin, müzik eğitimi almayan bireylere göre matematik ve geometride daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Ayrıca, müzikle orta okul ve lise yıllarında ilgilenen öğrencilerin 12. sınıfın sonunda matematik başarılarının müzikle ilgilenmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Catterall, Chapleau, & Iwanaga, 1999). Benzer şekilde, müzik ve hareketin matematik ve dil öğrenimine olumlu katkıları olduğu belirtilmiş (Blasi & Foley, 2006; Johnson & Memmott, 2006).

Türkiye'de müzik ve hareket etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin bilgi ve beceri düzeyleri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı sınırlı sayıda çalışmada olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Müzik öğretimi yaklaşımlarından birisi olan Orff yaklaşımının kullanıldığı deneysel çalışmalarda deneysel gruptaki çocukların sosyal beceri (Öziskender, 2011), yaratıcılık (Aral, Akyol, & Sığırtmaç, 2006) ve dikkat (Kuşcu, 2010) düzeyleri kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Orff yaklaşımının yanısıra, Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarının kullanıldığı müzik eğitiminin de çocukların gelişiminde katkısı olduğu belirtilmektedir (Gürgen, 2006; Sökezoğlu, 2010). Müziğin okul öncesi öğrencilerinin başarısına etkisinin incelendiği iki deneysel araştırmadan birinde matematik başarısı (Karşal, 2004), diğerinde yabancı dil başarısı açısından (Modiri, 2010) olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Yurt içindeki araştırmaların zenginleştirilmesi adına, bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde müzik ve hareket



kullanımına dayalı bir öğretim ile programa dayalı bir öğretimin çocukların öğrenme düzeyleri açısından karşılaştırılmasıdır. Araştırma İstanbul'un Pendik ilçesindeki ilkokulun 41 anasınıfı öğrencisiyle sınırlıdır. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Müzik ve hareketin kullanıldığı deney grubu ile pasif öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Müzik ve hareketin kullanıldığı deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Pasif öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Birinci alt problem için hipotez, deney grubunun son-test puanlarının kontrol grubundan anlamlı bir biçimde yüksek olacağı yönündedir. İkinci ve üçüncü alt problemler için hipotezler hem deney hem kontrol grubunda son-test puanlarının ön-test puanlarından anlamlı biçimde yüksek olacağı yönündedir; ancak aradaki farkın deney grubunda daha yüksek olacağı tahmin edilmiştir.

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Araştırmada öntest-son teste dayalı kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin konuyla ilgili bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla ön-test uygulanmıştır (OK, OD). Tablo 1'de görüldüğü gibi; kontrol grubuna soru-cevap, sunuş ve gösteri gibi öğrencilerin daha pasif oldukları öğretim yöntemleriyle, deney grubuna ise 'müzik ve hareketin etkin olarak kullanıldığı öğretim yöntemi' ile öğretim yapılmıştır. Uygulamanın sonunda gruplar son-teste tabi tutulmuştur (SK, SD).

**Tablo 1.** Araştırma Deseni

Grup	Ön-test	Uygulama	Son-test
<b>Kontrol Grubu</b>	O <sub>K</sub>	Pasif öğretim yöntemleri	S <sub>K</sub>
<b>Deney Grubu</b>	O <sub>D</sub>	Müzik ve hareketin etkin olarak kullanıldığı öğretim yöntemi	S <sub>D</sub>

### ***Çalışma Grubu***

Bu çalışma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili, Pendik ilçesine bağlı Öğretmen İbrahim Öztürk İlkokulu'ndaki anasınıfının aynı yaş grubundan iki farklı şubesinde gerçekleştirilmiştir. Analizler, kontrol grubunda 21, deney grubunda 20 olmak üzere toplam 41 öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır. Kontrol grubunu 10 kız, 11 erkek; deney grubunu ise 9 kız, 11 erkek öğrenci oluşturmuştur.

### ***Veri Toplama Araçları***

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir akademik başarı testi geliştirilmiştir (Ek. 2). Test soruları hazırlanırken üniversitede okul öncesi eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi ve iki okul öncesi öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. İki gruba da okul öncesi eğitimin temel kazanımlarından yola çıkılarak beş aşamalı 'Özbakım', 'Sayı Sayma ve Yazma', 'Geometrik Şekil Bilgisi', 'Gezegenimiz ve Uzay' ve 'Mevsimler' konularında bilgi ve becerilerini test eden 23 soruluk bir ön-test uygulanmıştır. Aynı test, uygulamadan 2 hafta sonra gruplara son-test olarak uygulanmıştır. Bu testte çocuklar bazı sorulara sözel bazılarına çizim yaparak cevap vermişlerdir. Test araştırmacı tarafından birebir uygulanmış ve uygulama süresi her bir çocuk için ortalama 15-20 dk sürmüştür.

### ***Veri Analizi***

Verilerin analizinde SPSS 18 programı kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin yanısıra, müzik ve hareketle desteklenmiş öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla SPSS 18'de parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Wilcoxon testleri uygulanmıştır. Bu testlerin tercih edilmesinin nedeni gruplardaki öğrenci sayılarının 30'dan küçük olmasıdır. Gruplardaki denek sayısı kimi araştırmacılara göre 30, kimi araştırmacılara göre 15'in altına düştüğü zaman puanların normal dağıldığını varsaymak güçtür. Bu durumlarda analizlerde parametrik olmayan testlerin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2010). Testlerin yorumlanmasında 0,05'lik anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

### **Uygulama**

Öğretim hem deney hem de kontrol gruplarında birinci yazar tarafından uygulanmıştır. Araştırmada kullanılacak müzik ve hareket etkinlikleri, okul öncesi kazanımları da göz önünde bulundurularak, okul öncesi eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi ve bir müzik eğitimcisinin rehberliğinde hazırlanmıştır (Ek. 1). Bu etkinlikler; deney grubuna iki hafta boyunca uygulanırken, kontrol grubunda aynı konular soru-cevap, sunuş ve gösteri gibi çocukların daha pasif oldukları yöntemlerle öğretilmiştir.

### **Bulgular**

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin etkinliklere başlamadan önce ön-test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön-test Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Bağımsız Gruplarda Mann-Whitney U testi Sonuçları

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>U</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
<b>Deney</b>	20	17,90	5,41	185	-0,654	,513
<b>Kontrol</b>	21	16,90	6,00			

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunun ön-test puan ortalaması  $X=17,90$  kontrol grubunun ön-test puan ortalaması ise  $X=16,90$  olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $Z=-0,654$ ;  $p>0,05$ ).

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grubuna ait Son-test Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Bağımsız Gruplarda Mann-Whitney U testi Sonuçları

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>U</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
<b>Deney</b>	20	25,85	4,92	67,5	-3,73	,000

---

<b>Kontrol</b>	21	19,76	4,06
----------------	----	-------	------

---

Tablo 3'te "Müzik ve hareketin etkin olarak kullanıldığı deney grubu ile pasif öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunun son-test puan ortalaması  $X=25,85$ , kontrol grubunun son-test puan ortalaması ise  $X=19,76$  olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin son-test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $Z=-3,73$ ;  $p<0,05$ ).

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Gruplarına ait Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

---

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
<b>Deney</b>					
Ön-test	20	17,90	5,41	-3,924	,008
Son-test	20	25,85	4,92		
<b>Kontrol</b>					
Ön-test	21	16,90	6,00	-2,662	,000
Son-test	21	19,76	4,06		

---

Tablo 4'te "Müzik ve hareketin etkin olarak kullanıldığı deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" ve "Pasif öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorularına cevap aranmıştır. Tablo 4'e göre, deney grubunun son-test ortalama puanı  $X=25,85$  ve ön-test ortalama puanı ise  $X=17,90$  olarak bulunmuştur. Wilcoxon testi sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-test ortalama puanları ön-test ortalama puanlarından anlamlı bir biçimde yüksektir ( $Z=-3,924$ ;  $p<0,05$ ;  $Z=-2,662$ ;  $p<0,05$ ). Ancak, deney grubunda ortalama 8 puanlık bir artış kaydedilmişken, kontrol grubunda yaklaşık 3 puanlık bir artış görülmüştür.

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırma kapsamında ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmayan iki okul öncesi grubundan birisi deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve deney grubuna okul öncesinin bazı kazanımlarına yönelik müzik ve hareket etkinlikleri uygulanmıştır. Müzik ve hareket destekli, çocukların aktif katılımıyla gerçekleştirilen eğitim ile soru-cevap, sunuş, gösteri gibi pasif yöntemlerin kullanıldığı eğitimin, öğrenme üzerinde farklı etkileri olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Grupların kendi içinde ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında her iki grupta da artış gözlenmiştir ancak deney grubundaki artış kontrol grubuna kıyasla daha fazladır. Bir başka deyişle müzik ve hareketin etkin olarak kullanıldığı deney grubundaki çocukların ve pasif yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundaki çocukların son test verilerine bakıldığında, deney grubunda uygulanan yöntemin öğrenme üzerinde daha başarılı olduğu görülmektedir.

Müziğin okul öncesi eğitiminde kullanılmasının, çocukların müzikâl becerilerini ve ritim yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra, diğer gelişim alanlarını da desteklediği farklı araştırmalarda ortaya konmuştur (Aral ve ark., 2006; Gürgen, 2006; Karşal, 2004; Kuşcu, 2010; Modiri, 2010; Öziskender, 2011; Sökezoğlu, 2010). Bu araştırmanın sonuçları da önceki araştırmaları destekler niteliktedir. Dolayısıyla, müziğin bir eğitim aracı olarak kullanılması konusunda eğitimcilerin bilinçlendirilmesi ve desteklemesi gerekmektedir.

Müzik tüm derslerle, etkinliklerle ve kazanımlarla ilgili ve hepsiyle iç içe, bütünleşik olarak; eğitimin verimini, kalitesini ve kalıcılığını artırmak için kullanılabilir. Ancak okul öncesi öğretmenleri için müzik etkinliklerinin, çocuklara genellikle belirli günler ve haftalarla ilgili şarkı öğretmekten ibaret olduğu görülmüştür. Bu da okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi alanındaki yetersizliklerine işaret etmektedir (Küçüköncü, 2000). Okul öncesi öğretmenleri için hizmet içi eğitim çalışmaları müzik ve hareketin derslerde nasıl etkili bir biçimde kullanılacağına, çocukların nasıl aktif kılınacağına ve yeni bir müzik aletinin çalınmasının öğrenilmesine yönelik olarak planlanabilir.

Üniversitelerdeki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarında müziğe daha fazla önem verilmelidir. Bu konuyla ilgili gerek okul öncesi öğretmenleriyle gerekse öğretmen adaylarıyla yapılan tarama çalışmalarında üniversitede verilen müzik ile ilgili derslerin bu alana yönelik temel bilgi, beceri, ve davranışları yeterince kazandırmadığı yönündedir (Alparıslan, 2010; Altaş, 2006; Dere, 2008; Gül ve Bozkaya, 2014; Özçimenli, 2007). Ancak, sadece ders saatlerini artırmak bunun için yeterli olmayacaktır. Üniversitelerdeki müzik derslerinin amacı öğretmen adaylarına sadece blok flüt çalmayı öğretmek olmamalı; müziği çocuklara sevdirmek, müzik, hareket ve oyunlarla çocukları eğitimde aktif kılmakın önemini de onlara göstermelidir. Üniversitelerdeki müzik derslerinde, çocuklara verilen müzik eğitiminin amacının sadece şarkı söyletmek olmadığını benimsetildiği; müziğin uygulamaya daha fazla dönük, hareket ve oyunu da içeren, farklı etkinliklerle bütünleştirilerek kullanılmasına yönelik bir eğitimle bu eksiklik aşılabılır. Bunlara ek olarak tüm öğretmen adaylarının mezun olmadan önce flüt haricinde, basit bir şekilde de olsa eşlikli bir çalgı aleti çalmayı öğrenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sadece 5 yaş grubu çocukların çalışmaya alınması ve kısıtlı bir örneklem grubuyla çalışılmış olması araştırmanın sınırlılıklarından bazılarıdır. Farklı yaştaki okul öncesi ve ilkokul çocukları ve farklı sosyal özellikler taşıyan bölgeleri de içine alan daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilebilir. Bu çalışmanın ilkokul öğrencileri için farklı derslerde de yapılmasının araştırmacılar ve eğitimciler için farklı ve yeni kapılar açacağına inanılmaktadır.

### **Kaynaklar**

- Alparslan, U. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin aldıkları müzik eğitimi doğrultusunda uygulamakta oldukları müzik etkinliklerine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları problemler*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altaş, B. (2006). *Anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik algıladıkları yeterlilikler ve müzik eğitimi ortamına yönelik düşünceleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, N., Akyol, A. K., & Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 1-9.
- Aydın, B. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-134.
- Blasi, M. J., & Foley, M. B. (2006). For parents particularly "the music, movement and learning connection": A review. *Childhood Education*, 82(3), 175-176.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Catterall, J., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts. In E. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning* (pp. 1-18). Washington DC: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities.
- Denac, O. (2007). A case study of preschool children's musical interests at home and at school. *Early Childhood Education Journal*, 35, 439-444.
- Dere, Z. (2008). *Ankara il merkezindeki anasınıfılarında görev yapan öğretmenlerin müzik eğitiminde yaşadıkları sorunların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eskioğlu, I. (2003). Müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri. *Cumhuriyetin 80. Yılında Müzik Eğitimi Sempozyumu, Yayınlanmış Bildiriler*, 116-123.
- Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's children*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (1998). *Understanding motor development. Infants, children, adolescents, adults*. NY: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences 10<sup>th</sup> anniversary ed.* New York: Basic Books.
- Gül, G. ve Bozkaya, İ. (2014). Okul öncesi öğretmenliği lisans programının müzik eğitimi açısından değerlendirilmesi: Uludağ Üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 995-1008.
- Güler, N. (2008). *Müzikle çocuk eğitimi*. İstanbul: Hepsî Çocuk Yayınları.

- Gürgen, E. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Johnson, C. M., & Memmott, J. E. (2006). Examination of relationships between participation in school music programs of differing quality and standardized test results. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 293-307.
- Karşal, E. (2004). *Okul öncesi dönemi çocuklarda müzik yeteneği ve matematik yeteneği ilişkisi ve müzik eğitiminin matematik performansı üzerine etkileri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koca, E. (2010). *6 yaş grubunda geri planda dinletilen müziğin çoklu zekâ alanlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşcu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12.
- Mayesky, M. (2011). *Creative activities for young children*. Cengage Advantage Books.
- Mertoğlu, E. (2010). Müzikle öğretim. Rengin Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel eğitim yöntemleri içinde* (ss. 367-405). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Modiri, I. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Ornstein, R. (1984). *The healing brain*. New York: Simon & Schuster.
- Özçimenli, E. (2007). *Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin anaokullarındaki müzik etkinliklerine ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shilling, W. A. (2002). Mathematics, music, and movement: Exploring concepts and connections. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 179-184.
- Snyder, S (1997). Developing musical intelligence: Why and how. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 165-171.
- Sökezoğlu, D. (2010). Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 161-181.
- Spelke, E. (2008). Effects of music instruction on developing cognitive systems at the



- foundations of mathematics and science. In M. Gazzaniga (Ed.), *Learning, arts, and the brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (pp. 17-49). New York: The Dana Foundation.
- Toksoy, A. (2005). Günümüz müzik eğitiminde kullanılan metotlar ve yaklaşımlara genel bir bakış. Erişim tarihi: 04.08.2015. <http://muzikfakultesi.com/portal/muzik-egitiminde-kullanilan-metotlar-vt7399.html>
- Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. Rengin Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel eğitim yöntemleri* içinde (ss. 187-220). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçan, A. (2001). *Okul öncesi müzik eğitimi ve programı müzik öğretimi*. (Editör Ali Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ulrich, B., & Ulrich, D. (1985). The role of balancing ability in performance of fundamental motor skills in 3-, 4-, and 5-year old children. In J. Clark & J. Humphrey (Eds.), *Motor development—current selected research* (pp. 87–97). Princeton Book Company Publishers.
- Uysal, B. B. (2010). Orff-Schulwerk yaklaşımında müzik-hareket eğitiminin okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılmasının dikkat, yaratıcılık ve sosyal iletişim becerisinin gelişimine etkisi. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, 16, 29-32.
- Yıldız, G. (2002). *Müzik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de okul öncesi eğitimi. Müzeyyen Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s.12-17). İstanbul: Morpa.
- Yönetken, H. B. (1952). *Okulda müzik öğretimi ve öğretim metotları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yüksel, D. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 631-642.

## **EK 1. Etkinlik Örnekleri**

### **1- Geometrik Şekiller (Dondurma) Etkinliği**

Öğretmen elinde kartondan yapılmış renkli geometrik şekillerle sınıfa girer ve tüm çocukların onu görebileceği bir yere oturur. Çocuklara “dondurma şarkısı” ile ilgili kısa bir hikâye anlatır ve bir yandan da elindeki geometrik şekilleri birleştirerek yere bir “dondurma arabası” yapar. Dondurma şarkısının sözlerini mırıldanır. Çocuklara yerdeki şeklin ne olduğunu sorar ve farklı fikirleri dinler. Çocukları doğru cevap vermeleri için yönlendirir. Sonra da yerdeki geometrik şekilleri tek tek incelenir ve hangi şekiller olduğu konuşulur.

Bu dondurma arabasının bir de şarkısı var diyerek şarkı gitarla çalınıp söylenir. Çocukların bu sırada dans edip hareket etmelerine fırsat tanınır. Şarkı söylerken (çocukların şarkıya yaratıcı öğeler katabilmeleri için şarkının sözlerinin esnek olduğunu çocuklara hissettirilir) dondurmanın türü ya da şarkının son dizeleri çocukların istek ve ilgilerine göre sürekli olarak değiştirilir. Çocuklar şarkının sabit sözlerden değil de değiştirilebilir sözlerden oluştuğunu fark ederler. Bu sayede şarkıyı kendileri yorumlarken yaratıcı ve özgün fikirler oluşturabilirler.

Çocuklar 3 gruba ayrılır. Gruplara çalışmalarında kullanmaları için çeşitli renklerde karton, makas ve boya kalemleri verilir. Gruplardan; şarkıda kullanılan geometrik şekilleri içeren şarkıya uygun bir gösteri, oyun, drama ya da resim-afiş hazırlamaları istenir. Her grup bir köşede çalışmasını hazırlar. Gruplar, çalışmalarını tamamladıktan sonra sırayla sınıfa sunarlar.

#### ***Dondurma***

*Dikdörtgen\* arabamla*

*Dolaşırım yollarda*

*Başımda kare\* şapka*

*Ben satarım dondurma*

*Dondurma dondurma çilekli\* dondurma*

*Dondurma dondurma limonlu\* dondurma*

*Dondurma dondurma kaymaklı\* dondurma*

*Dondurma dondurma biraz daha alsana*

\*Şarkıda özellikle bu kısımlar değiştirilebilir.

**2- Roket Etkinliği (10'dan geriye birer birer sayma)**

Çocuklara bugün bir uzay mekiğiyle farklı gezegenlere gidecekleri söylenir. Tüm çocuklar sandalyesini alıp uzay mekiğinin içine girer. Astronot kıyafetlerini giyme öykünmesi gibi hazırlıklardan sonra geri sayım başlar. Öğretmen sonra çocuklar 10'dan 0'a kadar geri sayımı tekrar eder ve uzay mekiği fırlatılır. Öğretmen çocuklara hangi gezegene gitmek istediklerini sorar (örneğin çikolata gezegeni, sessiz gezegen, zıplama gezegeni, yavaş gezegen, hızlı gezegen, sürünme gezegeni, tutkal gezegeni vs. çocukların yaratıcılıklarına göre çoğaltılabilir). Gidilen her gezegenin kendine göre farklı bir özelliği vardır (örneğin çikolata gezegeni erimiş çikolatadan oluşmaktadır. Sessiz gezegende hiçbir şekilde ses oluşmaz, insanlar konuşmaya çalışsalar da sesleri çıkmaz. Zıplama gezegeninde sadece zıplayarak hareket edilebilir. Yavaş gezegende çok yavaş hareket edilir gibi çeşitlendirilebilir). Gezegenlerde dolaşırken arka planda "Roket" şarkısı çalar ve geri sayım tekerlemesi sürekli söylenerek gezegenlerin özelliğine göre dans edilir.

**Roket**

Rokete binelim gidelim aya  
Acele et yoksa kalırsın yaya  
On, dokuz, sekiz, yedi  
Tüm motorlar tam gaz ileri  
Altı, beş, dört, üç  
Geri dönmek artık çok güç  
İki, bir, sıfır, fırla  
Gide gide küçülüyor aşağıda dünya  
Gide gide küçülüyor  
Gide gide küçülüyor aşağıda dünya

**EK 2. Başarı Testi**

**SORULAR**

**A. Özbakım**

1. Yatmadan önce yapmamız gereken şeyler nelerdir?
2. Peki bu şeyleri neden yapmalıyız? / Yatmadan önce yapmamız gereken şeyler neden önemlidir? (1. Soruda verdiği cevapların hepsinin nedenleri sorulur)
3. Sence neden erken yatmalıyız?

**B. Sayı Sayma ve Yazma**

1. 1'den 10'a kadar birer birer sayar mısın?
2. Bir elimizde kaç parmak var?
3. İki elimizde kaç parmak var?
4. 1, 2, 3, 4, 5 rakamlarını yazar mısın?

**C. Geometrik Şekil Bilgisi**

1. Çocuktan bir daire çizmesi istenir.
2. Çocuktan bir üçgen çizmesi istenir.
3. Çocuktan bir kare çizmesi istenir.
4. Çocuktan bir dikdörtgen çizmesi istenir.
5. Çocuktan bu geometrik şekilleri kullanarak bir nesne üretmesi istenir.

**D. Gezegenimiz ve Uzay**

1. Çocuktan 10'dan geriye doğru birer birer sayar mısın?
2. Astronot kime denir?
3. Roket-uzay mekiği nedir?
4. Biz hangi gezegende yaşıyoruz?

**E. Mevsimler**

1. Bir yıldaki tüm mevsimleri sayar mısın?
2. Sen hangi mevsimde doğdun?
3. Sonbaharda çevremizde ne gibi değişiklikler olur?
4. Sonbahardan önce hangi mevsim gelir?
5. Sonbahardan sonra hangi mevsim gelir?
6. Sonbaharda hangi giyecekleri giymeliyiz?
7. Sonbaharda yetişen meyve ve sebzelere örnek verir misin?

### **Extended Summary**

#### ***Purpose***

Music is an effective educational tool that contributes children's development (Eskioğlu, 2003; Snyder, 1997; Toksoy, 2005; Yıldız, 2002). Involvement in music in early years positively effect students' future performance in various subjects (Blasi & Foley, 2006; Johnson & Memmott, 2006). When music is combined with movement it is anticipated to be even more effective since children are naturally born to move and enjoy movement (Senemoğlu, 2005). There are limited number of studies in Turkey that examined the effect of music and movement on students' learning in early years. This study aims to enrich the literature on this topic.

In order to test the influence of using activities that involve music and movement on pre-school learning a pre-post test quasi-experimental design was utilized. Researchers seeked the answers of following research questions:

1. Is there a difference between the achievement levels of the experiment group where music and movement were involved and the control group where traditional learning methods were used?
2. Is there a difference between the experiment group's pre- and post-test scores?
3. Is there a difference between the control group's pre- and post-test scores?

#### ***Method***

A pre-/post-test quasi-experimental design was used in the study. The participants were 41 pre-school students from two classrooms in an elementary school in Pendik, İstanbul. In the experiment group, the lessons were taught through music and movement in which the students were actively involved; in the control group, the same topics were taught using traditional methods. In order to determine students' achievement levels, a 23-item test was developed by the researchers with the contributions of two early childhood professors and two early childhood teachers. Students answered questions orally or by drawing. Each student was tested individually and the test duration was approximately 20 minutes. Students' achievement scores were compared using nonparametric Mann-Whitney U and Wilcoxon tests on SPSS 18.

#### ***Results***

The Mann-Whitney U test results showed that there was no difference between the pre-test scores of the experiment group in which the lessons are taught through music and movement scored significantly higher than the control group ( $Z=-0,654$ ;  $p>0,05$ ); however, the difference was significant on the post-test in favor of the experiment group ( $Z=-3,73$ ;  $p<0,05$ ). The improvement from pre- to post-test was significant in both groups but the difference was higher in the experiment group. The experiment group improved their scores by 8 points while the control group improved by 3 points.

#### ***Discussion***

The results of this study point out that more attention should be given to music education and using music and movement as educational tools. However, simply increasing the hours of music courses may not be adequate. Survey studies reported that pre-service and inservice early childhood teachers feel incompetent in knowledge, skills and attitudes regarding music (Alparslan, 2010; Altaş, 2006; Dere, 2008; Gül ve Bozkaya, 2014; Özçimenli, 2007). However, simply increasing the hours of music courses may not be adequate. Teacher education programs need to improve their music education. Not only blockflute but other musical instruments can be introduced into the program. Moreover, issues like how to make children like music and how to incorporate music, dance and movement into early childhood lessons should be emphasized. For inservice teachers, professional development efforts can focus on how to use music and movement effectively, how to keep children active in classrooms and how to play a musical instrument.

### ***Conclusion***

The findings of this study showed that music and movement can be successfully implemented in early childhood classrooms and can be used more frequently in the learning activities. However, this study is limited with 41 early childhood students from one school in İstanbul. The implementation can be extended to different age and cultural groups. Furthermore, the effect of music and movement on different school subjects can be examined.

\*\*\*\*

**Dil ve Kültür Bağlamında Televizyon Reklamları**  
**Television Commercials In The Context Of Language And Culture**

---

DOI= [10.17556/jef.70528](https://doi.org/10.17556/jef.70528)

---

Suat UNGAN\*, Taha Yasir CEVHER\*\*, Elif KURT\*\*\*

**Özet**

Televizyon reklamlarının dil ve kültür açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamındaki reklamların incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından “Reklam İnceleme Formu” oluşturulmuştur. En çok izlenen iki televizyon kanalı belirlenmiştir. Bu kanallar, 25 Nisan- 6 Mayıs 2016 tarihleri arasında 2 hafta süre ile izlenmiştir. Bu süre içinde yayınlanan reklamlar isimleriyle listelenmiştir. Daha sonra aynı reklamlar iki araştırmacı tarafından tek tek incelenerek “Reklam İnceleme Formu” aracılığıyla ayrı ayrı puanlanmıştır. Araştırma kapsamında toplam 227 reklam incelenmiştir. Veriler “betimsel analiz” aracılığı ile çözümlenmiş, reklamlara ait puanların ortalamaları alınarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Sonuç olarak, araştırma kapsamında incelenen televizyon reklamlarına dil açısından bakıldığında, kullanılan dilin akıcı ve anlaşılır olduğu, anlatım bozukluğuna yer verilmediği, yabancı kelime ve deyim-atasözü kullanımının az olduğu görülmektedir. Ayrıca, reklamlarda Türk kültürüne ve yabancı kültüre ait öğelere az yer verildiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Televizyon reklamı, dil, kültür.

**Abstract**

This study aims to evaluate TV commercials in terms of language and culture and is based on document analysis used in qualitative research. An “Ad Review Form” was developed by the researchers to examine the ads within the scope of the study. Most watched two TV channels were determined, these channels were watched for two weeks from 25 April to May 6, 2016. Ads running during this time were listed by name. Same ads were reviewed individually and scored separately through "Ad Review Form" by the two researchers. A total of 227 ads were re-

---

\* Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, ungan@ktu.edu.tr

\*\* Arş. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon-Türkiye, tahayasircevher@gmail.com

\*\*\* Doktora Öğr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon-Türkiye, elifkurt07@hotmail.com

viewed in the study. Data was analyzed using descriptive analysis. Mean scores of the ads were presented in tables. Examining TV ads reviewed for the purpose of the study in terms of language, the study found out that they used a fluent and understandable language and very few foreign words, idioms and proverbs and they were free from language mistakes. Also the elements of Turkish culture and foreign culture were rarely included in the ads.

**Keywords:** Television commercials, language, culture.

### Giriş

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan ana unsur dildir. Dil, bir anda düşünülemez kadar çok yönlü, değişik açılardan bakılınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırları bugün de çözülemeyen büyüklü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2007). İnsanların meramını anlatabilmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, kısaca hayatını sürdürebilmesi için dile ihtiyaç vardır. Bu yönüyle dil bir vasıta hâline gelerek hayatın sürdürülmesine olanak sağlar. Porzig (2001)'e göre dil, insanın konuşabilme olgusu, konuşma tarzını, konuşmayla kastedilen şeyin kendisini ifade eden bir isimdir. İkinci olarak ise dil, bir grup insanın birbiriyle konuşmasını sağlayan araçların tümünü gösterir.

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli vasıf, dili kullanmasıdır. İletişimi mümkün kılan temel düzenek dildir (Erkman Akerson, 2005). Dil sayesinde kişiden kişiye ve toplumdan topluma bir bağ kurulur. Bu bağ insanları birbirine kenetleyen bir işleve sahiptir. İnsan tek başına yaşayabilen bir canlı değildir, topluluk hâlinde yaşar, yaşamını ancak başkalarıyla birlikte sürdürebilir. Dünya ile baş edebilmek için başka bireylerle işbirliği yapmak, iletişim kurmak zorundadır. İşte dil bu noktada vazgeçilmez olur (Erkman Akerson, 2007). Birey, toplum içinde kendine yer edinme, kendini kabul ettirme ve başka bireyleri de etkileme yoluna girerek toplumun bir üyesi hâline gelir. Dil dediğimiz iletişim aracı, toplumu bir arada tutan harç; kültürü taşıyan ortak bir hazine, toplumu yansıtan bir ayna; bireyler, gruplar ve kümeler arasındaki ilişkileri düzenleyen hakem, hâkim veya hekimdir (Güvenç, 2015). Bu bağlamda dilin toplumsal işlevi ön



plana çıkar. Kişiler arasındaki rol ilişkileri onların toplumsal konumları neyi gerektiriyorsa ona göre kullandıkları dil, dilin toplumsal işlevini öne çıkarır... Toplumsal uzlaşımın bulunmadığı ortamlarda iletişim ya zorlukla sağlanır ya da hiç sağlanamaz (Kılıç, 2002). Dil, toplumu diğer toplumlardan ayırt edici bir özelliğe sahiptir. Vardar (2001)'a göre her dil belli bir toplum içinde, kendine özgü bir kültür ve uygarlık çerçevesinde biçimlenir, işlevini böyle bir çerçeve içinde yerine getirir. Bu nedenle, her dilin belli bir toplumu yansıttığı söylenebilir.

Toplumların dillerine bakarak onların yaşantılarına dair çıkarımlar yapılabilir, bu çıkarımlarla onların kültürlerine ait birçok ayrıntıya ulaşılabilir. Bir toplumun kültüründe ne varsa dilinde de onlar vardır. Örneğin, Türkçe birçok dilden farklı olarak akrabalık ilişkilerinin anlatımı açısından çok zengin bir dildir. Bacanak, kayınço, elti, görümce, baldız, enişte, hala, teyze, yenge gibi akrabalık ilişkilerini belirten adlar Türk kültüründe bu ilişkilere verilen önemin bir göstergesidir (Kıran ve Eziler Kıran, 2013). Buradan hareketle dil ve kültür arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2006)'na göre insan bilimi (antropoloji) ile uğraşanlar, sözcüklerin anlamlarının o toplumdaki kültürel öğelerle birlikte düşünülmesinin dil-kültür bağlantısında önemli ipuçları verebileceğini ileri sürmektedir.

Kültür, toplumların millet olmasını sağlayan, bireyleri ortak noktada birleştiren, onların bilgi ve birikimlerini geçmişten geleceğe taşıyarak sosyal ve beşeri anlamda bütünleştirici etkiye sahip bir olgudur. Her millet dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurları alır. Her medeni milletin konuşma ve yazı dili, karşılaştığı medeniyetlerden alınma kelime ve deyimlerle doludur. Bu bakımdan her milletin dili o milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir (Kaplan, 2010).

Kültür, hem toplum içinde hem de toplumdan topluma aktarılarak birikip ilerleyen bir bilgi birikimidir. Bu bilgi birikiminin farklı kültürlerle etkileşimi birtakım yollarla sağlanır. Toplumda bilgi aktarımını gerçekleştirecek en çabuk ve etkileyici yol, gerek yazılı gerekse sözlü iletişim araçlarıdır. Bu bakımdan iletişim araçlarında

konusulan ve yazılan dilin en doğru ve en güzel surette kullanılması gerekir. Çünkü bu araçların bilgilendirme, eğlendirme işlevinin yanında eğitime görevleri de vardır. Ana dilin geliştirilmesi, korunması, düzgün ve doğru olarak kullanılması kitle iletişim araçlarına önemli sorumluluklar yüklemektedir (Özkan, 2008).

Kitle iletişim araçları, geniş halk kitlelerini ideolojik ve kültürel olarak biçimlendirmesinin yanında bir kültür üreticisidir. Kısa zamanda büyük kitlelere yeni üretilen bilimsel buluşları aktarması bakımından da bu araçlar büyük önem taşır (Ünalın, 2010). Bu kitle iletişim araçlarından biri de televizyondur. Televizyon, toplumun her kesimi tarafından kolayca ulaşılabilen bir niteliğe sahip olduğu için kitle iletişim araçları içerisinde en çok tercih edilenler arasındadır.

Yirminci yüzyılın en önemli teknik buluşlarından biri olan televizyon, getirdiği sınırsız olanaklarla eğitim, iletişim ve eğlence alanında büyük bir devrim yapmıştır. Televizyonun tartışılmayan gücü ve etkisi, olumlu sonuçlarla birlikte birçok sakıncalar da doğurmaktadır. Bu nedenle televizyon iki ucu keskin bir kılıca benzetilebilir (Öztürk, 2002: 64). Etki alanı geniş olan televizyonun olumlu etkilerinin yanında birçok olumsuz etkisi de bulunmaktadır. Rogge, iletişim araçlarının özellikle televizyon ve şimdi de video kasetlerinin ahlâki, kültürel ve geleneksel değer yargılarını tehdit ettiğine işaret etmektedir (Rogge, 1989'dan akt. Şirin, 2006). Bazı araştırmalar ise; konuşma ve ifade etme gelişiminin hızlanması, müzik dinleme zevkinin gelişmesi, yeni bilgilerin öğrenilmesi ve algılama yeteneğinin hızlanması, şiddetten arınma, hayal gücü ve yaratıcılığın gelişmesi, dünyayı tanıma ve anlama gibi birtakım olumlu etkilerin kaydedildiğini göstermektedir (Ertürk ve Akkor Gül, 2006: 18). Bu etkilerin bireyler üzerinde somut olarak gözlenebilir nitelikte olduğu söylenebilir.

İnsanlar üzerinde bu denli etkiler bırakan televizyon, reklam açısından önemli bir pazar hâline gelmiştir. Özkundakçı (2008)'ya göre televizyonun dünyada ve ülkemizde öneminin büyük olmasının sebebi ölçümlenen tek mecra olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle izlenme oranlarının (reyting) yüksek olduğu saatlerde (20:00 ile 23:00 arası) reklam sıklıkları dikkat çekmektedir (Şahin, 2011). Bu saatlerde televizyon kanallarında çok sayıda kişinin takip ettiği programlar yayınlandığı için izleyici kitlesi de fazla olmaktadır.

Televizyon reklamları göze kulağa aynı anda hitap etmesi, hareket ve efektlerle zenginleştirilmiş görüntülerin cazibesi, düşsel anlatılara olanak sağlaması gibi üstünlükleri nedeniyle özellikle öğrenme çağında bulunan genç nüfusun yaşam biçimine hızla etki etmektedir (Babacan, 2005). Herhangi bir marka, basit bir televizyon reklamı aracılığıyla aynı anda milyonlarca kişiye ulaşabilme şansını yakalayabilmektedir. Kuşkusuz bu da üretici ile tüketici arasındaki mesafenin arttığı sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan pazar yapıları açısından oldukça anlamlıdır (Elden, 2009). Reklamın insanları etkileyebilmesi için birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlardan biri de reklamda kullanılan anlaşılabilir ve etkileyici özelliklere sahip olması gereken dil ve üsluptur.

Hedef kitle üzerindeki etkiyi arttırmak amacıyla dikkat çekmek, ilgi uyandırmak, bir fikri açıklamak, duyguları tetiklemek, arzu yaratmak, eyleme geçirmek ve insanların neyi düşüneceğini, hatırlayacağını ve hissedeceğini etkilemek amaçlı olarak çeşitli reklamcılık teknikleri kullanılmaktadır (Bilici, 2014). Ancak, bir reklamın hedef kitle üzerinde etkili olabilmesi için yazılı metin dâhil olmak üzere tüm öğelerin etkili bir biçimde kullanılması gerekir. Yazı ve metinlerin etkili olabilmesi için, reklamcılar yazılı ifadelerin az ve öz olmasına özen gösterirler... Reklamcılar ürün ile hedef kitle arasında duygusal bir iletişim kurmayı ve hedef kitleye gerçek duygular yaşatmayı amaçlamakta, yazı ögesinin daha etkili olabilmesi için edebî bir ton ve söz sanatı oluşturmaya, dolayısıyla sözün büyüğüyle daha etkili olmaya çalışmaktadırlar (Şahin, 2011). Müşteriyi ve seçiciyi istenen kararlara yöneltmek için söz konusu ürünü, malı (veya siyasette kişiyi, adayı) övmek, yararlarını sıralamak yetmemektedir. Hedef kitlenin motive edilmesi, heveslendirilmesi, bazı duygu ve ruh hâllerinin doyurulmasıyla bir arada gerçekleştirilmektedir (Aytaç, 2005). Söz, yazı ve görselin iç içe girdiği bu ortamda, reklam metni yazmada kavramların seçiminde dikkatli davranılması kaçınılmaz olmuş, reklam yazımı, nesneyi kısa yoldan tanıtmak, işe yararlığını sloganik ifadelerle anlatma hâline dönüşmüş, böylece reklam metninde, edebî sanatlarda kullanılan mecazın, kinayenin, istirenin çağrışımlarını yapacak bir anlatım inceliğine gidilmiştir (Arıcı ve Ungan, 2015). Kullanılan bu dil sayesinde reklamların insanları etkileme oranının ve bu etkinin kalıcılığının artacağı söylenebilir.

Televizyon izleyicilerinin muhatap olduğu reklamlar, 19. ve 20. yüzyılda kitlesel izleyici artışı ve medya araçlarının ortaya çıkışı ile beraber küresel bir köye dönen dünyamızda tüketim olgusu üzerinde dil ve kültür öğelerini de kullanarak göstergebilim anlamında önemli bir yer işgal etmektedir. Gelişen teknoloji ve medya ortamlarının da etkisi ile her gün maruz kaldığımız reklamlarda, reklam diline giren kültürel öğeler, dil ve kültürün muhteva ettiği öğelerin aktarılması için gerekli ve en önemli unsurlardan birisidir (Lembet, 2012). Televizyon reklamlarını dil ve kültür açısından inceleyip değerlendirmek mevcut durumun tespiti açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, televizyon reklamlarını kullanılan dil ve kültürel öğeler açısından inceleyip değerlendirmektir.

### **Yöntem**

Bu kısımda araştırmanın modeline, veri toplama araçlarına, veri toplama ve veri analiz sürecine yer verilmiştir.

### ***Araştırmanın Modeli***

Televizyon reklamlarının dil ve kültür açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bu materyaller yazılı (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video ve fotoğraflar şeklinde de olabilir (Cansız Aktaş, 2015). Araştırma problemine ilişkin olarak yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlanması açısından oldukça önemlidir (Akturan, 2013). Bu çalışmada amaç, televizyon reklamlarını ayrıntılı şekilde incelemek ve analiz etmektir. Bundan dolayı araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle dokümanlara ulaşılmış, bunların özgünlüğü kontrol edilmiş ve bu yolla veriler analiz edilmiştir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırma kapsamındaki reklamların incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından “Reklam İnceleme Formu” oluşturulmuştur. Form oluşturulurken ilgili literatürden destek alınmıştır. Form, 4’ü dil, 2’si kültür ile ilgili olmak üzere toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, Türk kültürü ve yabancı kültüre ait öğeler, Türkçe ve yabancı kelimelerin kullanımı, deyim-atasözleri ve anlatımda akıcılık ile ilgilidir.

Formda her bir madde için 0-5 puan arasında değişen değerlendirme ölçütü bulunmaktadır. Formda bulunan her madde için en yüksek puan 1135; en düşük puan ise 0’dır. Reklam İnceleme Formu’na son şekli verilmeden önce 3 alan uzmanından görüş alınarak, form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### ***Verilerin Toplanması***

Çalışma kapsamındaki verilerin toplanması amacıyla Reklamcılar Derneği, Reklam Verenler Derneği ve ölçülen yayıncı kuruluşların hissedarlığı ile kurulan TİAK (Televizyon İzleme Araştırmaları Anonim Şirketi) ölçümlerinden yararlanılarak 2015 yılına ait tüm aylarda prime time’da (20:00-23:00 saatleri arası) en çok izlenen iki televizyon kanalı belirlenmiştir. Bu kanallar, 25 Nisan-6 Mayıs 2016 tarihleri arasında 2 hafta süre ile izlenmiştir. Bu süre içinde yayınlanan reklamlar isimleriyle listelenmiş, daha sonra aynı reklamlar iki araştırmacı tarafından tek tek incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen 227 reklam “Reklam İnceleme Formu” aracılığıyla ayrı ayrı puanlanmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Veriler “betimsel analiz” aracılığı ile çözümlenmiştir. Bu yaklaşımda, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve

birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:224). Bu doğrultuda, çalışma kapsamında incelenen her bir reklam “Reklam İnceleme Formu” aracılığı ile ayrı ayrı puanlanmış, bu reklamlara ait puanların ortalamaları alınarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Son olarak, tablolar reklamlardan alıntı yapılarak yorumlanmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu kısımda reklamlarda dil ve kültürün işlenmesiyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında televizyon reklamları akıcılık, anlatım bozukluğu, yabancı kelime kullanımı ve deyim-atasözleri açısından incelenmiştir. Puanlamada kullanılan “Reklam İnceleme Formu”nda her bir maddenin alabileceği en yüksek puan 1135; en düşük puan 0, en yüksek puan ortalaması ise 5’tir.

#### **Televizyon Reklamlarında Dil Kullanımı**

Tablo 1’de televizyon reklamlarında kullanılan dil ile ilgili yapılan analizlere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Televizyon Reklamlarında Dil Kullanımına Ait Analiz

<b>Madde</b>	<b>f</b>	<b>Toplam Puan</b>	<b>Puan Ortalaması</b>
<b>Akıcılık</b>	227	1110	4,88
<b>Anlatım Bozukluğu</b>	227	0	0
<b>Yabancı Kelime Kullanımı</b>	227	187	0,82
<b>Deyim- Atasözü Kullanımı</b>	227	9	0,03

Tablo 1’e göre, araştırma kapsamında incelenen 227 reklamın akıcılık ile ilgili puan ortalaması 4,88’dir. Buna göre reklamlarda kullanılan dilin anlaşılır ve akıcı olduğu söylenebilir. Reklam dilinin akıcı olması, toplumun her kesiminin dikkatini çekmesini sağlamakta bu da reklamın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır.

Televizyon reklamlarında kullanılan dilde anlatım bozukluğu olup olmadığına bakılmış ve incelenen reklamların hiçbirinde anlatım bozukluğuna rastlanmamıştır. Bu durumun, reklamlarda kullanılan ifadelerin kısa, net olması ve slogan ağırlıklı bir dilin kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen reklamlarda yabancı kelime kullanımı ile ilgili puanlara bakıldığında ortalamanın 0,82 olduğu görülür. Reklamı yapılan ürünlerin çoğunun yabancı menşeli olması ve reklamlarda yabancı kültürlerden beslenen figürlerin kullanılması, reklamlarda yabancı sözcüklerin yer almasına sebep olmaktadır. Reklamlarda yabancı kelimelere yer verilmesi, bu kelimelerin kullanımını yaygınlaştırmakta ve Türkçedeki yabancı kelime sayısının artmasına neden olmaktadır.

Araştırma kapsamında 227 ürüne ait reklam incelenmiştir. Bu ürünlerin 70'inin ismi Türkçedir. Kalan 157 ürünün ismi yabancı kökenlidir. Yabancı isme sahip olan ürünler, kimi zaman yabancı kültürü de beraberinde getirmektedir. Ayrıca bu ürünlerin isimleri telaffuz açısından da karışıklığa neden olabilmektedir. Bu da kültürel yozlaşmaya sebep olmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen reklamlarda kullanılan yabancı kelime ve kelime gruplarından bazıları şunlardır: *“online-offline, best of ..., like etmek, popslamak, duble, this is TV, okey deyip Harvard ağzıyla konuşmak...”*

Araştırma sürecinde incelenen reklamlarda deyim-atasözü kullanımına ilişkin puan ortalaması 0,03'tür. Bu, reklamlarda atasözü ve deyim kullanımının az olduğunu göstermektedir. Deyim ve atasözleri, dile canlılık katmasının yanında anlatımı zenginleştirmesi açısından önemlidir.

İncelenen reklamlarda kullanılan deyimlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: *“Eski köye yeni adet, kulağını çınlatmak, yüz vermek, eli kulağında olmak, hasret çekmek, tozu dumana katmak...”*

### *Televizyon Reklamlarında Kültürel Ögeler*

Tablo 2’de televizyon reklamlarındaki kültürel ögeler ile ilgili yapılan analizlere yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Televizyon Reklamlarında Kültürel Ögelere Ait Analiz

<b>Madde</b>	<b>f</b>	<b>Toplam Puan</b>	<b>Puan Ortalaması</b>
<b>Türk Kültürüne Ait Ögeler</b>	227	207	0,91
<b>Yabancı Kültüre Ait Ögeler</b>	227	206	0,90

Tablo 2’ye göre, çalışma kapsamında incelenen 227 reklamda kullanılan Türk kültürüne ait ögeler ile ilgili puan ortalaması 0,91; yabancı kültüre ait ögeler ile ilgili puan ortalaması 0,90’dır. Buna göre reklamlarda Türk kültürü ile yabancı kültüre ait unsurlara hemen hemen eşit düzeyde yer verildiği görülmektedir. Özellikle Türk firmalarına ait ürünlerin reklamlarında Türk kültürüne ait ögelere yer verilmesi hem kültürümüzün tanıtılması hem de kültürümüze ait ögelerin benimsenmesi açısından faydalı olacaktır.

Araştırma kapsamındaki reklamlarda kullanılan halay, horon gibi halk oyunları, Türk müzikleri, Türk yemekleri, Türk gelenek ve görenekleriyle bağlantılı aile ilişkileri Türk kültürüne ait ögelere örnek olabilir. Örneğin, bir telefon şirketinin reklamında çiğ köfte eşliğinde bir sıra gecesi, bu gecede söylenen uzun hava ve türküler, giyilen kıyafetler bu tarz kültürel ögelere örnek teşkil edebilir. Yine bir dondurma reklamında dede-torun ilişkisinde rastlanan “hay maşallah” ifadesi gibi birçok değer reklamlardaki kültürel ögeler arasında yer almaktadır.

Reklamlarda kullanılan yabancı kökenli müzikler, yeme-içme alışkanlıkları, arkadaş ve aile ilişkileri, eğlence ve hayat şartlarının farklılığı ise yabancı kültüre ait ögelere örnek teşkil etmektedir. Örneğin, fast-food tarzı yemek, hazır kahve, eğlence gecelerindeki dans figürleri, diğer eğlence anlayışları ve yabancı müzikler de Türk kültürü dışındaki ögeler arasında bulunmaktadır.



Kültür, milletin ayrılmaz parçalarından biridir, bundan dolayı Türk reklamlarında Türk kültürüne ait öğelere daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Ortak kültür öğelerinin yerleşmediği toplumlarda yabancı kültürlerin de etkisiyle yabancılaşmanın artması kaçınılmazdır. Reklamlarda, yabancı kültüre ait öğelere yer verilmesi de toplumun kendi kültüründen uzaklaşmasına neden olmaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Televizyon reklamlarını kullanılan dil ve kültürel öğeler açısından inceleyip değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada incelenen 227 ürüne ait reklamdan yalnızca 70 ürünün adı Türkçedir. Araştırma kapsamında incelenen reklamların dilinin akıcı ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Batı (2006), “Reklam Dilinin Biçimbilimsel Nitelikleri” başlıklı çalışmasında, reklam metinlerinde dilin, reklamların amaçlarına göre, ağıdalı, törensel, sıradan, kişisel, yalın ve karmaşık olarak farklı şekillerde kullanıldığını ifade etmiştir.

Ayrıca, reklamların hiçbirinde anlatım bozukluğuna rastlanmamıştır. Bu sonuç reklamlarda dil ve üsluba dikkat edildiğini, düzgün ve kurallı cümleler kurularak ürünlerin itinalı bir şekilde tanıtımlarının yapıldığını, ürünlerin kısa ve net ifadeler kullanılarak seyirciye sunulduğunu göstermektedir.

Reklamlarda deyim ve atasözlerine yer verme oranının az olduğu görülmüştür. Deyim ve atasözleri, anlatımda dikkat çekici özelliğe sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, reklam dilinde deyim ve atasözlerini kullanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

İncelenen reklamlarda yabancı kelime kullanımının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnce, (1993) “Reklam Diline Dilbilimsel Bir Bakış” adlı çalışmasında dilimize reklamlarla giren yabancı sözcük, terim ve marka isimlerinin bize kültürümüzün aynası olan dilimizin pek çok yabancı dilin, özellikle de İngilizcenin etkisi altında olduğu tespitinde bulunmuştur. Demirbağ (2002), “Türkçe Reklam Bildirilerinde Kullanılan Yabancı Sözcükler” adlı çalışmasında son yıllarda reklam metinlerinde kullanılan dilin yabancı olmasının, hem iletişim hem de dil gelişimi açısından olumsuzlukları da beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Yılmaz (2004), “Medyatik Dil Alanları:

Reklamcılık Dili Üzerine Metin Dil Bilimsel Bir İnceleme” adlı çalışmada reklam söylemlerinde yabancı dil unsurlarına %78 oranında yer verilmesinin, ana dili bilinci açısından son derece endişe verici bir oranda olduğunu belirtmiş, yabancı dil kullanımının artık reklam söylemlerinin vazgeçilmez bir parçası hâline geldiğini söylemiştir.

Araştırma kapsamında reklamlar, kültürel öğelere sahip olma durumu açısından da incelenmiştir. Araştırmaya dâhil olan reklamlarda Türk kültürüne ve yabancı kültüre ait öğelere az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Reklamlarda Türk kültürüne ait öğeler ile yabancı kültür öğelerinin hemen hemen eşit düzeyde olduğu görülmüştür. Sağlam ve Yüce, (2004), “Cola Turka Örneğinde Reklam Bildirilerinde Kültürel Öğeler” adlı çalışmalarında iletişimin temel taşıyıcısının dil olduğu gerçeğinden hareket eden Cola Turka reklam filminde, Amerikan tarzı hayata, bizden, başka bir deyişle dilimizden ve kültürümüzden göndermeler yapıldığını ve bu suretle Cola Turka içen ve içmeyen kişiler arasında ortaya çıkan kültürel farklılıkların mizahi bir yaklaşımla ele alındığını belirterek, reklam filminin başarısının, kullanılan dilsel ve kültürel öğelerin hedef kitle üzerinde yaratmış olduğu etkiden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında incelenen televizyon reklamlarına dil açısından bakıldığında, kullanılan dilin akıcı ve anlaşılır olduğu, anlatım bozukluğuna yer verilmediği, yabancı kelime ve deyim-atasözü kullanımının az olduğu görülmektedir. Ayrıca, reklamlarda Türk kültürüne ve yabancı kültüre ait öğelere az yer verildiği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Reklamlarda daha fazla deyim ve atasözü kullanılmalıdır. Bu hem reklamın ilgi çekiciliğini artırması hem de Türkçenin anlatım zenginliğini yansıtmaya bakımından önemlidir.
2. Reklamlarda daha az yabancı kelime kullanılmasına özen gösterilmelidir.
3. Kültürümüze ait öğelere daha fazla yer verilmeli ve yabancı unsurlardan olabildiğince kaçınılmalıdır.

### **Kaynaklar**

- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2015). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Ankara: PegemA.
- Aytaç, G. (2005). *Edebiyat ve Medya*. Ankara: Hece.
- Babacan, M. (2005). *Reklamcılık*. Ankara. Detay Yayıncılık.
- Akturan, U. (2013). *Doküman İncelemesi*. T. Baş ve U. Akturan, (ed.) Nitel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 117-123). Ankara: Seçkin.
- Batı, U. (2006). Reklam Dilinin Biçimbilimsel Nitelikleri Üzerine Bir İçerik Analizi. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 4, 149-166.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2006). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: PegemA.
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Cansız Aktaş, M. (2015). *Nitel Veri Toplama Araçları*. M. Metin (ed.) Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 337- 371). Ankara: Pegem.
- Demirbağ, İ. (2002). *Türkçe Reklam Bildirilerinde Kullanılan Yabancı Sözcükler*. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 26 (1), 125-134.
- Elden, M. (2009). *Reklam ve Reklamcılık*. İstanbul: Say Yayınları.
- Erkman Akerson, F. (2005). *Gösterebilime Giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Erkman Akerson, F. (2007). *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*. İstanbul: Multilingual.
- Ertürk, Y. D. ve Akkor Gül, A. (2006). *Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin*. Ankara. Nobel.
- Güvenç, B. (2015). *Kültürün Abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İnce, I. (1993). Reklam Diline Dilbilimsel Bir Bakış, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 231-245.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2013). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin.
- Lembet, Z. (2012). *Kültür, Dil, Tüketim Ve Reklam İlişkisi*. M. Babaoğlu, A. Şener, E. B. Buğday (ed.) Tüketici Yazıları (III) içinde (s. 44- 66). Hacettepe Üniversitesi Tüketici - Pazar - Araştırma - Danışma Test ve Eğitim Merkezi. Ankara: Elma Teknik Basım, Matbaacılık.

- Özkan, M. (2008). *İnsan, İletişim ve Dil*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Özkundakçı, M. (2008). *Reklamcılığa Giriş*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öztürk, H. E. (2002). *Kişilik Gelişimi Açısından Çocuk ve Televizyon*. İstanbul: Beyan.
- Porzig, W. (2011). *Dil Denen Mucize*. V. Ülkü (Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sağlam, M. Y. ve Yüce, T. (2004). Cola Turka Örneğinde Reklam Bildirilerinde Kültürel Ögeler, *Türkbilig*, 7, 114-124.
- Şahin, A. (2011). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. Ankara: Anı.
- Şirin, M. R. (2006). *Televizyon, Çocuk ve Aile*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ünalın. Ş. (2010). *Dil ve Kültür*. Ankara. Nobel.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E. (2004). Medyatik Dil Alanları: Reklamcılık Dili Üzerine Metin Dil Bilimsel Bir İnceleme, [Özel sayı], *Türk Dili*.

### **Extended Summary**

#### **Purpose**

Language is the most important factor that plays a role in creating and transporting the culture of a nation. Culture is a socially and personally integrative phenomenon that converts communities into nations, binds individuals on a common ground and brings their knowledge and skills from the past to the present. Television that is today easily accessible by every segment of society affects language and by extension culture. Television produces various effects on people has become a significant market in terms of advertising. It is important for the determination of the current situation to review and assess TV commercials in terms of language and culture. The main purpose of the present study is to review and evaluate TV ads in terms of language and culture.

#### **Methods**

The form was designed based on the relevant literature. The form is composed of 6 items in total, 4 being language and 2 being culture. These items are related to elements of Turkish culture and foreign culture, use of Turkish and foreign words, proverbs and idioms, and fluency in expression. Each item in the form is scored from 0 to 5. The highest score for each item is 1135 and the lowest score is 0. Before the Ad Review Form was finalized, views were taken from three field experts and necessary arrangements were made in the form. In order to collect data within the scope of the study, most watched two TV channels during the prime time hours of 8:00 pm to 11:00 pm in all months of 2015 were determined based on the measure-

ment of the TV Audience Measurement-Joint Industry Committee (TIAK) established by the shareholding of Turkish Association of Advertising Agencies, Advertisers' Association, and broadcasters measured. Tables were finally interpreted through excerpts from the ads.

### **Results**

In the present research that aims to review and evaluate TV ads in terms of language and cultural elements used, only 70 of 227 products in the reviewed ads have Turkish names. The names of the remaining 157 products are of foreign origin. Products with foreign names sometimes bring along foreign cultures. The names of these products may also cause confusion in terms of pronunciation. This leads to the cultural degeneration. The ads examined within the scope of the research had an understandable and fluent language. Fluency in the language of advertising attracts the attention of all segments of society, it is of importance for ads to achieve their objectives. All the ads were free from language mistakes. This indicates that careful attention was paid to the language and style used in the ads, proper and regular sentences were formed, and products were carefully advertised and presented to the audience through short and clear statements. The rate of using idioms and proverbs in the ads was low. Idioms and proverbs have a remarkable impact in the narrative. Thus, the use of idioms and proverbs in the language of advertising is believed to be helpful. The use of foreign words in the ads was also low. The ads were also examined in terms of cultural elements. The study found out that the elements of Turkish culture and foreign culture were rarely included in the ads. The use of elements of Turkish culture was almost equal to the use of elements of foreign culture

### **Discussion And Conclusion**

Following suggestions can be offered based on these results. Ads should use more idioms and proverbs. It is of importance both to increase the attractiveness of ads and to reflect the richness of Turkish narrative. Ads should care to use less foreign words. They should involve more elements of our culture and avoid to use from foreign elements as far as possible.

\*\*\*\*

**2007-2016 Yılları Arasında Lider-Üye Etkileşim Teorisi Üzerine  
Yapılan Lisansüstü Tezlerin Meta-Analizi**

**The Years Between 2007-2016 Meta-Analysis Of Graduate Thesis  
Study On Leader-Member Exchange Theory**

---

DOI= [10.17556/jef.71455](https://doi.org/10.17556/jef.71455)

---

Şefika Şule ERÇETİN\*, Mustafa ÖZKAN\*\*

**Özet**

Bu çalışmada, Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında tamamlanan lisansüstü tez çalışmalarının sentezlenerek değerlendirilmesi, bilimsel analizi yapılarak yorumlanması ve yeni yapılacak çalışmalara yol göstermesi amaçlanmıştır. Araştırma konusunu oluşturan lisansüstü tezler; Türkiye Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin taranması sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmada; 2016 yılına kadar Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında tamamlandığı tespit edilen 31 (20 yüksek lisans ve 11 doktora) lisansüstü tez, meta-analiz yöntemi ile incelenmiştir. Türkiye’de Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında, 2007 yılından itibaren tamamlanan lisansüstü tezlerin sayısının, günümüze doğru gelindiğinde arttığı ve son iki yılda (2014-2015) bu alanda yapılan çalışmalar toplam çalışmaların yarısını oluşturduğu görülmüştür. Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanının gittikçe popülerleşmesi ve araştırılması, 21. yüzyılda kendilerini sürekli sorgulayan ve geliştirme yolları arayan örgütlerde ne kadar hayati bir öneme haiz olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Tezlerin araştırdığı konulara bakıldığında, neredeyse tamamına yakınında farklı konular üzerinde çalışıldığı, yarısından fazlasının “işletme” ve “eğitim” sektörlerine yönelik olduğu ve bunu “sağlık” sektörünün takip ettiği, tezlerin büyük bir bölümü Sosyal Bilimler Enstitüsü/İşletme Yönetimi Anabilim Dalında yapıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcük:** Lider-üye etkileşimi, lisansüstü tez, meta naliz.

**Abstract**

In this study, it is aimed that postgraduate thesis’ studies in the field of Leader-Member Exchange is evaluated being synthesized, interpreted being analyzed scientifically and instructed to the new studies. The thesis’ studied are provided with searching postgraduate and doctoral thesis in the website of Thesis Center, Council of Higher Education. In this study, 31 postgraduate thesis’ (20 of them are postgraduate thesis, 11 are doctoral thesis) on Leader-Member Exchange is studied by doing a meta-analyze. The number of studies in the field of Leader-Member Exchange has increased since 2007. It is understood that especially at the last two years (2014-2015), the studies on this field include half of the whole studies. The

increasing studies on Leader- Member Exchange show that this field is really important for the organizations questioning themselves and trying to develop in the 21st century. It is determined that most of the topics studied at the thesis' are different. Also, it is understood that more than half of the studies are for sectors of "business" and "education" and at the third "health". Most of the thesis' are written for Graduate School of Social Sciences and the Division of Business Administration.

**Keywords:** Leader-member exchange, postgraduate thesis, meta-analyze.

### Giriş

Liderlik alanında yapılan çalışmalara baktığımızda, liderlik kavramı ve liderin tarzlarına yönelik olguların ve davranışların araştırıldığını görmekteyiz. Ancak 1970'li yıllara gelindiğinde sadece liderlerin tarzları değil, onları takip eden üyelerin, çalışanların algıları ve liderle olan paylaşımları ve etkileşimleri de dikkate alınarak, bunların da üzerinde durulmaya başlanmıştır.(Liden, R. C., & Maslyn, J. M. 1998). Başlangıçta örgütlerde liderlerin, yöneticilerin çalışanlarına yönelik tutum ve davranışlarının genelde aynı olduğu ve üyelerle ortalama ilişkiler geliştirdikleri düşünülüyordu. Ancak daha sonraları yapılan araştırmalarda bu ilişkilerin örgüt içerisindeki grup ve bireylere göre farklılaştığı ortaya kondu(Scandura vd.,1984). Bunun sonucu olarak da literatürde "Leader-Member Exchange Theory" (LMX) olarak bilinen "Lider-Üye Etkileşim Teorisi" geliştirilmiştir(Dansereau vd., 1975). Bu teorinin dayandığı temel varsayım, liderlerin grup üyelerine aynı mesafede durmadıkları ve eşit paylaşımlarda bulunmadıklarıdır. Örgütlerde üyelerin farklı gruplar oluşturduğu ve bu grupların liderle olan ilişkilerinin kalitesinin ve karşılıklı paylaşımların farklı olduğu belirlenmiştir(Yıldız, G. vd., 2008). Örgütlere yeni katılan bir üyenin çeşitli yaşantılardan ve rol evrelerinden geçerek lidere karşı örgütteki rolünü netleştirdiği görülmüştür. Buna göre, ya liderin yakın çevresinde daha samimi, informal ilişkiler içinde olacak ya da lidere daha uzak mesafede durup daha soğuk, formal ilişkiler geliştirecektir. Lider üye ilişkisinin niteliği üyelerin/astların/izleyicilerin örgüt içerisindeki rolünü oluşturur. Bu da üyelerin/astların/izleyicilerin rollerinin kurallara, politikalara, prosedürlere daha az karşılıklı güvene, daha seyrek ve biçimsel iletişime, astın amiri tarafından daha az destek görmesi ve ödüllendirmesine dayalı olan grup dışı üyelik rolü mü yoksa, yüksek

güven, iletişim, destek ve resmi/özel ödüllerle desteklenen grup içi üyelik rolünde mi olacağını belirlediği görülmüştür.

İşte 21. yüzyılda örgütlerde üyelerinin verimliliğini, performanslarını, örgüte bağlılığını, örgütsel vatandaşlık davranışını, örgütsel adalet algısını, örgütsel sessizliğin altında yatan nedenler gibi daha birçok konuyu sorgulayan ve geliştirmeye çalışan işletme ve yönetimlerde “Lider-Üye Etkileşim Teorisi” büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle özellikle 2000 li yıllardan sonra liderlik üzerine yapılan çalışmalar bu alana kaymış ve daha da popülerleşmiştir. Bununla bağlantılı olarak üniversitelerde bu alanda yapılan lisansüstü tezlerin sayısında artış olduğu görülmüş ve “Lider-Üye Etkileşim Teorisi” alanında yapılan araştırmalar çoğalmıştır.

### **Teorik Çerçeve**

Geleneksel liderlik yaklaşımları, liderin tüm çalışanlara benzer şekillerde davrandığını varsayımına dayanmaktadır.

Blanchard ve Hersey(1970) Lider üye etkileşimi oluşum sürecini “Liderlik Yaşam Döngüsü Teorisi” ile açıklamaktadır. Bu Döngü içerisinde lider-üye arasındaki ilişki; yabancılaşma aşaması, tanıdıklık aşaması, olgunlaşma aşaması olarak üç aşamada yaşandığını ileri sürmüştür.

“Ortalama Liderlik Yaklaşımı” ise liderin tüm çalışanlara benzer şekillerde davrandığını varsayımına dayanmaktadır. Ortalama liderlik davranışından sapmalar ise “hata” olarak değerlendirilip göz ardı edilmiştir.(Dansereau vd.,1975)

“Dikey İkili Bağlantı Modeli” (Vertical Dyad Linkage Model) olarak adlandırılan lider üye etkileşimi modeli, ilk kez Dansereau, Graen ve Haga tarafından 1975 yılında ileri sürülmüştür.Bu model, lider/yönetici ve üyeler/astlar arasındaki etkileşimi dikey ikili bir yaklaşım çerçevesinde ele almış ve literatürde “Leader-Member Exchange Theory” (LMX) olarak yeniden adlandırılmıştır.(Dansereau vd., 1975).



“Leader-Member Exchange Theory” (LMX) olarak bilinen Lider Üye Etkileşimi (LÜE) modelinde, liderin tüm astlarına aynı şekilde davranmadığı, bunun yerine her bir astıyla farklı düzeyde ilişki ve paylaşımlar geliştirdiği varsayılmaktadır(Schriesheim vd., 1998). Bu ilişki ve paylaşımlar, iş akdinde yer alan şartlarla sınırlı olabileceği gibi(Graen vd., 1975), bu şartların ötesinde, karşılıklı saygı ve güvene dayalı güçlü bir etkileşimin sonucunda da gelişebilir.LÜE modeli, lider ve üyeler arasındaki ikili etkileşimleri ele alması açısından, geleneksel liderlik teorilerinden ayrılmakta, geleneksel liderlik modellerinde göz ardı edilen karşılıklı etkileşim süreci ve bu süreçteki farklılaşma Lider Üye Etkileşim Teorisinin araştırma konusunu oluşturmaktadır.

LÜE başlangıçta tek boyutlu bir kavram olarak ele alınmakla birlikte, çok boyutlu bir modelin lider ile üyeler arasındaki ilişkinin doğasını daha iyi açıklayabileceğini ortaya koymuştur.Graen ve Scandura, lider-üye arasındaki ilişkiyi, çeşitli rol yapma evrelerinin bir sonucu olarak görmüşler ve bu evreleri; rol üstlenme, rol oluşturma, rol rutinizasyonu olarak açıklamıştır. “Sosyal Mübadele Teorisine” (Blau, 1964) göre, ast ve üst arasındaki sosyal değişimlerin artışı lider-üye etkileşiminin niteliğini daha güçlü bir hale getirir. Örgütsel ortamdaki sosyal etkileşimlerde maddi ve maddi olmayan birçok şey değiş tokuş edilebilir. Örneğin; tavsiye, enformasyon, çaba, sosyal destek ve arkadaşlık sosyal geçerlilik olarak tanımlanabilir(Yıldız, G. vd., 2008).

Liden ve Maslyn (1998), lider ile astları arasındaki ilişkileri, “etki”, “vefakârlık”, “katkı” ve “profesyonel saygı” boyutları ile ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir. Etki, ikili içinde yer alan üyelerin birbirlerine karşı besledikleri duygular, iş bağlantılı veya profesyonel değerlerden ziyade kişiler arası etkileşime, ilgiye dayanmaktadır. Vefakârlık, “lider ve üyelerin birbirlerine karşı vefalı olma derecesi” olarak tanımlanabilir. Katkı “ilişkinin taraflarının ortak amaçlar için ortaya koydukları iş ile ilgili faaliyetlerin algılanan miktar ve kalitesi” şeklinde tanımlanmıştır. Profesyonel saygı boyutu, “ilişkinin taraflarından her birinin organizasyon içinde ya da dışında sahip olduğu saygınlık derecesine yönelik algı” olarak tanımlanmıştır.(Yıldız, G. vd., 2008).

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Lider-Üye Etkileşimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz çalışması, araştırmalarda belirli bir konuda ortaya konulan analizlerin bir araya getirilerek sentezlenmesi ve değerlendirilmesini amaçlar (Büyükoztürk vd., 2009).

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırma konusunu oluşturan lisansüstü tezler; Türkiye Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin “tez adı” kategorisinde, anahtar kelime alanına “lider üye etkileşimi” sözcükleri girilerek taranması sonucu elde edilmiştir.

### ***Kapsam ve Sınırlılık***

Bu çalışma Türkiye Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde yapılan tarama sonucu, 2016 yılına kadar lider üye etkileşimi alanında tamamlandığı tespit edilen 31 lisansüstü teze sınırlıdır.

### ***Verilerin Analizi***

Yapılan tarama sonucunda Lider-Üye Etkileşimi Teorisi Alanında tamamlanmış toplam 31 lisansüstü tez tespit edilmiştir. Veriler SPSS 20 istatistiksel veri analizi paket programı ile analiz edilmiştir. Kontrol değişkenlerine ilişkin veriler, frekans ve yüzde değerleri kullanılarak değerlendirilmiştir. SPSS 20 istatistiksel veri analizi paket programı ortamında tezlerin türleri (yüksek lisans ve doktora), hazırlandığı yıllar, hazırlandığı sektörlere (işletme, eğitim, sağlık vb.), hangi üniversitelerde, enstitülerde ve anabilim dalında hazırlandıklarına, ve araştırma konularına (İş tatmini, Motivasyonel dil, Örgütsel adalet, Örgütsel vatandaşlık davranışı vb.) göre kodlamaları yapılarak analiz edilmiştir.

### **Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde Lider-Üye Etkileşimi Teorisi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin; Yıllara, Yapıldığı Sektörlere, Üniversitelere, Enstitülere, Anabilim Dallarına, Tezlere Ait Konulara ve Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Lider-Üye Etkileşimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

	<b>Türü</b>					
	<b>Yüksek Lisans</b>		<b>Doktora</b>		<b>Toplam</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>2007</b>	0	0,0%	1	9,1%	1	<b>3,2%</b>
<b>2008</b>	2	10,0%	1	9,1%	3	<b>9,7%</b>
<b>2009</b>	1	5,0%	1	9,1%	2	<b>6,5%</b>
<b>2010</b>	1	5,0%	2	18,2%	3	<b>9,7%</b>
<b>2011</b>	2	10,0%	0	0,0%	2	<b>6,5%</b>
<b>Yıl</b> <b>2012</b>	3	15,0%	1	9,1%	4	<b>12,9%</b>
<b>2013</b>	3	15,0%	0	0,0%	3	<b>9,7%</b>
<b>2014</b>	4	20,0%	3	27,3%	7	<b>22,6%</b>
<b>2015</b>	4	20,0%	2	18,2%	6	<b>19,4%</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>20</b>	<b>100,0%</b>	<b>11</b>	<b>100,0%</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye’de Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında tamamlanan lisansüstü tezlerin sayısının, 2007 yılında % 3,2 olduğu, 2007 yılından itibaren günümüze doğru gelindiğinde arttığı ve son iki yılda(2014-2015) bu alanda yapılan araştırmaların, toplam

çalışmaların %42 sini oluşturduğu görülmüştür. Tablo 1’de dikkat çeken önemli bir nokta doktora tez sayılarının yüksek lisans sayılarının yaklaşık yarısı olduğunun gözlemlenmesidir.

**Tablo 2.** Lider-Üye Etkileşimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sektörlere Göre Dağılımı

	f	%
<b>İşletme</b>	9	29,0%
<b>Turizm ve otelcilik</b>	1	3,2%
<b>Belediyeçilik</b>	1	3,2%
<b>Kargo</b>	1	3,2%
<b>İletişim</b>	1	3,2%
<b>Eğitim</b>	9	29,0%
<b>Endüstri</b>	1	3,2%
<b>Sağlık</b>	4	12,9%
<b>Sivil savunma</b>	1	3,2%
<b>Yazılım</b>	1	3,2%
<b>Bankacılık</b>	1	3,2%
<b>Gıda</b>	1	3,2%
<b>TOPLAM</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi; hazırlanan lisansüstü tezlerin % 29’u (f=9) işletme sektörüne, % 29’u (f=9) ise eğitim sektörüne yöneliktir. Bunu % 12,9 (f=4) oranında sağlık sektörü yönelik tezler izlemektedir. % 3,2 (f=1) oranında turizm ve otelcilik sektörü, % 3,2 (f=1) oranında belediyeçilik sektörü, % 3,2 (f=1) oranında kargo sektörü, % 3,2 (f=1) oranında iletişim sektörü, % 3,2 (f=1) oranında endüstri sektörü, % 3,2 (f=1) oranında sivil savunma sektörü,% 3,2 (f=1)

oranında yazılım sektörü, % 3,2 (f=1) oranında bankacılık sektörü, % 3,2 (f=1) oranında gıda sektörüne yöneliktir.

**Tablo 3.** Lider-Üye Etkileşimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

	Türü					
	Yüksek- Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yeditepe Üniversitesi	2	10,0%	1	9,1%	3	9,7%
Hacettepe Üniversitesi	0	0,0%	2	18,2%	2	6,5%
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	5,0%	0	0,0%	1	3,2%
Süleyman Demirel Ün- iversitesi	0	0,0%	1	9,1%	1	3,2%
Zirve Ün- iversitesi	1	5,0%	0	0,0%	1	3,2%
Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	2	10,0%	0	0,0%	2	6,5%
Harp Akad-	1	5,0%	0	0,0%	1	3,2%

emileri						
Üniversite	Komutanlığı					
Balıkesir Üniversitesi	1	5,0%	1	9,1%	2	6,5%
Erciyes Üniversitesi	1	5,0%	0	0,0%	1	3,2%
Afyon Kocatepe Üniversitesi	0	0,0%	1	9,1%	1	3,2%
Çankaya Üniversitesi	1	5,0%	0	0,0%	1	3,2%
Marmara Üniversitesi	3	15,0%	2	18,2%	5	16,1%
Haliç Üniversitesi	1	5,0%	1	9,1%	2	6,5%
Kocaeli Üniversitesi	1	5,0%	0	0,0%	1	3,2%
Gediz Üniversitesi	1	5,0%	0	0,0%	1	3,2%
Okan Üniversitesi	1	5,0%	0	0,0%	1	3,2%
Kara Harp Okulu	2	10,0%	1	9,1%	3	9,7%
İstanbul	1	5,0%	1	9,1%	2	6,5%

Üniversitesi		
TOPLAM	2 100,0	1 100,0
	0 %	1 %

Bu çalışmada, Türkiye’de 18 farklı üniversitede Lider-Üye Etkileşimi alanında tez hazırlandığı tespit edilmiştir. Tablo 3’te görüldüğü gibi, Lider-Üye Etkileşimi alanında en fazla lisansüstü tez, Marmara Üniversitesi (f=5, % 16,1) bunu Yeditepe Üniversitesi ve Kara Harp Okulu Komutanlığı (f=3, % 9,7) takip etmektedir. Hacettepe Üniversitesi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Haliç Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde (f=2, % 6,5) ikişer lisansüstü tez hazırlanmıştır. Diğer üniversitelerde ise (f=1, % 3,2) birer lisansüstü tez hazırlanmıştır.

**Tablo 4.** Lider-Üye Etkileşimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

	f	%
<b>Sosyal Bilimler Enstitüsü</b>	25	80,6%
<b>Fen bilimleri Enstitüsü</b>	1	3,2%
<b>Enstitü Savunma Bilimleri Enstitüsü</b>	3	9,7%
<b>Sağlık Bilimleri Enstitüsü</b>	1	3,2%
<b>Stratejik Araştırmalar Enstitüsü</b>	1	3,2%
<b>TOPLAM</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>

Çalışmada 18 farklı üniversitenin toplamında, 5 farklı enstitüde Lider-Üye Etkileşimi alanında tez hazırlandığı tespit edilmiştir. Tablo 4’te görüldüğü gibi, Lider-Üye Etkileşimi alanında en fazla lisansüstü tez, sosyal bilimler enstitüsü (f=25, % 80,6) olması dikkat

çekmektedir. bunu savunma bilimleri enstitüsü (f=3, % 9,7) takip etmektedir. Diğer enstitülerde ise (f=1, % 3,2) birer lisansüstü tez hazırlanmıştır.

**Tablo 5.** Lider-Üye Etkileşimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

	f	%
<b>İşletme Yönetimi Anabilim Dalı</b>	11	35,5%
<b>İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı</b>	1	3,2%
<b>Savunma Kaynakları Yönetimi Anabilim Dalı</b>	1	3,2%
<b>Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı</b>	1	3,2%
<b>Örgütsel Davranış Bilim Dalı</b>	4	12,9%
<b>Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı</b>	5	16,1%
<b>Anabilim Dalı</b>		
<b>Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı</b>	1	3,2%
<b>Savunma Yönetimi Anabilim Dalı</b>	3	9,7%
<b>Hemşirelik Anabilim Dalı</b>	1	3,2%
<b>Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı</b>	1	3,2%
<b>Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı</b>	1	3,2%
<b>İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı</b>	1	3,2%
<b>TOPLAM</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>

Çalışmada 12 farklı Anabilim/bilim Dalında Lider-Üye Etkileşimi alanında tez hazırlandığı tespit edilmiştir. Tablo 5'te görüldüğü gibi, Lider-Üye Etkileşimi alanında en fazla lisansüstü tez, işletme yönetimi anabilim dalında (f=11, % 35,5), olması dikkat çekmektedir. Bunu sırasıyla; yönetim ve organizasyon bilim dalı (f=5, % 16,1), örgütsel davranış bilim dalı (f=4, % 12,9), savunma yönetimi ana-



bilim dalı (f=3, % 9,7), takip etmektedir. Diğer anabilim/bilim dallarında ise (f=1, % 3,2) birer lisansüstü tez hazırlanmıştır.

**Tablo 6.** Lider-Üye Etkileşimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

	f	%
<b>Bilgi sistemleri uygulamaları</b>	1	3,2%
<b>Bireysel ve örgütsel sonuçlar</b>	1	3,2%
<b>Bireysel yetkinlik</b>	1	3,2%
<b>Çalışan tutumları</b>	1	3,2%
<b>Çatışma yönetim tarzları</b>	1	3,2%
<b>Duygusal zeka faktörleri</b>	1	3,2%
<b>Gruplaşmalar, güç, etkileşimler ve motivasyon</b>	1	3,2%
<b>Hizmetkar liderlik</b>	1	3,2%
<b>İş doyumu</b>	1	3,2%
<b>İş güvenliği</b>	1	3,2%
<b>İş stresi</b>	1	3,2%
<b>İş tatmini</b>	2	6,5%
<b>İşe adanma</b>	1	3,2%
<b>İzlenim yönetimi taktikleri</b>	1	3,2%
<b>Kişilik</b>	1	3,2%
<b>Motivasyonel dil</b>	2	6,5%
<b>Müsamahacı ve kısıtlayıcı örgüt kültürü</b>	1	3,2%
<b>Örgütsel adalet</b>	2	6,5%
<b>Örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik</b>	1	3,2%

<b>Örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti</b>	1	3,2%
<b>Örgütsel sessizlik</b>	1	3,2%
<b>Örgütsel vatandaşlık davranışı</b>	2	6,5%
<b>Psikolojik sözleşme ihlali ile örgüte karşı sinik tutum</b>	1	3,2%
<b>Takım etkinliği</b>	1	3,2%
<b>Tükenmişlik ilişkisi</b>	1	3,2%
<b>Yabancılaşma</b>	1	3,2%
<b>Yöneticiye güven ve iş tatmini</b>	1	3,2%
<b>TOPLAM</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>

Tablo 6' da görüldüğü gibi, Lider-Üye Etkileşim teorisi ile birlikte araştırılan konulardan; iş tatmini, motivasyonel dil, örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı (f=2, % 6,4) alanlarında ikişer lisansüstü tez, diğer konularda ise (f=1, % 3,2) birer lisansüstü tez hazırlanmıştır. Tezlerin araştırdığı konulara bakıldığında, neredeyse tamamına yakınında farklı konular üzerinde çalışıldığı tespit edilmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada 2007-2016 yılları arasında, Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında tamamlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanındaki gelişmelerin tespit edilmesinin ve Lider-Üye Etkileşimi Teorisi ile bağlantılı konular belirlenerek, Lider-Üye Etkileşimi Teorisinin önemini arttıran konular saptanmaya çalışılmıştır. Türkiye Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin taranması sonucunda 2016 yılına kadar Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında tamamlandığı tespit edilen 31 (20 yüksek lisans ve 11 doktora) lisansüstü tez, meta-analiz yöntemi ile incelendiğinde, Türkiye'de Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında,

2007 yılından itibaren tamamlanan lisansüstü tezlerin sayısının, günümüze doğru gelindiğinde arttığı ve son iki yılda(2014-2015) bu alanda yapılan çalışmalar toplam çalışmaların yarısını oluşturduğu görülmüştür. Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanının gittikçe popülerleşmesi ve araştırılması bizlere, 21. yüzyılda kendilerini sürekli sorgulayan ve geliştirme yolları arayan örgütlerde, Lider-Üye Etkileşimi Teorisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Liderlik, günümüz örgütlerinde çok önemli bir kavram haline gelmiş ve adeta açılması çok zor kapıların anahtarı konumuna gelmiştir. Tabi ki liderlik kavramı liderin etrafındaki astları, üyeleri, izleyicileri ve ya örgütteki çalışanları ile bir anlam ifade etmektedir. Lider astlarının varlığında var olan kişidir. Bu yüzden örgütler üzerinde yapılan saha çalışmaları bu alana kaymış ve liderler, yöneticiler astları ile olan münasebetlerini ve ilişkilerini sorgulayarak geliştirme çabası içine girmişlerdir. Özellikle 2000 yılından önce ciddi çalışmaların yapılmadığı Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanının, 2000 yılından sonra yapılan araştırmaların artan bir ivmeyle günümüze kadar geldiği görülmüştür.

Hazırlanan doktora tezlerin sayılarının yüksek lisans tez sayılarının altında kalması, üniversitelerde bu alanda uzmanlaşmış akademik personel sayısının az olması ve doktora programlarına ait kadroların sayısının yeterli olmamasıyla açıklanabilir. 2014-2015 yıllarında tamamlanan yüksek lisans tezlerinin sayısı incelendiğinde 2016-2020 döneminde ise doktora tez çalışmalarında bir artışın olabileceği değerlendirilmektedir. 2014 sonrasında tamamlanan yüksek lisans ve doktora tez sayılarındaki artış, bu alanda lisansüstü tezi tamamlayan araştırmacıların alandaki yayın sayısının ve kalitesinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yurt içinde Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında panel ve sempozyumların organize edilmesi gerektiği söylenebilir. Bu tür çalışmalar sayesinde araştırmacıların bir araya gelerek görüşlerini ve bildirimlerini paylaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında, en fazla işletme ve eğitim sektöründe çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu sektörleri sağlık sektörünün izlediği görülmektedir. Bu aslında yönetim ve organizasyon temelli sektör-

lerde yönetici, lider, ast, çalışan kavramların ne kadar önemli olduğunun ve araştırılması gerektiğinin doğal bir sonucudur. Artık günümüzde bu sektörlerdeki örgütlerde üyelerin, çalışanların iş performansını yükseltmenin onları anlamadan ve onlarla kaliteli ilişkiler kurmaktan geçmekte olduğu bilinmektedir. Sadece bu üç sektörde değil, bu çalışmada adı geçen diğer sektörlerde ve daha bir çok sektörde Lider-Üye Etkileşiminin araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Lider-Üye Etkileşim teorisi ile birlikte araştırılan konulara baktığımızda, örgütler için önemli olan birçok kavramın araştırıldığını görmekteyiz. Yapılan araştırmaların birkaç konu hariç tamamına yakınında farklı konuların araştırıldığı saptanmıştır. Bu da bize yapılan araştırmalardaki özgünlüğü göstermektedir. Alandaki araştırmalar neticesinde, örgütlerde yönetici/müdür/amir pozisyonundaki kişilerin maiyetleri ile kurmuş oldukları bu etkileşimlerin ve ilişkilerin niteliğinin; örgüt üyelerinin, çalışanların performanslarını, örgüte bağlılığını, örgütsel vatandaşlık davranışını, örgütsel adalet algısını, örgütsel sessizliği, işteki tatminini ve doyumunu, işten ayrılma niyetini ve bütün bunların sonucunda personel devir oranı gibi bazı konulara etkisi araştırılmıştır. Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında yapılan çalışmalara baktığımızda, bu konuların hemen hemen hepsinde araştırmalar yapılmış ve araştırılan bütün bu konular üzerinde, Lider-Üye Etkileşim düzeyinin anlamlı ve doğrudan bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır.

Lider-Üye Etkileşimi Teorisi alanında tamamlanan lisansüstü tezler incelendiğinde, üniversitelerin farklı enstitülerinde ve farklı anabilim dallarında yapıldığı anlaşılmaktadır. Çalışmaların % 80 i sosyal bilimler enstitülerinde yapıldığı görülmektedir. sosyal bilimler enstitülerinde ise başlıca; işletme yönetimi anabilim dalı, yönetim ve organizasyon bilim dalı ve örgütsel davranış bilim dalı alanlarında tez hazırlanmıştır. Savunma bilimleri enstitüsünde savunma yönetimi anabilim dalında araştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında sadece bir tezin hazırlandığı görülmektedir. Eğitim sektöründe 9 araştırma yapılmıştır ancak bu çalışmaların yalnızca biri eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmıştır. Bu analizlere göre anabilim dal-

larında, Lider-Üye Etkileşimi Teorisine yönelik; işletmelerdeki örgütlerde, okullar ve üniversiteler gibi eğitim kurumlarındaki örgütlerde, savunma ve güvenlik örgütlerinde tez araştırmaları yapılmıştır. Üniversitelerde eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında açılan akademisyen kadrolarının ve doktora tez programı kontenjanlarının artırılması Lider-Üye Etkileşimi Teorisinin gelişme sürecine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin verileri ışığında hali hazırdaki uygulamaların güncellenmesi ve yapılan çalışmaların etkinliğinin ortaya konulması açısından aynı konudaki çalışmaların süreklilik arz etmesi, bilimsel gelişmelerin öncülüğünde Lider-Üye Etkileşim kalitesinin gelişmesine fayda sağlayacağı değerlendirilmektedir.

### **Kaynaklar**

- Blau, P. M. (1964). Exchange and power in social life. *Transaction Publishers*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pege Akademi Yayınları, Ankara.
- Dansereau, Fred-Graen, George-J. Haga & William (1975), "A Vertical Dyad Linkage Approach to Leadership within Formal Organizations", *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol: 13, ss. 46-78
- Hersey, P., Blanchard, K. H. & Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies*, (pre-1986), Dec 1979, 4, pg. 418.
- Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24(1), 43-72. doi: 10.1177/014920639802400105
- Scandura, Terri A. & Graen, George (1984), "Moderating Effects of Initial Leader-Member Exchange Status on the Effects of a Leadership Intervention", *Journal of Applied Psychology*, Vol: 69, ss. 428-436.
- Schriesheim, Chester A., Linda L. Neider ve Terri A. Scandura(1998). Delegation and Leader-Member Exchange: Main Effects, Moderators, and Measurement Issues, *The Academy of Management Journal*, Vol.41, No.3, 298-318.
- Yıldız, G., Özutku, H. & Çevrioğlu, E. (2008). Lider-Üye Etkileşimine Çok Boyutlu Yaklaşım: Liden ve Maslyn'in Dört Boyutlu Lider-Üye Etkileşim Ölçeğinin

**Ş.Ş.Erçetin,M.Özkan/ EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016),496-512**

Psikometrik Özelliklerine Yönelik Görgül Bir Araştırma, *Akademik İncelemeler*, 3(1), 95-123.

Yüksek Öğretim Kurumu (2016). *UlusalTezMerkezi*. 19.3.2016 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresi veri tabanından yararlanılmıştır.

**İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özgüvenleri\***  
**Students' Self Confidence In The 1st Classes At Primary Schools**

---

DOI= [10.17556/jef.03744](https://doi.org/10.17556/jef.03744)

---

Fulya EZMECİ \*\*, Mücahit DİLEKMEN \*\*\*

**Özet**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özgüvenlerinin okul öncesi eğitim alıp almama, cinsiyet, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp-çalışma durumu, kardeşi olup olmaması ve ailenin ekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Çalışma evrenini Erzurum il merkezinde 2011–2012 öğretim yılında hizmet veren 91 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise, adı geçen evren tabakalama yöntemi ile sosyo-ekonomik düzeyleri (SED) farklı üç gruba ayrılarak, her gruptan üçer okul olmak üzere toplam dokuz ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Veriler dokuz ilköğretim okulunda birinci sınıf okutan 36 öğretmenin sınıflarında öğrenim gören 410 öğrenciye ilişkin görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Bulgulara göre; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin özgüvenlerinin okul öncesi eğitim alanlar, kızlar, anne ve babaları üniversite mezunu olanlar lehinde olup; kardeş sahibi olup olmamalarına göre özgüvenleri arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Özgüven, ilköğretim öğrencileri, okul öncesi eğitim

**Abstract**

The aim of this study is to determine there is or not differences between Students' Self Confidence in the 1st Classes at Primary Schools according to variables of having pre-school education, gender, education level of mother, education level of father, mother's work status is working or not working, having or not sibling and economic level of family. 91 active primary schools in Erzurum city center in 2011-2012 academic year constitute the study universe. Grouping study universe into 3 groups according to socio-economic level (SEL), 3 primary schools selected by random method from each group, total 9 primary schools, constitute

---

\* Bu çalışma 'İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özgüvenleri' adlı, 24/09/2012 tarihinde savunulan yüksek lisans tezinden üretilmiştir

\*\* Uzm. Arş. Gör. Fulya EZMECİ, Hacettepe Üniversitesi, [fulya.ezmeci@hacettepe.edu.tr](mailto:fulya.ezmeci@hacettepe.edu.tr)

\*\*\* Doç. Dr. Mücahit DİLEKMEN, Atatürk Üniversitesi, [dilekmen@atauni.edu.tr](mailto:dilekmen@atauni.edu.tr)

study sample. The data were obtained on the basis of the views of 36 teachers, teaching in 1<sup>st</sup> classes at these 9 primary schools, about 410 students in their classes. According to findings, 1st grade in primary school students' self-esteem is favor of havinh pre-school education, being girls, their family(mothers and fathers) who are graduated from universities, and there is no significiant difference between having sibling or not having sibling with their self-esteem

**Keywords:** Self-confidence, students at primary schools, pre-school education

## **Giriş**

Özgüven psikolojik olarak var olabilmenin en önemli unsurudur. Özgüven kişiliği oluşturan kavramlardan biridir ve kişinin kendisini değerlendirmesi, kendisinden memnun olup olmaması sonucu oluşan öznel bir olgudur. Özgüvenin yüksek ya da düşük oluşu, kişinin davranışlarını ve hislerini önemli ölçüde etkiler (Kugle 1983; Mckay ve Fanning, 1998).

Özgüven bir insanın mutlu ve başarılı bir hayat geçirmesi için gereksinim duyduğu bir kişilik öznesidir. Özgüven sadece çocukların değil bütün insanların gereksinim duyduğu bir duygudur; ancak kişiliğin önemli bir bölümü gibi özgüvenin de tohumları çocukluktan itibaren atılmaktadır (Napoli, Killbride, Tebbs 1992; Tarhan, 2004 ).

Çocukta özgüven duygusu doğumla gelişmeye başlar ve yaşam boyu gelişerek devam eder. Bu duygunun temelleri sıcak, sevgi dolu aile ortamında atılır. Kişiliğin sağlıklı temelleri de yine bu ortamda atılır. Sevgi ile büyüyen çocuk hayata güvenmeyi ve diğer insanlara sevgiyle yaklaşmayı öğrenir. Temel güven duygusu böyle bir aile ortamında gelişir, olgunlaşır ve hayat boyu devam eder. Çocuğa böyle bir aile ortamı sunulmazsa özgüven yetersizliğini artıracaktır (Andre, Lelord, 2002; Kırkincioglu, 2003; Özbey, 2004).

Kişinin özgüven duygusu tüm yaşamını ve dolayısıyla okul yaşamını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Düşük özgüven duygusuna sahip kişiler yüksek özgüven duygusuna sahip olanlara göre başarısız olmaktadır. Humphreys (2002) okulda öğrenme zorluğu yaşayan çocuklardan birçoğunun özgüven sorunu olduğu ve çocuğun eğitimsel gelişmesini sağlayabilmek için öncelikle özgüvenin geliştirilmesi gerektiğine ilişkin bulgular elde etmiştir.



Rogers'a göre düşük özgüvene sahip çocuklarla karşılaştırıldığında yüksek özgüvene sahip çocuklar çok daha iddialı, bağımsız ve yaratıcı bulunmuşlardır. Yüksek özgüvenli kişiler gerçekliğin sosyal tanımlamalarını da daha az kabul etme eğilimindedirler (Akt: Pervin ve John, 2001).

İlköğretim, yetişkinlik dönemine hazırlanmada temel oluşturan bir kurumdur. Bu kurumda kazanılan bilgiler, kişilerin daha sonraki öğretim yaşantılarında başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir. İlköğretimin bireyin yaşantısının temel taşlarını oluşturduğunu ve kişinin tüm yaşamını bu temel üzerinde şekillendireceği dikkate alınarak ilköğretimde öğrenciye kazandırılan olumlu kişilik özelliklerinin kişinin yaşamında, akademik başarısında ve sosyal yaşantısında önemli bir dönüm noktası olacağı söylenebilir. Bu durumda çocuk için en önemli kavramlardan biri olan özgüven duygusu çocuğun ilköğretim yaşantısını, ilköğretimdeki başarısını ve dolayısıyla gelecek yaşantısını temelden etkileyecektir. Çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları bilgi, beceri, kazanım ve davranışlar sonraki öğrenim ve deneyimleri için temel oluşturmaktadır. Okul öncesinde çeşitli uyaranlardan yararlanan ve öğrenme potansiyellerini üst düzeye çıkarabilen çocuklar bir üst eğitim düzeyi olan ilköğretime başladıklarında bu tutumlarını sürdürmektedirler (Calp, 2003; Oktay ve Unutkan, 2005).

İnsan davranışları gelişimsel sürecin ürünüdür. İnsan davranışlarında ve kişiliğin şekillenmesinde kalıtımın olduğu kadar, çevrenin de etkisi büyüktür. Gelişimin hızla yönlendiği okul öncesi dönem, bireyin çevre koşullarından en çok etkilenecek biçimlendiği yıllardır. Kişiliğinin biçimlenmesinin ve çevre koşullarından etkilenmenin en çok olduğu bu dönemde çocuğa olumlu yönde etki edecek, sağlam bir kişilik oluşturacak bir çevre sunmak okul öncesi eğitim kurumları ile mümkündür. Çocuğun gelişimsel özelliklerini bilen ve ona nasıl davranması gerektiğinin farkında olan bir öğretmenin sunacağı eğitim ve oluşturacağı sosyal çevrede çocuğun kişilik gelişimi desteklenmiş olacaktır. Özgüven duygusu kişiliğin bir parçası olduğuna göre kişilik gelişimi desteklenen öğrencinin özgüven duygusu desteklenmiş olacaktır (Oğuzkan ve Oral,1992; Aral, Kandır, Can, 2000).

Eldeleklioğlu'na (2004) göre özgüven, davranışların en önemli belirleyicilerinden biri olup bireyin kendine yönelik olumlu yargılarının olması, kendini ve olayları kontrol edebileceği inancı, kendini sevmesi, yeterli olduğunu düşünmesi, değerinin farkına varması, kendisiyle barışık olması, kendini olduğu gibi kabul etmesi, kendini tanıması gibi durumlarla ilgili bir kavramdır. Pelin ve Nilay (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi ve ilkököl çocuklarının kişilik gelişiminde ebeveyn katılım düzeyleri, çocuğun cinsiyeti, annenin eğitim düzeyi, çalışma durumu ve aile geliri değişkenlerinin önemli rol oynadığı sonucunu elde etmişlerdir.

Bu çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özgüvenleri okul öncesi eğitim alıp almama, cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, sosyo ekonomik düzey ve kardeş sayısı değişkenleri açısından ele alınmıştır. Alan yazına bakıldığında çocuklarda özgüven duygusu çalışılmışsa da bu çalışmada adı geçen değişkenler açısından konu araştırılmamıştır. Bu nedenle araştırmanın alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile özgüvenle ilgili var olan bilgilere yenilerinin eklenmesi sağlanması umut edilmektedir. Araştırmanın konu ile ilgili yeni düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı, yapılacak değerlendirmede ulaşılan sonucun benzer araştırmalara yön vereceği umulmaktadır. Ayrıca çalışmada elde edilen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özgüvenlerine ilişkin bulgular çocukla ilgili herkese önemli mesajlar verebileceği düşünülmektedir. Tüm bu özellikler dikkate alındığında çalışma alana önemli katkılar sağlayabilecektir.

Bu çalışma, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin özgüvenlerinin okul öncesi eğitim alıp almama, cinsiyet, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp-çalışma durumu, kardeşi olup olmaması ve ailenin ekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

İlkoköl birinci sınıf öğrencilerinin özgüvenleri;

- Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre,
- Cinsiyete göre,

- Annenin öğrenim durumuna göre,
- Babanın öğrenim durumuna göre,
- Annenin çalışıp-çalışmama durumuna göre,
- Kardeşi olup- olmamasına göre
- Ailenin ekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırmada survey (tarama) modeli, anket ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Betimsel çalışma çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1986). Survey (tarama) modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Anket tekniği belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Armağan, Akt.Balcı, 2005). Gözlem tekniği bir kimse, yer, olay, nesne, durum ya da şartla ilgili bilgi toplama amacıyla, belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiş olarak tanımlanabilir (Karasar,2000).

#### ***Araştırmanın evren ve örnekleme***

Çalışma evrenini Erzurum il merkezinde 2011–2012 öğretim yılında hizmet veren 91 ilkokul oluşturmaktadır. Çalışma örnekleme ise, adı geçen evren tabakalama yöntemi ile sosyo-ekonomik düzeyleri (SED) farklı okullar Milli Eğitim Müdürlüğü'nün belirlediği alt, orta

ve üst olmak üzere üç gruba ayrılarak, her gruptan üçer okul olmak üzere toplam 9 ilköğretim okulundan oluşturulmuştur. Veriler dokuz ilköğretim okulunda birinci sınıf okutan 36 öğretmenin sınıflarında öğrenim gören 410 öğrenciye ilişkin görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir.

### ***Veri toplama araçları***

Araştırmada veriler Günalp (2007) tarafından geliştirilen ‘Özgüven Gözlem Listesi’ ile birinci sınıfta eğitim veren 36 öğretmenin 410 öğrenci hakkında algıladıkları özgüvene ilişkin görüşleri ile elde edilmiştir. Kategorik veriler uzman görüşü de alınarak hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile toplanmıştır.

Özgüven gözlem listesi 52 soruluk özgüven gözlem listesi hazırlanmıştır. Gözlem listesinde çocukların özgüven duygularının gelişimini ifade eden davranışlara yer verilmiştir. Gözlem listesi okullardan gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlere sunulmuş, cevaplama “evet” ve “hayır” olmak üzere iki seçenek belirlenmiştir. Verilerin puanlanmasında özgüven duygusunun gelişimine yönelik olumlu ifadeler (2), olumsuz ifadeler ise (1) puan verilmiştir.

Kullanılan özgüven gözlem listesi madde sayısı 52’dir. Ölçek puan varyansı 48,93 madde toplam puan varyansı 8,94 olarak hesaplanmıştır. Hazırlanan gözlem listesinin iç tutarlılığını incelemek ve diğer bir güvenilirlik kanıtını ortaya koyabilmek için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0.82 olarak bulunmuştur.

### ***Verilerin toplanması***

Çalışma örneklemi olarak belirlenen ilkokullarda birinci sınıfta eğitim veren 36 öğretmenin 410 öğrenci hakkında algıladıkları özgüvene ilişkin görüşleri ile doldurdukları Özgüven Gözlem Formu ve Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı her uygulamada kendisini tanıtmış, araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiştir. Ölçeklerin nasıl yanıtlanacağı açıklanmış ve

uygulama sırasında öğretmenlerden gelen sorular yanıtlanmıştır. Uygulama her öğrenci için yaklaşık olarak 5 dakika sürmüştür.

Uygulamadan sonra katılımcıların verdiği yanıtlar kontrol edilmiş, ölçme araçlarının standartları dışında yanıtlanan veya boş bırakılan ölçme araçları değerlendirmeye alınmamıştır.

### ***Verilerin analizi***

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiş ve istatistiksel çözümler için SPSS 17.0 kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde öncelikle parametrik testlerin temel koşulları olan uç değer, normallik ve homojenlik analizleri yapılmıştır. Bu amaçla skewness ve kurtosis değerleri incelenmiş, kolmoforov-Smirnov normallik testi ve Levene homojenlik testleri yapılmış ve parametrik özellik gösteren veri setleri için bağımsız örneklem için t testi ve tek faktörlü varyans analizi kullanılmış, parametrik özellik göstermeyen değişkenler için Kruscal Wallis H testi uygulanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirtmek için t testi ve varyans analizinde LSD çoklu karşılaştırma testi, Kruscal Wallis H testinde ise Dunnett's T3 testi kullanılmıştır.

## **Bulgular**

### ***1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre özgüven puanlarına ilişkin bulgular***

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre özgüven puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre t Testi Sonuçları*

Bağımlı değişken	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Özgüven	Alanlar	277	93.13	7.99	17.947	.000
	Almayanlar	132	75.96	10.93		

İlkokul birinci sınıfa başlamadan önce okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin özgüven puan ortalamalarının bu eğitimi almayan öğrencilerin özgüven puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. ( $t_{407}= 17.947$ ,  $p=.000$ ).

## **2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre özgüven puanlarına ilişkin bulgular**

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre özgüven puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine t Testi Sonuçları*

Bağımlı değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Özgüven	Kız	200	89.82	11.08	3.707	.000
	Erkek	209	85.45	12.64		

İlkokul birinci sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin özgüven puan ortalamaları erkek öğrencilerin özgüven puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. ( $t_{407}= 3.707$ ,  $p=.000$ ).

**3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre özgüven puanlarına ilişkin bulgular**

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre özgüven puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için Kruskal Wallis analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

Bağımlı değişken	Annenin eğitim durumu	N	Ortalama		
			Sıra	$\chi^2$	P
Özgüven	Okuryazar değil	10	140.10	23.04	.000
	Okuryazar	26	182.75	4	
	İlkokul	17	193.48		
		2			
	Ortaokul	44	197.56		
	Lise	10	203.30		
		0			
Üniversite	57	270.03			
Toplam	40				
		9			

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre özgüvenleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ( $\chi^2_{(5)} = 23.044$ ,  $p = .000$ ).

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc (Dunnett's T3) testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dunnett's T3 Testi Sonuçları*

Bağımlı değişken	Anne eğitim durumu (I)	Anne eğitim durumu (J)	Ortalama Fark (I-J)	P
Özgüven	Üniversite	Okuryazar değil	12.14	.031
		Okuryazar	9.86	.046
		İlkokul	8.03	.000
		Ortaokul	7.85	.014
		Lise	6.16	.001

Uygulanan Post Hoc (Dunnett's T3) analizi sonucunda, anneleri üniversite eğitimi almış öğrencilerin özgüven puanları annelerinin eğitim durumu okuryazar olmayan ( $p=.031$ ), okuryazar ( $p=.046$ ), ilkokul ( $p=.000$ ) ortaokul ( $p=.014$ ) ve lise ( $p=.001$ ) olan öğrencilerin özgüven puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

#### **4. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre özgüven puanlarına ilişkin bulgular**

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre özgüven puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için Kruskal Wallis analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.



**Tablo 5.** İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	Babanın eğitim durumu	N	Ortalama Sıra	$\chi^2$	p
Özgüven	Okuryazar	17	128.68	22.61	.000
	İlkokul	77	181.50	4	
	Ortaokul	46	196.74		
	Lise	139	197.06		
	Üniversite	130	240.31		
	Toplam		409		

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre özgüven puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(4)}= 22.614$ ,  $p=.000$ ). Bu sonuca göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre özgüven duygularının farklılaştığı görülmüştür.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc (Dunnnett's T3) testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları Tablo 6 'da verilmiştir.

**Tablo 6.** İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Özgüven Puanlarının Çoklu Karşılaştırmaları (Dunnnett's T3)

Bağımlı değişken	Baba eğitim durumu (I)	Baba eğitim durumu (J)	Ortalama Fark (I-J)	p
Özgüven	Üniversite	Okuryazar	11.81	.021
		İlkokul	6.30	.002
		Lise	4.62	.009

Uygulanan Post Hoc (Dunnett's T3) analizi sonucunda, babaları üniversite eğitimi almış öğrencilerin özgüven puanları, babalarının eğitim durumu okuryazar ( $p=.021$ ), ilkokul ( $.002$ ) ve lise ( $p=.009$ ) olan öğrencilerin özgüven puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

### **5. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin annelerinin çalışma durumlarına göre özgüven puanlarına ilişkin bulgular**

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin annelerinin çalışma durumlarına göre özgüven puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Özgüven Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri**

Bağımlı değişken	Anne Çalışma Durumu	N	Ss	t	p
Özgüven	Çalışan	70	91.78	10.44	3.226 .001
	Çalışmayan	339	86.72	12.23	

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinden anneleri çalışanların özgüven puan ortalamaları anneleri çalışmayan öğrencilerin özgüven puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. ( $t_{407}=3.226, p=.001$ ).

### **6. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kardeş sahibi olma durumlarına göre özgüven puanlarına ilişkin bulgular**

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin kardeş sahibi olma durumlarına göre özgüven puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sahibi Olma Durumlarına Göre Özgüven Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri*

Bağımlı değişken	Kardeş sahibi olma durumu	N		Ss		t	p
Özgüven	Var	372	87.34	12.19		-1.301	.194
	Yok	37	90.05	10.78			

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin kardeş sahibi olma durumlarına göre özgüven puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. ( $t_{407} = -1.301$ ,  $p = .194$ ).

### **7. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirine göre özgüven puanlarına ilişkin**

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirine ilişkin değerler Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerinin Ortalaması ve Standart Sapması*

Aylık gelir	N	Ss	
1000 ve altı	136	84.02	12.07
1001-2000	117	87.46	12.52
2001-3000	98	89.18	11.61
3001 ve üstü	58	93.50	9.02
Toplam	409	87.58	12.09

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirine göre özgüven puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak amacı ile Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Ortalama Kare</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	4000.840	3	1333.613	9.707	.000
<b>Gruplar içi</b>	55642.153	405	137.388		
<b>Toplam</b>	59642.993	408			

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirine göre özgüven puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ( $F_{(3-408)} = 9.707$ ,  $p = .000$ ). Bu sonuca göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirine göre özgüven duygularının farklılaştığı görülmüştür.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc Analizi (LSD) ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Özgüven Puanlarının Çoklu Karşılaştırmaları*

<b>Ailenin aylık geliri (I)</b>	<b>Ailenin aylık geliri (J)</b>	<b>Ortalama fark (I-J)</b>	<b>p</b>
<b>1001-2000</b>	1000 ve altı	3.43	.021
<b>2001-3000</b>	1000 ve altı	5.15	.001
<b>3001 ve üstü</b>	1000 ve altı	9.47	.000
	1001-2000	6.03	.001
	2001-3000	4.31	.027

Uygulanan Post Hoc Analizi (LSD) sonucunda, ailelerinin aylık geliri 1001-2000 ( $p = .021$ ) ve 2001-3000 ( $p = .001$ ) arasında

olan öğrencilerin özgüven puan ortalamaları ailesinin aylık geliri 1000 ve altı olan öğrencilerin özgüven puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ailelerinin aylık geliri 3001 ve üstü olan öğrencilerin özgüven puan ortalamalarının da ailesinin aylık geliri 1000 ve altı ( $p=.000$ ), 1001-2000 ( $p=.001$ ) ve 2001-3000 ( $p=.027$ ) olan öğrencilerin özgüven puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

### **Sonuç ve Tartışma**

Yapılan araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin özgüvenleri okul öncesi eğitim alıp almama, cinsiyet, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumuna, ailenin ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Kardeş sahibi olup olmama değişkenine göre ise özgüvenleri arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

İlkokul birinci sınıfa başlamadan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin özgüvenlerinin bu eğitimi almayanlara göre özgüvenlerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında okulöncesi eğitimin özgüven artırıcı bir etken olduğu söylenebilir. Pelin ve Nilay (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi ve ilkökul çocuklarının eğitiminde ebeveyn katılım düzeyleri, çocuğun cinsiyeti, annenin eğitim düzeyi, çalışma durumu ve aile geliri değişkenleri çocukların kişilik gelişiminde önemli rol oynadığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuç bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

İlkokul birinci sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin özgüven puanları erkek öğrencilerin özgüvenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç cinsiyetin öğrencilerin özgüvenlerinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Laskovic ve Dekovic (1990) yaptıkları araştırma da öğrencilerin özgüven düzeyleri, cinsiyete göre değişmektedir. Kızlar erkeklere göre daha yüksek özgüvenlidir sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu da bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre özgüvenleri arasında annesi veya babası üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu sonuç annenin veya babanın eğitim düzeyinin artmasının öğrencinin özgüven duygusunu olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılabilir. Özcan (1996) yaptığı çalışmada öğrencilerin hem genel özgüvenleri ve hem de çeşitli özellikler açısından özgüven alt boyutlarını incelemiş anneleri öğrenim düzeyi özgüven özellikleri arasında çeşitli farklılıklar elde etmiştir. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin, sosyal beğeniye ilişkin özgüvenleri en yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu çalışma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca annelerin eğitilmiş olmaları kendilerine olan güveni artırmaktadır. Anneler eğitilmiş oldukça bilişsel farkındalık artacaktır. Bu durum annelerin özgüvenini artıracak ve çocuklarda böyle annelerden olumlu etkilenebileceklerdir. Smokowski, Bacallao, Cotter (2015) yaptıkları araştırmada anne babaları tahsilli olan ve iletişimleri iyi olan ailelerde özgüvenle birlikte çocukların daha az ruhsal sorunlar yaşadıklarını saptamışlardır. Bu sonuç göstermektedir ki anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olması çocuklar açısından son derece önemlidir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin annelerinin çalışma durumlarına göre özgüven puan ortalamaları açısından aralarında anneleri çalışanların özgüvenleri, anneleri çalışmayan öğrencilerin özgüvenlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin annelerinin çalışma durumunun öğrencilerin özgüvenlerinin üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu söylenebilir. Bu durum annenin ev dışında sosyal bir çevresi, farklı bir uğraşının ve ekonomik özgürlüğünün olmasının annenin özgüven duygusunu geliştirdiği ve bu durumun annenin çocuğuna davranışı ve özgüven duygusunun gelişimi üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin kardeş sahibi olma durumlarına göre özgüven puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu durum ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin kardeş sahibi olma durumlarının özgüven düzeylerinde farklılık oluşturmadığı şeklinde düşünülebilir. Özcan (1996) yaptığı çalışmada öğrencilerin hem genel özgüvenleri ve hem de çeşitli özellikler açısından özgüven alt boyutlarını, ailedeki çocuk

sayısı açısından incelemiş ve farklılaşma bulmamıştır. Bu çalışma ile elde edilen sonuçla bu bulgu benzeşmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirine göre özgüven puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür, ailelerinin aylık geliri yüksek olanların özgüvenlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre ailenin aylık geliri arttıkça öğrencinin özgüveninin arttığı, ailenin aylık geliri azaldıkça öğrencinin özgüveninin azaldığı söylenebilir. Kasatura'nın (1998) yaptığı bir araştırmada, ailenin ekonomik sıkıntı çekmesinin, öğrencide güven duygusunun yok olup bunun yerine korku ve endişe duyguları geliştirmesine neden olduğu, bu durumda öğrencinin okul başarısını olumsuz yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, bu çalışma ile elde edilen sonuçla örtüşmektedir.

**Kaynaklar**

- Aral, N., Kandır, A., Yaşar Can, M. (2000). *Okul öncesi eğitim*. (Birinci Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Andre, C., Lelord, F. (2002). *Kendine saygı* (Çev: İ. Yerguz). İstanbul: İletişim Yay.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calp M. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi*. (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 111-121.
- Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi*.Yayınlanmış yüksek lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Humphreys, T. (2002). *Çocuk eğitiminin anahtarı: özgü gelişimine etkisi*.Yayınlanmış yüksek lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ven (Çev: T. Anapa). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitabevi.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasatura, İ.(1998). *Özgüven ve kişilik*. İstanbul: Evrim Yay.
- Kırkıncioğlu, M. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kugle, L. (1983). Level of stability of self-esteem in relation to academic behavior of second graders. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44.1, 201-227.
- Lackovic-Grgin, K., Dekovic M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem, *Adolescence*, 25 (100), 839-846.
- Mckay M., Fanning P. (1998). *Özgüven yaratılması ve korunması*. (Çev: A.Tatlier). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Mağden, D., Aksoy, A. (1987). *Anne-Babaların çocuklarına karşı tutumlarını etkileyen etmenler*. Eğitim ve Bilim, Ankara.
- Napoli, V., Killbride, J. M. and Tebbs, D. E. (1992). *Adjustment and growth in a changing world*, (Forth Edition), West Publishing Company, USA.
- Oğuzkan, S., Oral, G. (1992). *Okul öncesi eğitimi*.İstanbul: Oğul Matbaacılık.
- Oktay, A., Polat Unutkan, Ö. (2005). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitilme ilköğretimin karşılaştırılması. *Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul.
- Özbey, Ç. (2004). *Çocuk sorunlarına yapıcı çözümler*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin öz güvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pelin, P.A.; Nilay K. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi/investigation. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 43 (2).
- Pervin, L.A., John, O.P. (2001). *Personality, theoryandresearch*, (Eighth Edition), John Wiley&Sons, Inc, USA.



***F.Ezmeci, M.Dilekmen / EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,18-1(2016), 513-534***

Smokowski, PR . ; Bacallao, ML ; Cotter, KL. ; Evans, CBR.. (2015). The Effects of Positive and Negative Parenting Practices on Adolescent Mental Health Outcomes in a Multicultural Sample of Rural Youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 46 (3), 333-345.

Tarhan N. (2004). *Makul Çözüm*. Timaş Yayınları.

## Extended Summary

### Purpose

The aim of the study is to determine whether self-confidence of the first grade students in primary school differs according to having or not having pre-school education, gender, educational background of the mother, educational background of the father, mother's working or not working, child's having or not having a brother or sister and economic condition of the family. These sub problems have been answered to explain this purpose:

Does self-confidence of the first grade students in primary school differ according to having or not having pre-school education, gender, educational background of the mother, background of the father, mother's working or not working, child's having or not having a brother or sister, the economic condition of the family?

### Method

A descriptive model was used in scan type in the study. Working area consisted of 91 schools providing service in Erzurum city centre in 2011-2012 school year. Study sample, by dividing into three groups having different social economic conditions(SEC) with the mentioned area layering techniques, consisted of total 9 primary schools being 3 schools from every group. The data were acquired based on the opinions of the 36 teachers, who teach first grade students in 9 schools, about 410 students studying in their class. The data in the study were acquired by the 'Self-Confidence Observation List' developed by Günalp(2007) and the opinions of the 36 teachers teaching first grade students about 410 students' self confidence. Categorical data were collected with 'Personal Information Form' prepared also by taking experts' opinion. One-way Analysis of Variance, T Test, Kruskal Wallis and Dunnett's T3 Tests were used in statistical analysis.

### Results

The main problem in this study is to determine whether self-confidence of the first grade students in primary school differs according to having or not having pre-school education, gender, educational background of the mother, educational background of the father, mother's working or not working, child's having or not having a brother or sister and economic condition of the family. Working area consisted of 91 schools providing service in Erzurum city centre in 2011-2012 school year. Study sample, by dividing into three groups having different social economic conditions(SEC) from the mentioned area, consisted of total 9 primary schools being 3 schools determined by random method from every group. The data were ac-

quired based on the opinions of the 36 teachers, who teach first grade students in 9 schools, about 410 students studying in their class.

As a result of the study conducted, a significant differentiation was found in the self-confidence of the first grade students in primary school based on the variables such as having or not having pre-school education, gender, educational background of the mother, educational background of the father, mother's working or not working and economic condition of the family. Not any significant differentiation was found based on the variable whether the child has a brother or sister.

### **Discussion**

It was recorded that the self-confidence of the students who had pre-school education before starting first grade in primary school was significantly high when compared to the students who did not have pre-school education. When this result is taken into consideration, it can be said that pre-school education is a factor improving self-confidence. Pelin and Nilay(2014), as a result of the study they carried out, came to the conclusion that parent's participation level, the gender of the child, educational background of the mother, mother's working or not working and income of the family played a significant role in the education of pre-school and primary school children. This result matches up with the findings of this study.

It was found that the self-confidence scores of the girl students in the first grade of the primary school were significantly higher than boy students' self-confidence. This result shows that gender is an important factor in the students' self-confidence. In the study they made, Laskovic and Dekovic(1990) came to the conclusion that the level of the self-confidence of the students varies by gender and girls are more self-confident than boys. This finding supports the result of this study.

It was seen that there had been a significant differentiation between the self-confidence of the first grade students in the primary school based on their mothers' and fathers' educational background. This differentiation is in favour of the ones whose mother or father is university graduate. It can be concluded from this result that the increase in the mother's or father's level of education affects the student's feeling of self-confidence positively. In the study he made, Özcan(1996) examined the sub-dimensions of the self-confidence both from the point of the general self-confidence of the students and several characteristics and obtained some differences between the educational background of the mother and self-confidence characteristics. It was found that the self-confidence related to the social acclaim of the students, whose mothers were high school graduate, are at the highest level. This finding support the result of the study. Moreover, mothers' being educated increases their self-confidence. The more mothers are educated, the more cognitive awareness will be. This situation will increase the mothers' self-confidence and the children will be affected positively from such mothers. In the study they made, Smokowski, Bacallao, Cotter, Evans, (2015) found that the children, whose parents were educated and had good communication, had less mental problems together with self-

confidence. This result shows that parents' having higher education is highly important for the children.

Based on their mothers' working or not working, the self-confidence of the primary school first grade students having working mothers was found significantly higher from the self confidence of the ones having not working mothers from the point of score average. According to this result, it can be said that students' mothers' working or not working causes a significant differentiation on the students' self-confidence. This situation causes one to think that mother's having a social environment other than home, her having a different occupation and economic freedom improve mother's self-confidence and that it affects mother's behaviour to her children and the development of the self-confidence.

Not any significant differentiation was seen between primary school first grade students based on their having or not having sisters/brothers from the point of score average. This situation can be thought as that primary school first grade students' having or not having a brother/sister does not make any difference in their self-confidence level. In the study he made, Özcan(1996) examined sub-dimensions of self-confidence from the point of both the general self-confidence of the students and several characteristics in respect to the number of the children in the family and could not find any differentiation. This finding matches up with the result obtained from this study.

It was seen that there had been a significant differentiation between primary school first grade students' self-confidence score average based on their families' monthly income, the self-confidence of the ones, whose family had a higher monthly income, was found significantly higher. According to this result, it can be said that as the monthly income of the family increases, the self-confidence of the student improves, and as the monthly income of the family decreases, the self-confidence of the student decreases, too. In a study that Kasatura(1998) made, it was found that family's being in financial difficulty caused the student to lose self-confidence and have the feelings of fear and worry instead, and this situation affected student's success negatively. This finding matches up with the results obtained in this study.

### **Conclusion**

It was found that pre-school education, educational background of the parents, the number of the brothers/sisters and income level were important variables for the children's self-confidence. This facts should be taken into consideration when making studies regarding the development of the self-confidence of the children.

\*\*\*\*

**Sosyal Bilgiler Dersinde Olası Cümleler Tekniğinin Uygulanması \***  
**Implementing The Possible Sentences Technique In The Social Studies Course**

---

DOI= [10.17556/jef.35999](https://doi.org/10.17556/jef.35999)

---

Nihal BALOĞLU UĞURLU\*\*

**Özet**

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinde Olası Cümleler tekniğinin uygulanmasının 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini ölçmek ve bu teknikle ilgili görüşlerini almaktır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılının Bahar döneminde Niğde Merkez İlçede yer alan bir Ortaokulun 7. Sınıf öğrencilerinden bir tane deney bir tane de kontrol grubu olmak üzere iki şube ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırma modeli öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Veri toplama araçları, öğrencilerin konu ile ilgili akademik başarı düzeylerini ölçmek üzere kullanılan bir başarı testi ve deney grubu öğrencilerinin uygulanan teknik ile ilgili görüşlerini almak üzere geliştirilen bir ankettir. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayılarının 30'dan az olmasından dolayı non-parametrik testlerden Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretili Sıralar ve Ki- Kare testi uygulanması uygun görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, Olası Cümleler tekniğinin akademik başarı açısından tekniğin uygulandığı deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak öğrencilerin teknikle ilgili olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

**Anahtar Sözcük:** Olası cümleler tekniği, okuma ve yazma becerileri, sosyal bilgiler eğitimi.

**Abstract**

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of possible sentences technique application on seventh grade students' academic success and their views about this technique. Research was conducted with a public middle school in Nigde in spring semester of 2014-2015. Study group in all, consisting the experi-

---

\* Bu çalışma, 23-25 Nisan 2015 tarihleri arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde düzenlenen "IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Niğde Ün. Eğitim Fak. İlköğretim Böl, e-posta: nihalugurlu@nigde.edu.tr

mental group and the control group. Study method was designed as pretest-posttest control group model. In the study, academic achievement test which determined student acknowledge level about the issue and another survey which determined students' views about the technique were used as means of data collection. Non-parametric tests were used to analyze data because of lower students number of 30. Result of study, Possible Sentences Technique was not significant difference terms of academic success between the experimental group and the control group in the favor of the experimental group. However, experimental group's students had positive attitude about this technique.

**Keywords:** Possible sentences strategy, reading and writing skills, social studies education.

### **Giriş**

Eğitimsel araştırmaların büyük bir kısmında eğitim alanında gerçekteşen yeniliklerden söz edilir. Bu yenilikler hem öğretim sürecinde gerçekteşen öğrenme modelleri hem de öğrenme ortamında kullanılan araç-gereçler olarak genellenebilir. Nitekim artık hızına yetişilemeyen teknolojik gelişmelerin yaşandığı ve bu durumun her alana olduğu gibi eğitim alanına da yansımalarının hissedildiği böyle bir çağda eğitimcilerin kendilerini yenilikçi öğrenme modellerinden ve teknoloji araçlarından soyutlaması da mümkün değildir. Ancak, geliştirilen öğrenme kuramları olsun ya da uygulanan öğrenme yöntemleri ve öğretim materyalleri olsun bu öğrenme durumlarının her ortama ya da her öğrenci kitlesine adaptasyonu kolay olmayabilir. Hangi disiplin ya da disiplinler arası alanın öğretimi olursa olsun, okulun ya da sınıfın fiziki imkanları, öğrencilerin ve öğretmenlerin demografik özellikleri, öğrenme konusunun içeriği ve öğretim sürecinde kullanılacak teknikler yenilikçi öğrenme ortamı olarak nitelendirilebilecek bir ortamın gerçekteşirilmesinde kaliteyi yükseltecek ya da düşürecek unsurlar olarak görülebilmektedir. Bu araştırmada da, Moore ve Moore (1986) tarafından geliştirilmiş "Olası Cümleler" tekniği, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili bir öğrenme ortamında etkililiği test etmek üzere kullanılacak bir teknik olarak yer almaktadır.

### ***Olası Cümleler Tekniği: Tanım ve Uygulanması***

Olası Cümleler Tekniği öğrencilerin bir metinle ilişkili olarak okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştiren, kelime ve kavram eksenli bir uygulamadır. İlk bakışta tekniğin bu özelliğinden dolayı

Türkçe disiplinine ait becerileri geliştirmeye yönelik olduğu düşünülebilir. Ancak Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde bazı kazanımların Türkçe disiplinine ait kazanımlar ve beceriler ile ilişkilendirildikleri görülebilmektedir (MEB, (2005). Nitekim Clark (2007) tarafından yapılan çalışma da “Olası Cümleler” tekniğini Sosyal Bilgiler ile Türkçe’nin kombinasyonundan oluşan bir uygulama şekli olarak yansıtmıştır.

Olası Cümleler Tekniği’ni Sosyal Bilgiler dersinin konularına uygun bir şekilde düzenlemenin Türkçeyi etkili bir şekilde kullanma açısından birçok yararı vardır.

*Okuduğunu anlama becerisine katkısı açısından;* genel anlamda öğrencilerin sadece istedikleri kitapları okumaları değil aynı zamanda hangi disiplin alanından olursa olsun konu içeriğini kavraması için alanla ilgili kitapları okumalarını da teşvik etmek gerekir. Eğer öğrenciler alana ait kitaplar ya da metinler okumazlar ise o disipline ait akademik başarılarını etkileyecek olan bilgi altyapılarında da bir eksiklik meydana gelir (Huftalin ve Ferroli, 2013). Sosyal Bilgiler dersi de sözel ağırlıklı bir ders olduğu için, takip edilen ders kitaplarının ve diğer yazılı ve basılı öğretim materyallerinin içeriği bilgi ve beceriye odaklı olmak üzere destekleyici metinlerle donatılmıştır. Bu metinler güncel ve süreli yayınlardan da yararlanılarak zenginleştirilmiştir (Ekinci ve Öter, 2015). Öğrencilerin yazılı metinlerden faydalanırken okuduğunu anlama becerisinin önemi büyüktür. Okuyucunun metni anlamlandırabilmesi için metinde yer alan sözcük, kavram ve olaylar hakkında sahip olduğu ön bilgisi ile metinden öğrendiklerini karşılaştırıp sentezleyerek yeni bir düşünceye sahip olması gerekir. Nihayetinde anlam kurmanın gerçekteştirilmesi okuyucunun nitelikli katılımına bağlıdır (Akyol, 2005). Okuduğunu anlama yetisinin gelişmesi için izlenebilecek bazı yöntemler vardır. Öğrenci okumaya başlamadan önce bazı dikkat stratejilerini kullanabilir. Okuyucunun okumaya başlamadan önce dikkat stratejilerini kullanması, okuyacağı metinle ilgili ön bilgilerini örgütleyeceğinden metnin daha kolay anlaşılmasını sağlar (Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlama becerisinde üzerinde durulması gereken bir diğer önemli nokta da okuyucunun metinde geçen sözcük ve kavramları iyi bilmesidir. Sözcüklerin yetersiz veya yanlış tanınması, cümlelerin, paragrafların ve bir bütün olarak metnin yanlış anlaşılmasına ya da anlaşılamamasına neden olabilmektedir (Akyol, 2005).

Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili bu özellikler dikkate alınıp Olası Cümleler Tekniği ile bağdaştırılırsa, öğrencilerin metni okumadan önce belirli sözcük ve kavramlara odaklanmaları ve metni okuma süreci içerisinde metinde yer alan sözcük ve kavramları anlamlandırmaları okudukları metinleri anlama kabiliyetlerini daha üst seviyeye yükseltecektir. Ve teknik bu haliyle Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bir metne uyarlandığında ders ile ilgili konunun etkin bir şekilde öğrenimi daha kolay gerçekleşebilecektir.

*Yazma becerisine katkısı açısından;* yazma becerisi sahip olunan duygu, düşünce ve bilginin yazılı olarak ifade edilmesidir. Yazma becerisinin bireylerin birbirleri ile iletişim kurmalarında önemli bir unsur olduğu göz önünde bulundurulursa da bu becerinin bireylerin öğrenmelerine yardımcı bir faktör olduğu da açıktır. Nitekim, öğrenciler yazma becerilerini geliştirdikçe, düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini kullanır ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirirler (Raimes, 1983; Akt. Belet)

Pitard (2011) yazma becerisini Sosyal Bilgiler eğitimi ile de ilişkilendirilebilecek şu üç noktayı vurgulamaktadır:

- *Yazmak bir zihinsel aktivitedir:* Yazmak sadece iletişim kurmak için yapılmaz aynı zamanda öğrenmeye de neden olur. Yazarak keşfetme, problem çözme ve zihinsel düşünceleri düzenleme yetisi artar.
- *Yazmak konuları öğrenmeye yardımcı olur:* Konu ile ilgili içerik ders kitaplarından ya da öğreticinin anlatımından pasif bir şekilde çok iyi bir düzeyde öğrenilemez, bilgileri bireyin kendi kendine anlamlandırması gerekir.
- *Yazmak konu ile ilgili bilinenleri aydınlığa kavuşturur:* Yazmak bireyin kaynaklardan incelediği, zihinsel işlemlerden geçirdiği ve hatırladığı bilgileri ne kadar öğrendiğini görmesine yardımcı olur. Yazmak, bilinenlerin ve anlaşılanların yazıya dökülmesidir. Birey kafasındaki soru işaretlerini, yanlış bildiklerini ya da anlamakta zorlandığı yerleri görmeye başlar.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere yazma becerisi öğretmenler için sadece öğrencilerini daha iyi değerlendirebilecekleri bir sınav aracı değil aynı zamanda onların öğrencilerine konu ile ilgili içeriği daha derinlemesine özümsetebilecekleri bir yöntem olarak düşünülebilir. Bu hali ile Olası Cümleler Tekniği'nin temelinde yer alan ve



öğrencilerin neyi bildiklerinin ve nasıl bildiklerinin oldukça net bir şekilde görülebileceği yazma becerisi ile öğrencilerin etkili bir öğrenme etkinliğini gerçekleştirmeleri ve geribildirimlerinin alınması sağlanabilmektedir.

Olası Cümleler Tekniği'nde öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcük ve kavramlar ile bu sözcük ve kavramları içerisinde barındıran bir metnin olması gereklidir. Tekniğin uygulama süreci içerisinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma etkinlikleri ile düşünme becerilerinin üst düzeyde gelişimine katkıda bulunulur. Nitekim tekniğin uygulama süreci dahilinde kavram eşleştirmelerini gerçekleştirmeleri sistem düşüncesi yaklaşımına uygundur. Sistem düşüncesi karşılaşılan bir problemde “şeylerden çok karşılıklı ilişkileri” görebilmektir. Sistem düşüncesi bireylerin ayrıntılar içinde boğulmasını değil büyük tabloyu görebilmesini sağlar (Özden, 2005). Böylece Sosyal Bilgiler dersinin önemine vurgu yaptığı “bireyin bakış açısını zenginleştirme” işlevi de gerçekleşmiş olur.

Olası Cümleler Tekniği'nin nasıl uygulanacağına da açıklık getirmekte fayda vardır. Bu tekniği uygularken konu ile ilgili 8-10 tane kavram tahtaya yazılır. Öğrencilere dağıtılan teknikle ilgili formda öğrencilerin tahtaya yazılan bu kavramları ikişerli olarak eşleştirerek bir cümle içerisinde kullanmaları istenir. Öğrenciler kendi ön bilgileri ile bu süreci gerçekleştirir ve her cümlede iki kavram yer alacak şekilde toplam beş tane cümle yazarlar. Öğretmen öğrencilerden gönüllü olanlarının cümlelerini tahtaya yazarak diğer arkadaşları ile paylaşmasını ve fikir alışverişinde bulunmalarını sağlar. Daha sonra öğretmen öğrencilere konu ile ilgili metni takip etmelerini isteyerek okuma metnini okur ve hedef kavramların bilgi açılımını gerçekleştirir. Öğretmen konunun öğretimini bu şekilde gerçekleştirdikten sonra öğrencilerden tekrar yazdıkları cümleleri gözden geçirmelerini ve eksikleri ya da yanlışları varsa düzeltmelerini ister. Bu şekilde tekniğin uygulanma süreci sonlandırılır.

Olası Cümleler Tekniği'nde öğrencilerin sözcük ve kavramları cümle içerisinde doğru bir şekilde ifade etmelerinin yanısıra, ifadelerdeki sözcük ve kavramların açılımını yapmaları da önemlidir. Örneğin, demokratik ülke-anayasa kavramlarının aynı cümlede eşleştirildiği bir ifade şu şekilde yanlış değildir: “Demokratik ülkelerin mutlaka anayasaları vardır.” Ancak bu teknikte ifadeyi şu şekilde genişletmek

mümkün ve arzulanır birşeydir: “*Halkın kendi kendini yönettiği demokratik ülkelerde hukukun üstünlüğünü kanıtlayan ve içerisinde kanunların yer aldığı bir yönetim metni olan anayasalar vardır.*” Böylece öğrencilerin kavramların açılımları ve derinlikleri ile ilgili bilgilerinin de öğrenilmesi mümkün olur.

Bu araştırmada 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.” kazanımı ile ilişkili olarak *Türkiye Cumhuriyeti’nin İlanı* konusunun Olası Cümleler Tekniği kullanılarak öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu kazanım ve konu başlığının tercih edilme nedeni, ders kitabında bu konu ile ilgili bir okuma metninin olması ve bu metin içerisinde öğrenilmesi gerekli bazı önemli kavramların yer almasıdır. Bu kavramların Olası Cümleler Tekniği kullanılarak kavramlar arası ilişkilerinin kurdurulması, bu sayede kavramların ve bir bütün olarak konunun daha etkili bir şekilde öğretilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada;

“7. Sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti’nin İlanı konusunu Olası Cümleler Tekniği kullanarak öğrenmelerinin onların akademik başarılarına bir etkisi var mıdır? sorusuna atıfta bulunularak;

- Oluşturulan deney ve kontrol gruplarının öntest puanları karşılaştırılacak,
- Her iki grubun da öğretim süreci sonunda kendi gruplarına ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılacak ve,
- Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları karşılaştırılacaktır. Daha sonra da;

“7. Sınıf öğrencilerinin Olası Cümleler Tekniği ile ilgili görüşleri nelerdir? sorusunun cevabı aranacaktır.

## **Yöntem**

### ***Araştırma Modeli***

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmış olup, 7. Sınıflardan bir tane deney bir tane de kontrol grubu olmak üzere toplam iki grupla çalışılmıştır. Bu model ile Olası Cümleler Tekniği’nin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılmıştır.

### ***Çalışma Grubu***

Araştırma, 2014-1015 oğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiş olup çalışma grubu Niğde Merkez ilçede yer alan bir devlet okulunun 7/A (deney grubu) ve 7/B (kontrol grubu) şubelerindeki oğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, deney grubunda 21 ve kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 43 oğrenci ile birlikte yürütülmüştür.

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırmada üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki akademik başarı testidir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu test oğrencilerin deneysel uygulama sırasında oğrenecekleri konu ve kavramlarla ilgili onların bilgi düzeylerini ölçmek üzere hazırlanmış, konunun kazanımlarına uygun bir başarı testidir. Konu içeriği gz önünde bulundurularak hazırlanan 18 maddelik başarı testinin n uygulaması farklı bir okuldaki 54 oğrenciye uygulanmış ve maddelerin güçlük dereceleri ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanarak ayırt edicilik indeksleri .30'un altında kalan 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca kapsam geçerliliği dahilinde de iki madde testten çıkarılarak, bu haliyle KR-20 güvenirlik katsayısı 0.79 olan asıl başarı testi uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada yer alan bir diğer ölçek, deney grubu oğrencilerinin uygulanan teknik ile ilgili görüşlerini almak üzere hazırlanan tutum leğidir. Beşli likert tipi olan bu ölçekte tekniğin uygulandığı deney grubu oğrencilerinin samimi düşüncelerini yansıtmaları beklenen 12 ifade ile bir tane açık uçlu soru vardır.

nc veri toplama arası ise tekniğin uygulanmasında gerekli bir formdur. Bu form hem yönerge niteliğinde oğrencilerin ne yapmaları gerektiğini ifade eden bir özelliğe sahiptir hem de oğrencilerin kavramları yerleştirerek eşleştirebilecekleri bir tablo ile konuyu oğrenmeden önce ve oğrendikten sonra cümlelerini yazabilecekleri satırlardan oluşmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayılarının 30'dan az olmasından dolayı non-parametrik testlerin uygulanması uygun görülmüştür. Nitekim literatürde de çalışma grubunun niceliğinin az olduğu durumlarda istatistiklerin örnekleme dağılımının normal dağılıma yaklaşmadığını ve bu durumda non-parametrik bir tekniğe ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Kartal, 2006; Yılmaz ve Yılmaz, 2005; Kalaycı, 2006).

Öğrencilerin akademik başarı testlerinden elde edilen veriler, non-parametrik testlerden, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest ve sontestleri puanları arasındaki farklılığı değerlendirmek üzere ilişkisiz gruplar için Mann Whitney U testi kullanılarak; deney ve kontrol gruplarının kendi grup içi öntest ve sontest puanları arasındaki farklılığı değerlendirmek üzere de ilişkili gruplar için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin tutum ölçeklerinden elde edilen veriler ise yine non-parametrik bir test olan Ki-Kare testi ile analiz edilmiştir.

### **Bulgular**

#### ***Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular***

Çalışmanın, ilk alt problemini cevaplamak üzere deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki öntest akademik başarı puanlarının karşılaştırmasının yapıldığı non-parametrik istatistik tekniği Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
<b>Deney Grubu</b>	21	19.83	416.50		
<b>Kontrol Grubu</b>	22	24.07	529.50	185.50	265*

\* $p > .05$

Tablo 1’de görüldüğü üzere Mann Whitney U testi sonucu elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ( $U=-185.50$ ;  $p=.265$ ;  $p>.05$ ). Deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 19.83, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 24.07 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma konusu ile ilgili akademik başarı puanlarının bir başka deyişle çalışma konusu ile ilgili önbilgilerinin birbirine yakın olduğunun bir göstergesidir.

### *İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Çalışmada ikinci alt problem olarak yer alan deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasındaki son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair sorunun cevabı non-parametrik istatistik tekniği Mann Whitney U testi kullanılarak bulunmuştur. Tablo 2’de elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu	21	20.02	420.50	189.50	.312*
Kontrol Grubu	22	23.89	525.50		

\* $p>.05$

Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarının, son test başarı puanlarının karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, deneysel çalışma sonrası gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $U=-189.50$ ;  $p=.312$ ;  $p>.05$ ). Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 20.02, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması ise 23.89’dur. Bu istatistiksel değerler grupların, öntest akademik başarı sıra puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gibi, son

test akademik başarı puanlarının sıra ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olmadığını, bu nedenle yapılan deneysel çalışmanın deney grubu lehine istatistiksel anlamda farklılık gösterecek düzeyde bir etkililiğe sahip olmadığını göstermektedir.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Çalışmada cevabı aranan bir diğer alt problem ise “deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusu idi. Bu sorunun cevabını bulmak üzere deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest akademik başarı testleri non-parametrik istatistik tekniği olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test - Son Test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	10	10		
				-3.432	.001*
Pozitif Sıra	18	10	180		
Eşit	2				

\* $p < .05$

Tablo 3’e göre deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $z=-3.432$ ,  $p=.001$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testi negatif sıra toplamı 10, pozitif sıra toplamı ise 180 olarak bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı göz önünde bulundurulduğunda farkın pozitif sıralar lehine, bir başka deyişle deney grubunun almış olduğu sontest puanları lehine olduğu görülmektedir.

#### ***Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular***

Araştırmada deney grubunun yanı sıra öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin de konunun öğretiminden önce uygulanmış öntest akademik başarı puanları ile konunun öğretiminden sonra uygulanmış sontest akademik başarı puanları arasındaki farkın anlamlılığı non-parametrik istatistik tekniği olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test - Son Test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4.25	8.50		
				-3.364	.001*
Pozitif Sıra	16	10.16	162.50		
Eşit	4				

\* $p < .05$

Tablo 4’e göre kontrol grubu öğrencilerinin konunun öğretimi öncesinde ve sonrasında aldıkları akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $z = -3.364$ ,  $p = .001$ ). Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi negatif sıra toplamı 8.50, pozitif sıra toplamı ise 162.50 olarak hesaplanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıralar lehine olduğu, bir başka deyişle farkın kontrol grubunun sontest puanlarının lehine olduğu görülmüştür.

#### ***Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular***

Öğrencilerin uygulanan teknikle ilgili düşüncelerini almak üzere uygulanan anketin istatistiksel sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Anketten elde edilen veriler non-parametrik bir test olan Ki-Kare istatistiksel test ile analiz edilmiş ve tablo yorumlanırken aritmetik ortalaması 3.40 ve üstü puanlar olumlu görüş, 2.60 ve altı puanlar ise olumsuz görüş olarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 5.** Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulanan Teknikle İlgili Görüşleri

Maddeler	X	ss	N
Yaptığımız etkinlikle konuyu öğrenmek çok hoşuma gitti.	4.11	,99413	21
Yaptığımız etkinlik çok sıkıcıydı.	1.79	,855	19
Yaptığımız etkinlik çok zordu.	2.05	1,129	21
Yaptığımız etkinlik konuya olan ilgimi artırdı.	4.32	,946	21
Bu etkinlikle derse daha çok katıldım.	3.68	1.108	21
Yaptığımız etkinlik çok eğlenceliydi.	3.89	1.049	20
Bu etkinliği bütün derslerde uygulamak isterim.	4.05	1.224	21
Bu etkinlikle konuyu öğrenmem zorlaştı.	1.37	.895	21
Bana göre bu etkinlik zaman kaybına yol açıyor.	1.63	1.165	20
Bu etkinliği yapmaktansa dersi öğretmenenden dinlemeyi tercih ederim.	2.05	1.471	21
Bana göre bu etkinlik çok gereksizdir.	1.95	1.353	21
Bu etkinlikle başarabileceğime daha çok inandım.	4.16	.958	21



Tablo 5'e göre deney grubundaki öğrenciler uygulanan tekniğe karşı yüksek düzeyde olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler uygulanan teknikle konuyu öğrenmelerinin hoşuna gittiği, tekniğin sıkıcı ve zor olmadığı, kendilerinin derse ilgisini ve katılımını artırdığı, tekniğin gereksiz olmadığı ve zaman kaybına yol açmadığı, bütün derslerde bu tekniği kullanabilecekleri ve bu teknikle kendilerine olan özgüvenlerinin daha da arttığı yönündeki düşüncelerinin olumlu olduğu uygulanan anket ile anlaşılmıştır.

Ayrıca öğrencilere "bu etkinliği uygularken neler hissettiniz" diye bir açık uçlu soru sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar farklı boyutlarda değerlendirilebilir. Bu tekniğin öğretici olduğu ve kendilerinin özgüvenlerini artırdığını düşünen öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

Ö1: "Konuyu biraz daha çabuk anlayıp neleri yanlış yaptığımı öğrendim." ;

Ö2: "Kendime daha çok güvendim. Özgüvenim arttı." ;

Ö7: "Etkinliklerle daha çok öğreneceğimi anladım." ;

Ö10: "Kendimi daha bilgili hissettim." ;

Ö14: "Aslında konuların zor olmadığını üzerine gidersem başarabileceğimi hissettim. Güzel ve öğreticiydi." ;

Ö3: "Eğlenceli yollarla ders dinlemek ya da öğrenmek derse olan ilgimi daha çok artırdı." ;

Ö11: "Konuyu daha iyi anladım."

Buna karşın tekniğin sıkıcı olduğunu düşünen öğrenciler ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö4: "Bu konuyu anladım ama biraz sıkıldım." ;

Ö8: "Elimden geleni yapmaya çalıştım ama biraz sıkıldım." ;

Ö6: "Biraz sıkıldım ama iyi geçti."

Bunun yanında uygulama süreci içerisinde kendilerini tek kelime ile mutlu ve heyecanlı olarak hisseden öğrenciler de vardır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada Olası Cümleler Tekniği'nin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve onların teknik ile ilgili görüşleri ele alınmıştır.

tır. Olası Cümleler Tekniği öğrencilerin konu içeriğini daha üst düzeyde öğrenebilmeleri için planlanmış ve okuma metni ile bütünleştirilmiş bir tekniktir. Bir yazılı metindeki sözcük ve kavramların konu içeriğini kavramada oldukça önemli olduğu, eğer öğrencilerin metin içerisindeki sözcük ve kavramların açılımını bilmezlerse metnin ana fikrini de anlayamayacakları yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Yopp ve Yopp, 2007). Bu nedenle metinle ilişkili sözcük ve kavram öğretimini gerçekleştirmek üzere gösterilen çabaların önemi geçmişten bu yana yadsınamayacak bir şekilde sürmektedir.

Olası Cümleler Tekniği sınıf içerisinde uygulamaları dikkate alındığında uygulanması kolay, sadece bir kalem ve kara tahtanın kullanıldığı bir tekniktir (Stahl ve Kapinus, 1991). Tekniğin uygulanmasının kolay olduğu sadece araştırmacı tarafından değil, araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri tarafından da kabul edildiği uygulanan anket ile anlaşılmıştır. Kesler (2011) de uygulamış olduğu bu tekniğin öğretmenler tarafından derse kolayca adapte edilebilecek bir teknik olarak ifade edildiğini vurgulamıştır.

Bu tekniğin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkililiği dikkate alındığında tekniğin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, bu tekniğin uygulanmasının gereksiz ve yararsız olduğu anlamına gelmez. Nitekim, öntest puanına göre aritmetik ortalaması daha düşük olan sınıfın deney grubu olarak tercih edilmesi ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa dahi deney grubu öğrencilerindeki puan artışının kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olması bu tekniğin işlevsel olabileceği tezini güçlendirmektedir. Üstelik, Stahl ve Kapinus (1991)'un yaptığı deneysel çalışma da bu tekniğin istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterecek şekilde deney grubunun lehine sonuçlandığını göstermektedir.

Herhangi bir konunun ya da içeriğin öğretiminde kullanılan yöntem veya teknik ne olursa olsun eğer klasik öğretim yöntemlerinden uzaklaşıyor ve öğrenciyi öğrenme sürecine dahil eden bir aktivite uygulanıyorsa, öğrencilerin akademik başarılarında olmasa bile kendilerine duydukları özgüvende farklılık olacağı bir gerçektir (Çelik v.d., 2005; Sünbül, 2002; Demirel, 2007a; Akay ve Kocabaş, 2013; Günhan ve Başer, 2009; Tunçer ve Güven, 2007; Parmaksız ve Şahin, 2004). Bu araştırmada da hem süreci olumlu olarak değerlendiren hem

de kendi ifadeleri ile kendilerine olan özđüvenlerinin arttığını doğrudan ya da dolaylı olarak ifade eden bir öğrenci grubu ile karşılaşılması da bu manâda doğaldır.

Araştırmacının tekniğin uygulama sürecinde öğrenme ortamındaki kendi gözlemlerine dayalı olarak tespit ettiği en önemli sınırlılık ise süre ile ilgilidir. Her ne kadar öğrenciler tekniğin zaman alıcı olduğunu düşünmeseler de, öğrenciyi öğrenme sürece dahil ederek onların kendi düşünsel becerilerini gerçekleştirmelerine fırsat vermek onların konu ile ilgili içeriği etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamakta ancak zaman açısından da bir sınırlılık olarak düşünölebilmektedir. Stahl ve Kapinus (1991) da bu teknikle ilgili yaptıkları deneysel çalışmada öğrencilerinin süreç içerisinde tekniğin aşamalarını (cümle oluşturma, metnin okunması ve cümlelerin yeniden düzenlenmesi) gerçekleştirirken oldukça fazla zaman harcadıklarını gördüklerini ifade etmiştir. Aslında tekniklerin uygulanması ile ilgili zaman sınırlılığı sadece bu teknikle ilgili bir sorun değildir. Aktif öğrenme yöntemlerinin büyük çoğunluğunun zaman alıcı olduğu ve zamanın etkili bir şekilde kullanımının gerekliliği literatürde de görölmektedir (Mentiş Taş, 2006; Aydede, 2012; Ün Açıkgöz, 2003; Ocak, 2011; Demirel, 2007b). Teknik ile ilgili bir diğer sınırlılık ise öğrencilerin düşünsel ve yazma becerilerini kullanırken zorlanmaları ve bu nedenle de sıkılmaları olabilmektedir. Birkaç öğrenci bu durumu anket formuna da yanıtımiştır.

Sonuç olarak, sözel ağırlıklı bir ders olan ve dersin içeriği büyük çoğunlukla okuma metinleri ile donatılmış olan Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini etkili bir şekilde öğretmede farklı öğrenme etkinliklerinin önemli bir yeri olduğu alanyazında sık sık vurgulanmaktadır. Bu araştırmada ele alınan Olası Cümleler Tekniği de bu uygulamalara ilave edilebilecek, öğretmenler için alternatif bir etkinlik olarak kullanılabilir bir tekniktir. Bu tekniği uygularken, öğretmenlerin süreci etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri gerekir. Bunun için yapmaları gereken, okuma metinleri ile desteklenmiş konularda bu tekniği uygulamaları ve süreçte kullanabilecekleri içerisinde öğretilmesi gereken kavramları barındıran bir okuma metnini kullanmalarıdır. Okuma metninin dikkat çekici olması, teknik ile birlikte öğrencileri sürece daha fazla motive edecektir.

### **Kaynaklar**

- Akay, Y., & Kocabaş, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 91-110.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydede, M. N., & Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49.
- Belet, D. & Ş. Yaşar. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Clark, S. K. (2007). *Writing strategies for social studies*, CA: Shell Education.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.
- Demirel, Ö. (2007a). *Eğitimde yeni yönelimler (2. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007b). *Öğretme sanatı (12. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekinci A., ve Öter, Ö. M. (2015). İlköğretim Okulları Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Branşlara Göre İncelenmesi Çalıştayı Raporu, *Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi*, 15.05.2015 tarihinde [http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/DERS\\_KITAPLAR\\_iNCELEME\\_RAPORU.pdf](http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/DERS_KITAPLAR_iNCELEME_RAPORU.pdf) adresinden alınmıştır.
- Günhan, C. B. & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrenci, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 134-155.
- Huftalin, A., & Ferroli, L. (2013). Literature that increases social studies knowledge and skill in text reading, *Illinois Reading Council Journal*, 41(1), 10-29.
- Kartal, M. (2006). *Bilimsel araştırmalarda hipotez testleri (3. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (Ed). (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (2. Baskı)*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kesler, T. (2010). Shared reading to build vocabulary and comprehension, *The Reading Teacher*, 64 (4), 272-277.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı (taslak basım)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim Terbiye Kurulu Bakanlığı, (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6–7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (taslak basım)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mentiş, Taş. A. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi*, 6(2), 177-184.
- Ocak, M. A. (2011). *Öğretim tasarımı*, (Kuramlar, Modeller ve Uygulamalar) (1. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme (7. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Parmaksız, R. Ş., & Yanpar Şahin, T. (2004, Temmuz). Aktif Öğrenme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi.
- Pitard, P. (2011). Writing in the social studies classroom, *e-Newsletter*, 9 (7), 1-6.
- Stahl, S. A., & Kapinus, B. A. (1991). Possible sentences: predicting word meanings to teach content area vocabulary, *The Reading Teacher*, 45 (1), 36-43.
- Sünbül. A. M. (Ed.). (2002). *Eğitime yeni bakışlar* (1. Baskı), Ankara: Mikro Basım-Yayım-Dağıtım.
- Tunçer, B. K., & Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme (5. Baskı)*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.
- Yılmaz, Y. & Yılmaz, Y. (2005). Parametrik olmayan testlerin pazarlama alanındaki araştırmalarda kullanımı: 1995–2002 arası yazın taraması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3). 177- 199.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2007). Ten important words plus: a strategy for building word knowledge, *The Reading Teacher*, 61(2), 157–160.

### **Extended Summary**

The aim of this study is to examine the effect of the “Possible Sentences” technique on 7th grade students’ academic achievement and their attitudes. This technique is developed from Moore and Moore (1986) and it is related to reading comprehension and writing. We think that this technique increases usage of Turkish thinking skills. However, when the Social Studies curriculum is examined we can see that some acquisitions are related to Turkish discipline skills and acquisitions (MEB, (2005). Clark (2007) also emphasized that the “Possible Sentences” technique is useful when combined with Social Studies and Turkish disciplines.

In “Possible Sentences”, the teacher chooses 8 - 10 words that may cause difficulty for their students in the targeted area of content.. The teacher writes 8 - 10 words on the board. Students are instructed to select two words from the list to use in one sentence that might appear in a social studies text. The teacher writes volunteer students’ sentences on the board and underlines each vocabulary word. Next, the teacher reads the selected text and wants students to follow along reading the text. The teacher then informs students about the selected words. After reading the text, students carefully examine the sentences to see if they are written accurately. The students will explain how to edit and revise sentences as needed. The teacher then calls on the students to write revised sentences independently using their new knowledge and understanding of these vocabulary words.

In the study, “Proclamation of the Republic of Turkey” the subject is taught with “Possible Sentences” technique to 7th grade students. This subject is related to an acquisition which states “students recognize changes and continuities of Turkish states’ regimes and sovereignty senses in the historical process” in the curriculum.

In the study, the following questions are answered:

Is there an effect of “Possible Sentences” technique on the 7th grade students’ academic achievement when taught “Proclamation of the Republic of Turkey” in the curriculum?

What are students’ opinions about “Possible Sentences” technique?

This study was conducted in a middle school located in Niğde in 2014-2015 spring semester. The participants are 7th grade students. The research presents findings from 43 students. There were 21 students in the experimental group and 22 students in the control group. The experimental group’s students learned the “Proclamation of the Republic of Turkey” subject with “Possible Sentences” technique. On the other hand, the control group’s students learned the same topic with traditional methods. The data was analyzed using the SPSS statistical package.

Three different data-collecting tools were used in this research. The first tool was an academic achievement test. This test, developed by the researcher, was prepared to evaluate the knowledge levels of the students about the subjects and the words and concepts to be learned during the experiment. The test is suitable to assess the valid acquisition of the subject. The achievement test consists of 18 items and was prepared regarding the subject content in the curriculum.

Another scale used in the research was an attitude scale that was intended to survey the opinions of the students about the technique used. In this five likert scale, there is an open- ended question and 12 statements in which the students were expected to reflect their own ideas .

The third data-collecting tool was a form that is necessary for the application of the technique. This form is similar to an instruction which shows what the students should do and it is also made up of a table where students can match the words and lines and can write their sentences before and after they participated.

Non-parametric tests are used in this research as the number of students taking part in the experimental and control groups are under 30. As a matter of fact, it is indicated that in cases where the working group is quantitatively small, sampling distribution doesn't approach a normal distribution and a non-parametric technique is needed. (Kartal, 2006 ; Yılmaz ve Yılmaz, 2005 ; Kalaycı, 2006) .

Data collected from the students' academic achievement tests was analyzed by using Mann Whitney test for unrelated groups to evaluate the difference between the points of academic achievement pre-tests and post-tests of experimental and control groups. As for the related groups, Wilcoxon Signed Ranks test was used to evaluate the difference between the pre-test and post-test points of experimental and control groups.

The result of this study show that the “Possible Sentences” technique is useful for students’ grasp of words related to the subject. To understand the words and concepts in a written text is very important in learning the subject content. If students do not know the expression of the idea that the words and concepts in the text convey, then they don’t understand the main text accurately (Yopp ve Yopp, 2007). Therefore, studies about words and concepts within the text are still traditionally associated.

This technique is an easy to use technique in actual class practice for which just a board and a pencil is used (Stahl ve Kapinus, 1991). Experimental group students also reflected their opinions on the attitude scale that this technique is easy. Kesler (2011) stated that teachers also integrate this technique easily in the classroom.

This technique doesn’t show a meaningful difference statistically between experimental and control group students in relation to their academic achievement. This result should not be interpreted as this technique is not useful. However, pre-test points of experimental group’s students were lower than control group’s students. And also, post-test points of experimental group’s students were higher than control group’s students. Moreover, Stahl and Kapinus (1991) found in their experimental work that this technique is statistically effective with the students. .

If the teacher uses an active learning method instead of a traditional teaching method, it is clear that students’ self-efficacy develops (Çelik v.d., 2005 ; Sünbül, 2002 ; Demirel, 2007a ; Akay ve Kocabaş, 2013 ; Günhan ve Başer, 2009 ; Tunçer ve Güven, 2007 ; Parmaksız ve Şahin, 2004). In this study, students evalua-

ted the learning process as positive and they stated that this technique nurtured their self-efficacy.

However, when the reasearcher evaluated this learning process she found that the most important limitation was time. To involve students in the learning process and to let them use their thinking skills much more time was needed. Stahl ve Kapinus (1991) also stated that practicing of this technique was pretty time-consuming in the learning process. Actually, limitation of time is an important problem for many active learning methods. In the literature, it is emphasized that to overcome this problem time needs to be managed more effectively and closely. (Mentiş Taş, 2006 ; Aydede, 2012 ; Ün Açıkgöz, 2003 ; Ocak, 2011 ; Demirel, 2007b).

As results show, this technique is related with the text. The text is also important for Social Studies courses because this discipline's structure is verbal. Therefore, Social Studies teachers can use this technique in the their classes as an alternative learning method.

\* \* \* \*



**Maddenin Tanecikli Yapısının Anlaşılmasına Farklı Yöntemlerin ve Modellerin Etkisi\***

**Effecting of using different methods and Models on understanding the particulate nature of matter**

---

DOI= [10.17556/jef.34457](https://doi.org/10.17556/jef.34457)

---

Oylum ÇAVDAR\*, Seda OKUMUŞ\*\*, Mustafa ALYAR\*\*\*, Kemal DOYMUŞ\*\*\*\*

**Özet**

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin gazların tanecikli yapısını anlamalarında işbirlikli öğrenme yöntemi ve modellerin etkisini belirlemektir. Araştırmada yarı-deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, fen bilgisi eğitimi birinci sınıfta öğrenim gören 79 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada iki deney grubu [İşbirlikli Öğrenme Grubu ve İşbirlikli öğrenme ve modellerin birlikte kullanıldığı İşbirlikli Model Grubu] ve bir Kontrol Grubu olmak üzere üç gruba çalışılmıştır. Beş sorudan oluşan gazlarla ilgili maddenin tanecikli yapısı testi (GMTYT) öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Yapılan ANOVA sonucuna göre son testte gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerde gazların dağılımının molekül kütleleriyle ilişkili olması, sıcaklık artışı ile meydana gelen hacim değişiminin tanecik sayısı artışından kaynaklanması, gaz moleküllerinin birbiri içerisinde karışırken atomlarına ayrılarak karışmaları şeklinde yanlışlar tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcük:** Gazlar, maddenin tanecikli yapısı, işbirlikli öğrenme, modeller

**Abstract**

The aim of this study was determining the effects of cooperative learning methods and models on the science education students' understanding of the particulate nature of gases. It was used quasi-experimental method with pre-posttest. The sample was composed 79 first class science teacher education program students. It was studied with three groups: cooperative learning group, cooperative learning with models group and control group. In order to compare the academic achievement it was used Particulate Nature of Matter Test (GMTYT) related to gases. The GMTYT contains five drawing questions. Also it was determined the groups' conceptual misconceptions. According to ANOVA results, it found significant difference among groups.

**Keywords:** Gases, particulate nature of matter, cooperative learning, models.

## Giriş

Kimya kavramlarının anlaşılmasında makro, mikro ve sembolik boyut olmak üzere üç kavramsal boyuttan söz edilmektedir. Makro boyut, gözlemlenebilir olaylar, deneyler ve deneyimlerle; mikro boyut, yapısal formüller ve zihinsel görüntülerle; sembolik boyut ise grafikler, kimyasal denklemler gibi resimsel ve cebirsel formüllerle ilgilidir (Ebenezer, 2001; Johnstone, 1991; Meijer, 2011; Özmen ve Ayas, 2003). Bu boyutlar arasındaki doğru anlamalar öğrencilerin kimyayı anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin mikro ve makro boyutlar arasında büyük zihinsel boşluklara sahip olmaları, onların makroskobik olaylarla mikroskobik olayları ilişkilendirmelerini ve bu boşluklar arasında köprü kurmalarını zorlaştırmaktadır. Literatürdeki birçok çalışmaya göre öğrencilerin mikro boyut ile makro boyutu tam olarak ilişkilendiremediği ve mikro boyutu anlamada çeşitli problemler yaşadıkları belirlenmiştir (Adadan, Trundle ve Irving, 2010; Çalık ve Ayas, 2002; Franco ve Taber, 2009; Karaçöp ve Doymuş, 2012; Raviolo, 2001). Öğrencilerin teorik olarak bir kavramı bildikleri halde o kavramla ilgili günlük bir olayı ilişkilendiremedikleri ve mikro boyuttaki kavramları makro boyut ile açıklama eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Demircioğlu, Demircioğlu, Ayas ve Kongur, 2012; Okumuş, Öztürk, Doymuş ve Alyar, 2014). Mikro boyuttaki kavramlar anlatılırken makroskobik dilin kullanılması, öğrencilerin bu kavramları zihinlerinde şekillendirmelerini güçleştirmekte ve kavram yanılgılarına sebebiyet vermektedir. Literatürde özellikle kimya konularında mikro boyutun tam olarak algılanamamasından kaynaklanan kavram yanılgıları belirlenmiştir (Doymuş, Karaçöp ve Şimşek, 2010; Piquette ve Heikkinen, 2005). Bu durum sadece alt öğrenim seviyelerinde görülen bir durum değildir, yanlış anlamalar üniversite öğrencilerinde hatta kimya ve fen bilimleri öğretmenlerinde bile görülebilmektedir. (Adadan, 2012; Ayas, 1995; Ayas ve Özmen, 2002; Çalık, Ayas ve Ünal, 2006; Demircioğlu, 2003; Mumba, Chabalengula ve Banda, 2014; Özmen, Ayas ve Coştu, 2002). İlkokulda temeli atılan maddenin tanecikli yapısı konusunu, geleceğin fen bilimleri öğretmenleri olan fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin öğreteceği düşünüldüğünde, bu öğrencilerin konu hakkındaki yanılgılarının tespit

edilip doğrularıyla değiştirilmesi, gelecek nesillere bu yanlışların taşınmaması açısından büyük önem taşımaktadır.

Soyut özellikler göstermelerinden, görünememelerinden, moleküler seviyede anlama gerektirmelerinden (Demirer, 2009) ve gazlarla ilgili kavramları günlük hayatla bağdaştırmanın güç olmasından (Tüysüz, Tatar ve Kuşdemir, 2010) dolayı öğrencilerin anlamada zorlandıkları konulardan biri de gazlardır (Ergün ve Sarıkaya 2014). Gazlar konusu ile ilgili yapılan birçok çalışma farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin mikro boyuttaki bu konuyu anlamalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (İpek, 2007; Kaya, 2005; Yeşiloğlu, 2007). Mikro boyuttaki olayların öğrenciler tarafından tam ve doğru olarak anlaşılması için moleküllerin, atomların, teorik kavramların modellerle ve farklı somutlaştırıcı materyaller kullanılarak öğretilmesi önemli bulunmaktadır (Ebenezer, 2001; Çalık, Ayas ve Ünal, 2006;Ergün ve Sarıkaya 2014; Jaber ve Boujaoude, 2012; Johnstone, 1993; Özmen ve Ayas, 2003; Philipp, Johnson ve Yeziarski, 2014; Raviolo, 2001). Modeller doğru ve etkili kullanıldığında öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları makro boyuttaki olaylar ile kimyanın esasını oluşturan ve öğrencilerde yanlış kavramalara sebebiyet veren mikro boyuttaki olayları ilişkilendirmelerinde anahtar görevi üstlenebilir. Ayrıca hem aktif öğrenme yöntemlerinden olması hem de öğrencilerin süreç içerisinde bireysel ve sosyal becerilerini birlikte arttırması bakımından kavram yanlışlarının giderilmesi için önerilen öğretim yöntemlerinden biri de işbirlikli öğrenmedir (Yavuz ve Çelik, 2013). Dolayısıyla bu yöntem ve tekniğin birlikte uygulanmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin gazların tanecikli yapısını anlamalarına işbirlikli öğrenme yöntemi ve modellerin etkisini belirlemektir.

### **Yöntem**

Araştırmada ön test-son test uygulamalı yarı-deneysel yöntem kullanılmıştır. Buna göre araştırmada iki deney grubu [İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden 'Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri' (ÖTBB) yönteminin uygulandığı 'İşbirlikli Öğrenme Grubu' (İÖG)

(N=19); ÖTBB yöntemi ve modellerin birlikte kullanıldığı ‘İşbirlikli Model Grubu’ (İMG) (N=32)] ve bir kontrol grubu (KG) (N= 28) olmak üzere üç gruba çalışılmıştır.

### ***Örneklem***

Araştırmanın örneklemini fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören 79 öğrenci oluşturmaktadır.

### ***Veri Toplama Aracı***

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan beş açık uçlu sorudan oluşan ‘Gazlarla İlgili Maddenin Tanecikli Yapısı Testi’ (GMTYT) ile toplanmıştır. Öğrencilerin bir olayı tanecik seviyesinde çizerek göstermeleri onların zihinsel kavram modellerine erişme imkânı vermektedir. Çünkü öğrencinin sözel ifadeleri her zaman zihnindeki modeli betimlemesinde yeterli olmamakta ya da sözel ifadeleri görsel olarak zihninde oluşturduğu modeli birebir betimlememektedir (Adadan, 2014). Sorularla öğrencilerden beş farklı durumda gazların dağılımlarının tanecik boyutundaki çizimleri istenmiştir. Soruların geçerliği için üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda sorularda düzeltmeler yapılmıştır.

### ***Uygulama***

Araştırmada öncelikle birinci sınıf kimya laboratuvarı dersini alan iki şubeden üç grup öğrenci rastgele olarak seçilerek deney grupları (İÖG, İMG) ve kontrol grubu (KG) olarak atanmış ve tüm gruplara GMTYT ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra her grupta belirlenen yöntemle göre ders işlenmiştir. Uygulamalar iki hafta sürmüştür.

İÖG de uygulanan ÖTBB yöntemine göre öğrenciler işbirlikli çalışacakları takımlara ayrılmıştır. Takımların seçimi için öğrencilerin GMTYT'nin ön test olarak uygulanmasından aldıkları puanlar kullanılmış, başarıda ve cinsiyette heterojen, grupların mevcuduna göre 4'er veya 5'er kişilik takımlar oluşturulmuştur. Uygulama süreci boyunca öğrenciler bu takımlar halinde oturmuştur. Konunun işlenişi

aşamasında, öğretmen gazlar konusunu özetledikten sonra öğrenciler konuyu kitaplarından çalışıp, takım arkadaşlarıyla tartışarak öğrenmeye çalışmışlardır. Öğrenci takımları, takımlarındaki her öğrencinin konuyu tam olarak öğrendiğinden emin olmadan çalışmayı bırakmamıştır. Öğrenciler soru sormak istediklerinde önce takım arkadaşlarına, takım üyelerinin hiçbiri cevaplayamazsa en son öğretmene sormuşlardır. Öğretmen takım çalışmalarını sırasında sınıfta dolaşarak, ara sıra takımların yanına oturup çalışmalarını izlemiş, çalışan takımları cesaretlendirmiştir. Tüm takımlar çalışmalarını bitirdiğinde GMTYT gruba son test olarak uygulanmıştır.

İMG uygulamalarında ÖTBB yöntemine ek olarak öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra takımlara oyun hamurları ve molekül modelleri dağıtılmıştır. Her takımdan, oyun hamurları ve molekül modelleriyle tahtaya formülleri yazılan gazları modellemeleri ve gazların kapalı bir kap içindeki dağılımlarını, dağıtılan dikdörtgen kapakları kapalı bir kap olarak düşünerek bu kapakların üstünde göstermeleri istenmiştir. Her takım modelleme çalışmalarını bitirdikten sonra GMTYT gruba son test olarak uygulanmıştır.

KG de ise gazlar konusu öğretmen merkezli olarak anlatılmıştır. Ardından GMTYT gruba son test olarak uygulanmıştır.

Aşağıdaki Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'te İMG grubunun model çalışmalarından örnekler sunulmuştur.

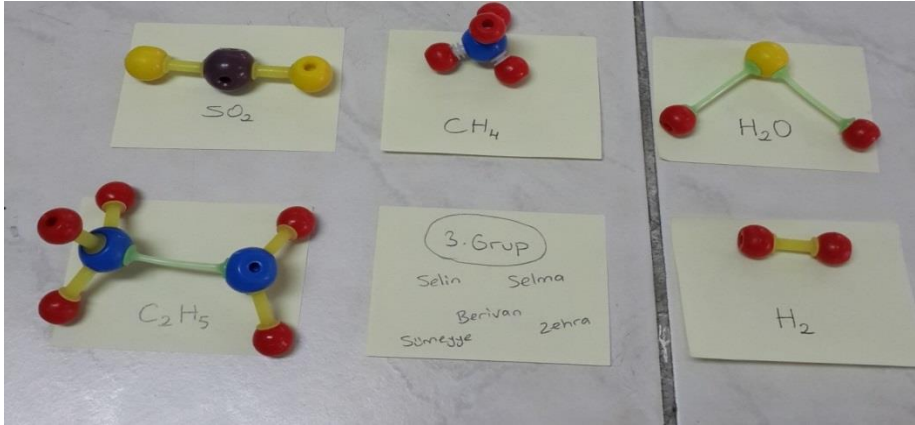


**Şekil 1.**İMG nin Takımlarından Birinin Oyun Hamurları ile Hazırladığı

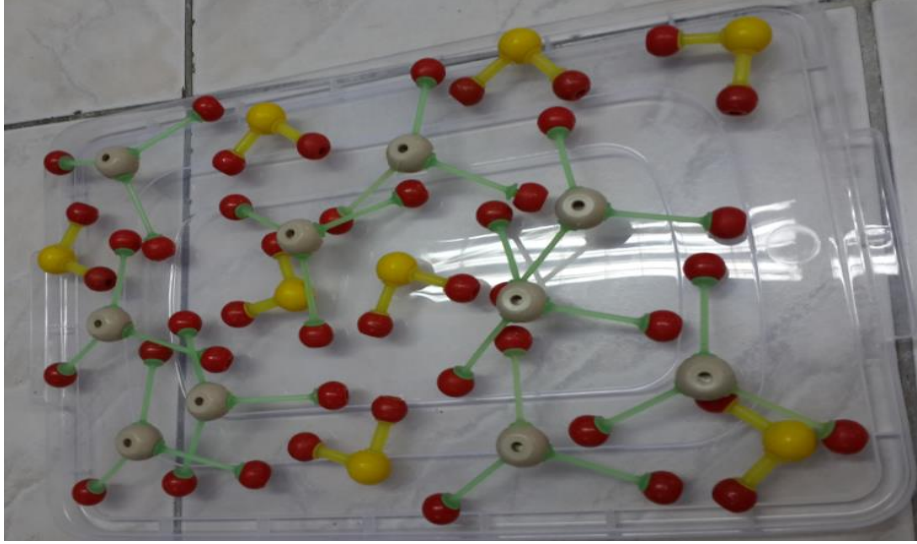
Modellemeler



**Şekil 2.**İMG nin Takımlarından Birinin Molekül Modelleri ile İşbirlikli Çalışmaları



**Şekil 3.**İMG nin Takımlarından Birinin Molekül Modelleri ile Hazırladığı Modellemeler



**Şekil 4.**İMG nin Takımlarından Birinin Molekül Modelleri ile Hazırladıkları Gaz Dağılımı Modellemesi

### ***Verilerin Analizi***

Elde edilen öğrenci çizimleri öncelikle doğru çizim “10”, hatalı çizim “0” olarak puanlanmıştır. Kavram yanlılığı içeren çizimler de “0” puan olarak değerlendirilmiştir. Soruları iki araştırmacı birlikte değerlendirmiş ve puanlamada araştırmacılar arası görüş birliği sağlanmıştır. Öğrenci çizimlerinde elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistiklerden ortalama ve standart sapma, anlamlılık analizleri için ise tek yönlü varyans analizinden (one way ANOVA) faydalanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark çıkması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden LSD (Least Significant Different) ve Games-Howell testi kullanılmıştır. Varyans homojenliğinin sağlandığı durumda LSD, sağlanmadığı durumda ise Games-Howell testi kullanılmıştır. Analizler öncelikle beş soru üzerinden daha sonra soru bazında ayrı ayrı yapılmıştır. Sonrasında öğrenci çizimleri ayrıntılı olarak incelenmiş, her soru için doğru çizimler ve benzer hatalı çizimler kategoriler altında toplanarak yüzdeleri hesaplanmıştır. Böylelikle öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları kavramsal yanılgılar tespit edilmiş, tablolar halinde sunulmuş ve örneklendirilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmanın bu kısmında öncelikle ön testte ve son testte öğrencilerin tüm sorulara verdikleri cevaplar üzerinden analiz yapılmış ardından her soru ayrı ayrı incelenmiş ve öğrenci çizimlerindeki yanlış anlamalar tespit edilmiştir.

Uygulamadan önce ve sonra gruplar arasında fark olup olmadığını tespit etmek için GMTYT sorularının tamamından elde edilen verilere betimleyici istatistikler yapılmıştır.

Tablo 1’de GMTYT nin ön test ve son test olarak uygulanmasından elde edilen verilerin betimleyici istatistik sonuçları verilmiştir.

**Tablo 1.** GMTYTden Elde Edilen Verilerin Betimleyici İstatistikleri

	<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>
<b>Ön test</b>	İÖG	23	14,78	9,941
	İMG	38	16,32	12,175
	KG	27	10,37	10,184
	Toplam	88	14,09	11,207
<b>Son test</b>	İÖG	19	30,00	15,275
	İMG	32	34,06	13,880
	KG	28	22,86	18,630
	Toplam	79	29,11	16,578

Ön testten elde edilen betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde gruplar arasında belirgin bir fark olmadığı, son test sonuçlarında ise İMG ve İÖG nin ortalamalarının birbirine yakın olmakla beraber KG den yüksek olduğu görülmektedir.

Uygulamadan önce ve sonra gruplar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek için soruların tamamından elde edilen verilere ANOVA yapılmıştır.

Tablo 2’de ön test ve son testten elde edilen verilerin ANOVA sonuçları verilmiştir.



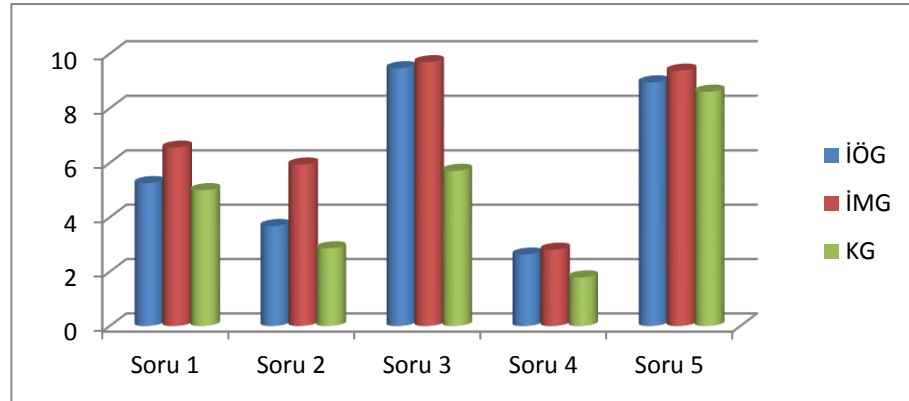
**Tablo 2.**GMTYT den Elde Edilen Verilerin ANOVA Sonuçları

		<b>Karelerin Toplamı</b>	<b>df</b>	<b>Karelerin ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Ön test</b>	Gruplar arası	572,853	2	286,426	2,351	0,101
	Grup içi	10354,420	85	121,817		
	Toplam	10927,273	87			
<b>Son test</b>	Gruplar arası	1894,671	2	947,336	3,684	0,030
	Grup içi	19543,304	76	257,149		
	Toplam	21437,975	78			

Ön testten elde edilen verilere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ). Buradan hareketle uygulamadan önce grupların denk oldukları söylenebilir.

Son testten elde edilen verilere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için LSD testinden faydalanılmıştır.LSD testi anlamlı farkın İMG ve KG arasında İMG lehine olduğunu göstermiştir.

Son testte gruplar arasındaki farkı soru bazında toplu halde görmek için grupların doğru çizim ortalamalarının grafiği Şekil 5'te verilmiştir.



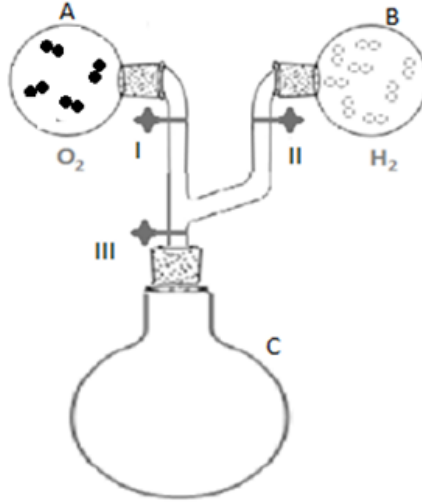
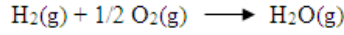
**Şekil 5.**Son TestteGrupların Doğru Çizim Ortalamalarının Soru Bazında Karşılaştırılması

Şekil 5 e göre, uygulamadan sonra her soru için İMG nin doğru çizim oranının İÖG den fazla, İÖG nin de KG den fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın ikinci ve üçüncü soruda daha belirgin olduğu, birinci, dördüncü ve beşinci soruda ise daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin en çok dördüncü soruda zorlandıkları grafikten okunabilen bir bulgudur.

Son testteki anlamlı farkın hangi sorudan kaynaklandığını belirlemek için her soru için ayrı ayrı ANOVA uygulanarak soru bazında değerlendirme yapılmıştır. Ardından öğrencilerin her soru için uygulama öncesinde ve sonrasında sahip oldukları yanlış anlamalar belirlenerek yüzdeleri hesaplanmış, ön test ve son test arasında karşılaştırma yapabilmek için tablolar halinde sergilenmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu aşağıda Şekil 6’da verilmiştir.

Aşağıda verilen **A kabında O<sub>2</sub> gazı**, **B kabında ise H<sub>2</sub> gazı** bulunmaktadır. Vakumlu musluklar aynı anda açılıyor ve gazların tamamının **C kabında** toplanması sağlanıyor ve III numaralı musluk kapatılarak gazların geri dönmesi engelleniyor. C kabında kimyasal tepkime gerçekleştikten sonra C kabında bulunan gazı/gazları tanecik boyutunda gösteriniz (H<sub>2</sub> ve O<sub>2</sub> gazları aşağıda verilen reaksiyona göre bileşik oluşturmaktadır).



**Şekil 6.** Araştırmanın Birinci Sorusu

Araştırmanın birinci sorusunda birbiriyle reaksiyon veren gazların dağılımının tanecik boyutunda gösterilmesi istenmiştir. Öğrencilerden, oksijen ve hidrojen moleküllerinin hepsini kullanarak 8 tane su molekülü (molekül geometrisi doğru bir şekilde) oluşturmaları ve C kabına homojen olarak çizmeleri beklenmektedir.

Birinci sorunun son testteki doğru çizimleri için yapılan betimleyici istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Birinci Sorunun Son Testinin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	X	SS
İÖG	19	5,26	5,130
İMG	32	6,56	4,826
KG	28	5,00	5,092
Toplam	79	5,70	4,983

Birinci sorunun son testindeki doğru çizim ortalamalarına bakıldığında ortalaması en yüksek grubun İMG (6,56) olduğu, bunu İÖG (5,26) ve KG nin (5,00) takip ettiği görülmektedir.

Birinci sorunun son testinde gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Birinci Sorunun Son Testinin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p
Gruplar arası	41,150	2	20,575	0,825	0,442
Grup içi	1895,559	76	24,942		
Toplam	1936,709	78			

Yapılan ANOVA sonucunda birinci sorunun son testinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ).

Öğrencilerin birinci soruda ön testte ve son testte sahip oldukları yanlış anlamalar ayrı ayrı belirlenerek yüzdeleri hesaplanmış Tablo 5'te sergilenmiştir.

**Tablo 5.** Birinci Sorunun Ön Test ve Son Testinden Elde Edilen Yanlış Anlamalar

	Öğrenci Cevapları	İÖG %		İMG %		KG %	
		Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
<b>Doğru Çizim</b>	Oksijen ve hidrojen moleküllerinin hepsinin kullanılarak 8 tane su molekülü oluşturulması (molekül geometrisi doğru bir şekilde) ve kaba homojen olarak çizilmesi	21,7	52,6	36,8	65,6	25,9	50
	Suyun molekül geometrisinin yanlış çizilmesi	21,1	17,4	7,9	6,3	28,6	14,8
	Sudan başka ürün oluşturulması	10,5	8,7	5,3	3,1	7,4	3,6
	Ürünün oluşturulmaması	34,8	10,5	13,2	-	18,5	-
<b>Hatalı Çizimler</b>	Reaksiyondan artan hidrojen moleküllerinin çizilmesi	10,5	-	3,1	2,6	7,1	-
	Reaksiyondan artan oksijen moleküllerinin çizilmesi	5,3	-	6,3	2,6	10,7	-
	Eksik sayıda su molekülünün çizilmesi	8,7	-	12,5	10,5	32,1	22,2
	Fazla sayıda su molekülünün çizilmesi	4,3	-	7,9	-	18,5	3,6
	Oluşan su moleküllerinin kaba homojen olarak çizilmemesi	8,7	-	15,8	12,5	7,4	3,6
	Reaksiyondan artan hidrojen atomlarının çizilmesi	5,3	-	-	-	3,6	-
	Reaksiyondan artan oksijen atomlarının çizilmesi	8,7	5,3	-	-	14,3	-
Cevap Yok	5,3	-	-	-	-	-	

\*Bazı öğrencilerin cevapları birden fazla hatalı çizim içerebilmektedir.

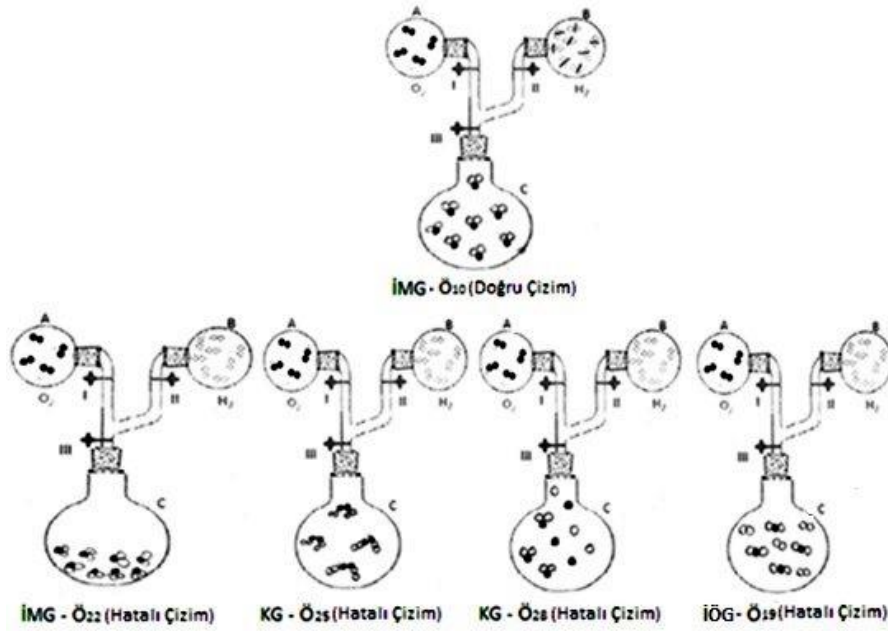
Tabloda görüldüğü gibi birinci soruda İÖG nin uygulamadan önce doğru çizim oranı %21,7 iken uygulamadan sonra %52,6 ya yükselmiştir. İMG nin ön testte doğru çizim oranı %36,8 iken son testte %65,6 ya yükselmiştir. KG nin uygulamadan önce doğru çizim oranı %25,9 iken uygulamadan sonra %50 ye yükselmiştir.

Bazı öğrencilerin hatalı çizimleri son testte devam etmekle birlikte tüm grupların hatalı çizimleri son testte azalmış ya da sona ermiştir. Hatalı çizim oranlarındaki bu azalmalar İMG ve İÖG de KG ye göre daha fazladır.

İÖG ön testte en çok hatalı çizimi reaksiyon sonucunda ürünün oluşturulmamasında (%34,8), son testte ise suyun molekül

geometrisinde (%17,4) yapmıştır. İMG nin ön testte (%15,8) ve son testte (%12,8) en çok hatalı çizimi oluşan su moleküllerinin kaba homojen olarak dağıtılmamasında yaptığı görülmüştür. KG ise ön testte (%32,1) ve son testte (%22,2) en çok hatalı çizimi eksik sayıda su molekülünün çizilmesinde yapmıştır.

Aşağıda Şekil 7’de birinci soruda öğrencilerin son testteki doğru çizimine ve ön testteki hatalı çizimlerine örnekler verilmiştir.

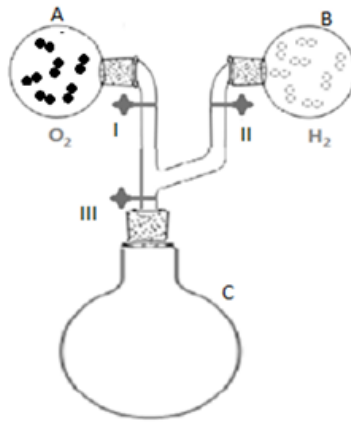
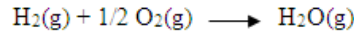


**Şekil 7.** Birinci Sorunun Ön Testindeki Doğru ve Son Testindeki Hatalı Çizimlerden Örnekler

Birinci soru için doğru çizim olarak kabul edilen cevaplara örnek olarak KG den Ö<sub>10</sub> un son test çizimi verilmiştir. Hatalı çizimlere örnekler ön testlerden verilmiştir. İMG den Ö<sub>22</sub> su moleküllerinin kaba homojen olarak çizilmemesi, KG den Ö<sub>25</sub> sudan başka ürün oluşturulması, KG den Ö<sub>28</sub> reaksiyondan artan hidrojen ve oksijen atomlarının çizilmesi, İÖG den Ö<sub>19</sub> reaksiyondan artan hidrojen moleküllerinin çizilmesi ve suyun molekül geometrisinin yanlış çizilmesi kategorilerinde hatalı çizim yapmışlardır.

Araştırmanın ikinci sorusu aşağıda Şekil 8’de verilmiştir.

Aşağıda verilen A kabında O<sub>2</sub> gazı, B kabında ise H<sub>2</sub> gazı bulunmaktadır. Vakumlu musluklar aynı anda açılıyor ve gazların tamamının C kabında toplanması sağlanıyor ve III numaralı musluk kapatılarak gazların geri dönmesi engelleniyor. C kabında kimyasal tepkime gerçekleştiikten sonra C kabında bulunan gazı/gazları tanecik boyutunda gösteriniz (H<sub>2</sub> ve O<sub>2</sub> gazları aşağıda verilen reaksiyona göre bileşik oluşturmaktadır).



**Şekil 8.** Araştırmanın İkinci Sorusu

Araştırmanın ikinci sorusunda birbiriyle reaksiyon veren, ürün olarak reaksiyondan artan gazların da olduğu gaz dağılımının tanecik boyutunda gösterilmesi istenmiştir. Öğrencilerden, 4 oksijen molekülünü ve hidrojen moleküllerinin hepsini kullanarak oluşturduğu 8 tane su molekülünü (molekül geometrisi doğru bir şekilde) ve reaksiyondan artan 2 oksijen molekülünü C kabına homojen olarak çizmeleri beklenmektedir.

İkinci sorunun son testteki doğru çizimleri için yapılan betimleyici istatistik sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** İkinci Sorunun Son Testinin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	X	SS
İÖG	19	3,68	4,956
İMG	32	5,94	4,990
KG	28	2,86	4,600
Toplam	79	4,30	4,983

İkinci sorunun son testindeki doğru çizim ortalamalarına bakıldığında ortalaması en yüksek grubun İMG (5,94) olduğu, bunu İÖG (3,68) ve KG nin (2,86) takip ettiği görülmektedir.

İkinci sorunun son testinde gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** İkinci Sorunun Son Testinin ANOVA Sonuçları

	<b>Karelerin Toplamı</b>	<b>df</b>	<b>Karelerin ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	151,300	2	75,650	3,220	0,045
<b>Grup içi</b>	1785,409	76	23,492		
<b>Toplam</b>	1936,709	78			

Yapılan ANOVA sonucunda ikinci sorunun son testinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda anlamlı farkın İMG ve KG arasında İMG lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ikinci soruda ön testte ve son testte sahip oldukları yanlış anlamalar ayrı ayrı belirlenerek yüzdeleri hesaplanmış Tablo 8’de sergilenmiştir.

**Tablo 8.** İkinci Sorunun Ön Test ve Son Testinden Elde Edilen Yanlış Anlamalar

	Öğrenci Cevapları	İÖG %		İMG %		KG %	
		Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
<b>Doğru Çizim</b>	Ürün olarak sekiz tane su molekülünün oluşturulması (molekül geometrisi doğru bir şekilde) ve reaksiyondan artan iki tane oksijen molekülünün çizilmesi, kaptaki gazların homojen bir şekilde dağıtılması	4,3	36,8	21,1	59,4	11,1	28,6
	Suyun molekül geometrisinin yanlış çizilmesi	21,1	13	7,9	6,3	17,9	14,8
	Sudan başka ürün oluşturulması	10,5	4,3	10,5	3,1	7,4	7,1
	Ürünün oluşturulmaması	26,1	10,5	5,3	-	7,4	-
<b>Hatalı Çizimler</b>	Reaksiyondan artan hidrojen moleküllerinin çizilmesi	15,8	-	7,9	3,1	14,3	3,7
	Reaksiyondan artan oksijen moleküllerinin çizilmemesi	13	5,3	7,9	-	11,1	3,6
	Eksik sayıda su molekülünün çizilmesi	13	10,5	18,4	12,5	28,6	25,9
	Fazla sayıda su molekülünün çizilmesi	8,7	-	15,8	3,1	18,5	7,1
	Kaptaki gazların homojen olarak çizilmemesi	8,7	-	13,2	9,4	3,7	-
	Reaksiyondan artan hidrojen atomlarının çizilmesi	-	-	2,6	-	3,7	3,6
	Reaksiyondan artan oksijen atomlarının çizilmesi	15,8	-	12,5	5,3	21,4	11,1
	Su ve hidrojen moleküllerinin atomlarına ayrılarak çizilmesi	17,4	-	2,6	-	-	-
	Cevap Yok	5,3	4,3	5,3	-	11,1	-

\*Bazı öğrencilerin cevapları birden fazla hatalı çizim içerebilmektedir.

Tabloda görüldüğü gibi ikinci soruda İÖG nin uygulamadan önce doğru çizim oranı %4,3 iken uygulamadan sonra %36,8 e yükselmiştir. İMG nin ön testte doğru çizim oranı %21,1 iken son testte %59,4 e yükselmiştir. KG nin uygulamadan önce doğru çizim oranı %11,1 iken uygulamadan sonra %28,6 ya yükselmiştir.

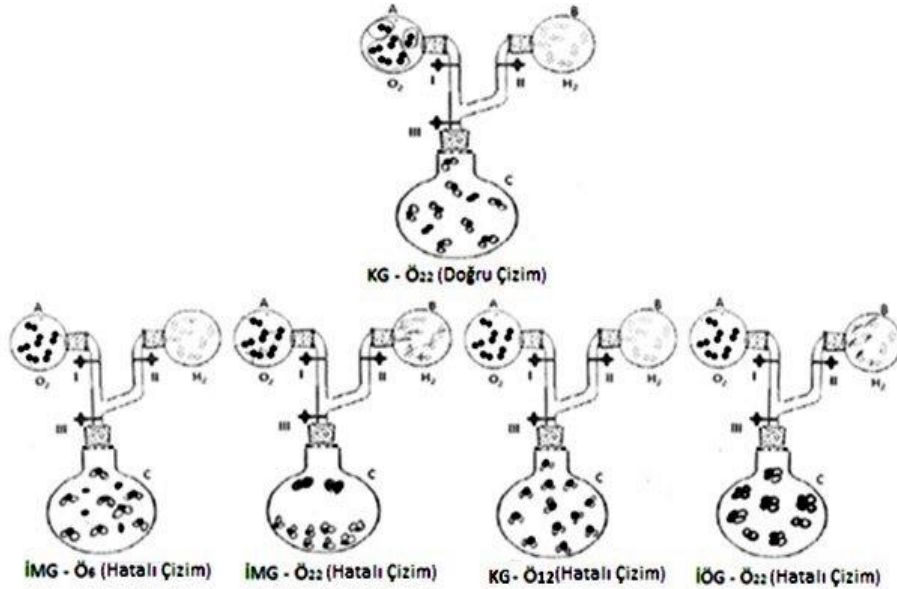
Bazı öğrencilerin hatalı çizimleri son testte devam etmekle birlikte tüm grupların hatalı çizimleri son testte azalmış ya da sona



ermiştir. Hatalı çizim oranlarındaki bu azalmalar İMG ve İÖG de KG ye göre daha fazladır.

İÖG ön testte en çok hatalı çizimi reaksiyon sonucunda ürünün oluşturulmamasında (%26,1), son testte ise ürünün oluşturulmamasında (%10,5) ve eksik sayıda su molekülünün çizilmesinde (%10,5) yapmıştır. İMG nin ön testte (%18,4) ve son testte (%12,5) en çok hatalı çizimi eksik sayıda su molekülünün çizilmesinde yaptığı görülmüştür. KG ise İMG gibi ön testte (%28,6) ve son testte (%25,9) en çok hatalı çizimi eksik sayıda su molekülünün çizilmesinde yapmıştır.

Aşağıda Şekil 9'da öğrencilerin son testteki doğru çizimine ve ön testteki hatalı çizimlerine örnekler verilmiştir.



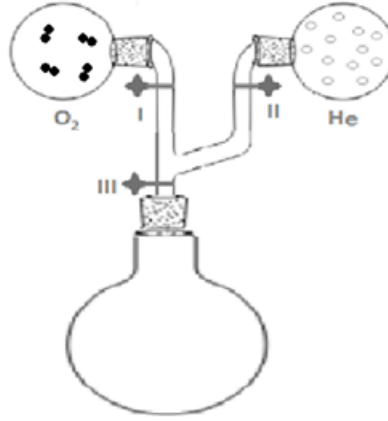
**Şekil 9.** İkinci Sorunun Ön Testindeki Doğru ve Son Testindeki Hatalı Çizimlerden Örnekler

İkinci soru için doğru çizim olarak kabul edilen cevaplara örnek olarak KG den Ö<sub>22</sub> nin son test çizimi verilmiştir. Hatalı çizimlere örnekler ön testlerden verilmiştir. İMG den Ö<sub>6</sub> reaksiyondan artan oksijen atomlarının çizilmesi, İMG den Ö<sub>22</sub> kaptaki gazların kaba homojen olarak çizilmemesi, KG den Ö<sub>12</sub> fazla sayıda su molekülünün

çizilmesi, İÖG den  $O_2$  reaksiyondan artan hidrojen moleküllerinin çizilmesi ve sudan başka ürün oluşturulması kategorilerinde hatalı çizim yapmışlardır.

Araştırmanın üçüncü sorusu aşağıda Şekil 10'da verilmiştir.

Aşağıda verilen **A kabında  $O_2$  gazı**, **B kabında ise He gazı** bulunmaktadır. Vakumlu musluklar aynı anda açılıyor ve gazların tamamının C kabında toplanması sağlanıyor ve III numaralı musluk kapatılarak gazların geri dönmesi engelleniyor. Son durumda **C kabında** bulunan gazı/gazları tanecik boyutunda gösteriniz (He ve  $O_2$  gazlarının tepkime vermediği bilinmektedir).



**Şekil 10.** Araştırmanın Üçüncü Sorusu

Araştırmanın üçüncü sorusunda birbiriyle reaksiyon vermeyen gazların dağılımının tanecik boyutunda gösterilmesi istenmiştir. Öğrencilerden, 4 oksijen molekülünü ve 12 helyum atomunu C kabına homojen olarak çizmeleri beklenmektedir.

Üçüncü sorunun son testteki doğru çizimleri için yapılan betimleyici istatistik sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Üçüncü Sorunun Son Testinin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	X	SS
İÖG	19	9,47	2,294
İMG	32	9,69	1,768
KG	28	5,71	5,040
Toplam	79	8,23	3,843

Üçüncü sorunun son testindeki doğru çizim ortalamalarına bakıldığında ortalaması en yüksek grubun İMG (9,69) olduğu, bunu İÖG (9,47) ve KG nin (5,71) takip ettiği görülmektedir.

Birinci sorunun son testinde gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Üçüncü Sorunun Son Testinin ANOVA Sonuçları

	<b>Karelerin Toplamı</b>	<b>df</b>	<b>Karelerin ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	274,573	2	137,286	11,893	0,000
<b>Grup içi</b>	877,326	76	11,544		
<b>Toplam</b>	1151,899	78			

Yapılan ANOVA sonucunda birinci sorunun son testinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Games-Howell testi yapılmıştır. Games-Howell testi sonucunda anlamlı farkın İMG ve KG arasında İMG lehine, İÖG ve KG arasında İÖG lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin üçüncü soruda ön testte ve son testte sahip oldukları yanlış anlamalar ayrı ayrı belirlenerek yüzdeleri hesaplanmış Tablo 11'de sergilenmiştir.

**Tablo 11.** Üçüncü Sorunun Ön Test ve Son Testinden Elde Edilen Yanlış Anlamalar

	Öğrenci Cevapları	İÖG %		İMG %		KG %	
		Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
Doğru Çizim	Dört tane oksijen molekülü ve on iki tane helyum atomunun kaba homojen olarak çizilmesi	43,5	94,7	5,3	96,8	22,2	57,1
	Oksijen moleküllerinin atomik olarak çizilmesi	-	-	2,6	-	7,4	7,1
Hatalı Çizimler	Helyum atomlarının az çizilmesi	17,4	-	21,1	3,1	48,1	10,7
	Oksijen moleküllerinin fazla çizilmesi	8,7	-	15,8	-	25,9	7,1
	Ürün oluşturulması	26,1	5,3	5,3	-	7,4	7,1
	Gazların kaba homojen olarak dağıtılmaması	4,3	-	13,2	-	25	3,7
	Oksijen moleküllerinin az çizilmesi	4,3	-	-	-	7,4	-
	Helyum atomlarının fazla çizilmesi	4,3	-	7,9	-	7,4	-
	Cevap Yok	8,7	-	2,6	-	-	-

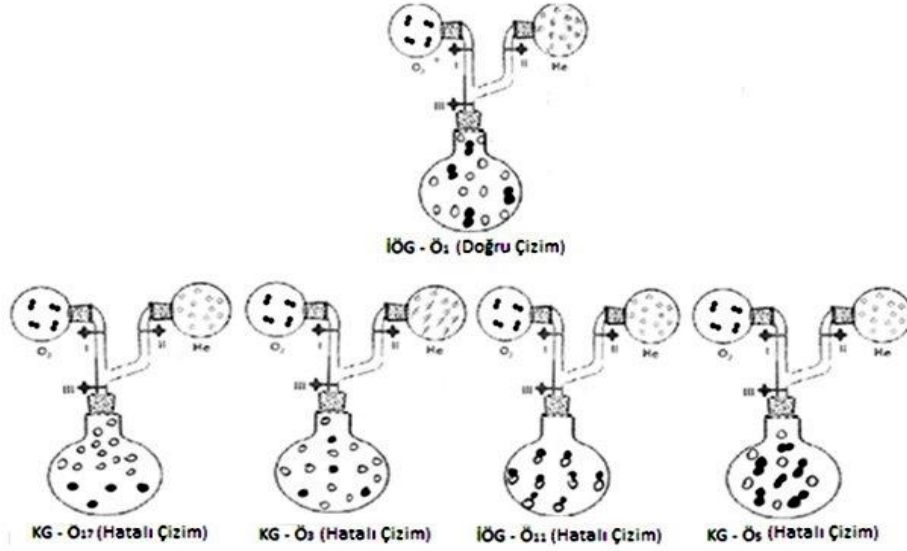
\*Bazı öğrencilerin cevapları birden fazla hatalı çizim içerebilmektedir.

Tabloda görüldüğü gibi üçüncü soruda İÖG nin uygulamadan önce doğru çizim oranı %43,5 iken uygulamadan sonra %94,7 ye yükselmiştir. İMG nin ön testte doğru çizim oranı %5,3 iken son testte %96,8 e yükselmiştir. KG nin uygulamadan önce doğru çizim oranı %22,2 iken uygulamadan sonra %57,1 e yükselmiştir.

Bazı öğrencilerin hatalı çizimleri son testte devam etmekle birlikte tüm grupların hatalı çizimleri son testte azalmış ya da sona ermiştir. Hatalı çizim oranlarındaki bu azalmalar İMG ve İÖG de KG ye göre daha fazladır.

İÖG ön testte (%26,1) ve son testte (%5,3) en çok hatalı çizimi reaksiyon sonucunda ürünün oluşturulmasında yapmıştır. İMG nin ön testte (%21,1) ve son testte (%3,1) en çok hatalı çizimi helyum atomlarını az çizerek yaptığı görülmüştür. KG ise İMG gibi ön testte (%48,1) ve son testte (%10,7) en çok hatalı çizimi helyum atomlarının az çizilmesinde yapmıştır.

Aşağıda Şekil 11’de öğrencilerin son testteki doğru çizimine ve ön testteki hatalı çizimlerine örnekler verilmiştir.

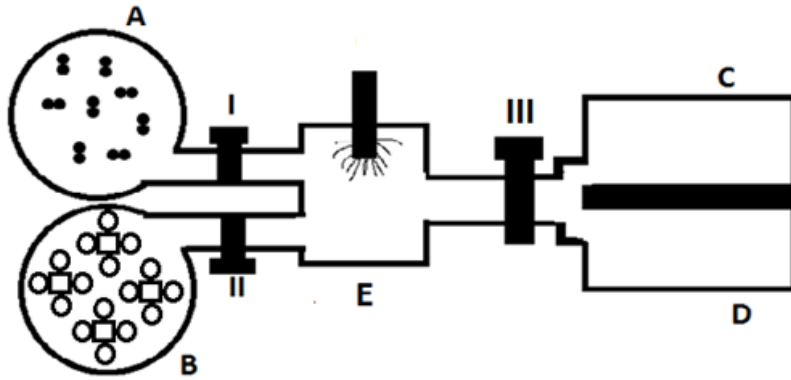


**Şekil 11.** Üçüncü Sorunun Ön Testindeki Doğru ve Son Testindeki Hatalı Çizimlerden Örnekler

Üçüncü soru için doğru çizim olarak kabul edilen cevaplara örnek olarak İÖG den Ö<sub>1</sub> in son test çizimi örnek olarak verilmiştir. Hatalı çizimlere örnekler son testlerden verilmiştir. KG den Ö<sub>17</sub> gazların kaba homojen olarak çizilmemesi ve oksijen moleküllerinin atomik olarak çizilmesi, KG den Ö<sub>3</sub> oksijen moleküllerinin atomik olarak çizilmesi, İÖG den Ö<sub>11</sub> ürün oluşturulması, KG den Ö<sub>5</sub> helyum atomlarının az çizilmesi ve oksijen moleküllerinin fazla çizilmesi kategorilerinde hatalı çizim yapmışlardır.

Araştırmanın dördüncü sorusu aşağıda Şekil 12’de verilmiştir.

Aşağıda verilen **A** kabında  $O_2$  gazı, **B** kabında ise  $CH_4$  gazı bulunmaktadır. Vakumlu musluklar (musluk I ve II) aynı anda açılıyor ve gazların tamamının **E** kabında yanması sağlanıyor ve III numaralı musluk açılarak yanma sonucunda elde edilen gazların **C** ve **D** kaplarında toplanması sağlanıyor. **C** ve **D** kaplarında toplanan gazları tanecik boyutta çiziniz? Verilen reaksiyonu dikkate alınız.



Şekil 12. Araştırmanın Dördüncü Sorusu

Araştırmanın dördüncü sorusunda birbiriyle reaksiyon veren gazların bölmeli bir kaptaki dağılımının tanecik boyutunda gösterilmesi istenmiştir. Öğrencilerden, dört tane karbondioksit, sekiz tane su molekülünü kabın bölmelerine homojen olarak çizmeleri beklenmektedir.

Dördüncü sorunun son testteki doğru çizimleri için yapılan betimleyici istatistik sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Dördüncü Sorunun Son Testinin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	X	SS
İÖG	19	2,63	4,524
İMG	32	2,81	4,568
KG	28	1,79	3,900
Toplam	79	2,41	4,301

Dördüncü soruda grupların doğru çizim ortalamalarına bakıldığında ortalaması en yüksek grubun İMG (2,81) olduğu, bunu İÖG (2,63) ve KG nin (1,79) takip ettiği görülmektedir.

Dördüncü sorunun son testinde gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

**Tablo 13.** Dördüncü Sorunun Son Testinin ANOVA Sonuçları

	<b>Karelerin Toplamı</b>	<b>Df</b>	<b>Karelerin ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	17,028	2	8,514	0,454	0,637
<b>Grup içi</b>	1426,010	76	18,763		
<b>Toplam</b>	1443,038	78			

Yapılan ANOVA sonucunda dördüncü sorunun son testinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ).

Öğrencilerin dördüncü soruda ön testte ve son testte sahip oldukları yanlış anlamalar ayrı ayrı belirlenerek yüzdeleri hesaplanmış Tablo 14’te sergilenmiştir.

**Tablo 14.** Dördüncü Sorunun Ön Test ve Son Testinden Elde Edilen Yanlış Anlamalar

	Öğrenci Cevapları	İÖG %		İMG %		KG %	
		Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
<b>Doğru Çizim</b>	Dört tane karbondioksit, sekiz tane su molekülünün kabın bölmelerine homojen olarak çizilmesi	13	26,3	13,2	28,1	-	17,8
	Karbondioksit ve su moleküllerinin kabın bölmelerine homojen olarak çizilmemesi	26,1	10,5	34,2	25	33,3	10,7
	Karbondioksitin molekül geometrisinin yanlış çizilmesi	26,3	4,3	12,5	7,9	25	11,1
	Suyun molekül geometrisinin yanlış çizilmesi	21,1	13	5,3	3,1	14,3	11,1
<b>Hatalı Çizimler</b>	Ürün olarak karbondioksit oluşturulmaması	10,5	-	3,1	2,6	10,7	-
	Ürün olarak suyun oluşturulmaması	10,5	-	6,3	-	17,8	-
	Reaksiyondan artan hidrojen moleküllerinin çizilmesi	-	-	3,1	-	-	-
	Reaksiyondan artan oksijen moleküllerinin çizilmesi	5,3	-	6,3	-	3,6	-
	Su ve karbondioksitten başka ürün oluşturulması	26,3	26,1	18,7	13,2	11,1	7,1
	Eksik sayıda su molekülünün çizilmesi	17,4	10,5	23,7	21,8	44,4	14,3
	Fazla sayıda su molekülünün çizilmesi	8,7	-	5,3	3,1	7,4	7,1
	Eksik sayıda karbondioksit molekülünün çizilmesi	4,3	-	7,9	-	18,5	10,7
	Fazla sayıda karbondioksit molekülünün çizilmesi	17,4	-	2,6	-	37	10,7
	Ürün oluşturulmaması	13	-	7,9	-	7,4	-
	Reaksiyondan artan hidrojen atomlarının çizilmesi	4,3	-	-	-	-	-
	Cevap Yok	-	-	13,2	6,3	7,4	-

\*Bazı öğrencilerin cevapları birden fazla hatalı çizim içerebilmektedir.

Tabloda görüldüğü gibi dördüncü soruda İÖG nin uygulamadan önce doğru çizim oranı %13 iken uygulamadan sonra %26,3 e yükselmiştir. İMG nin ön testte doğru çizim oranı %13,2 iken son

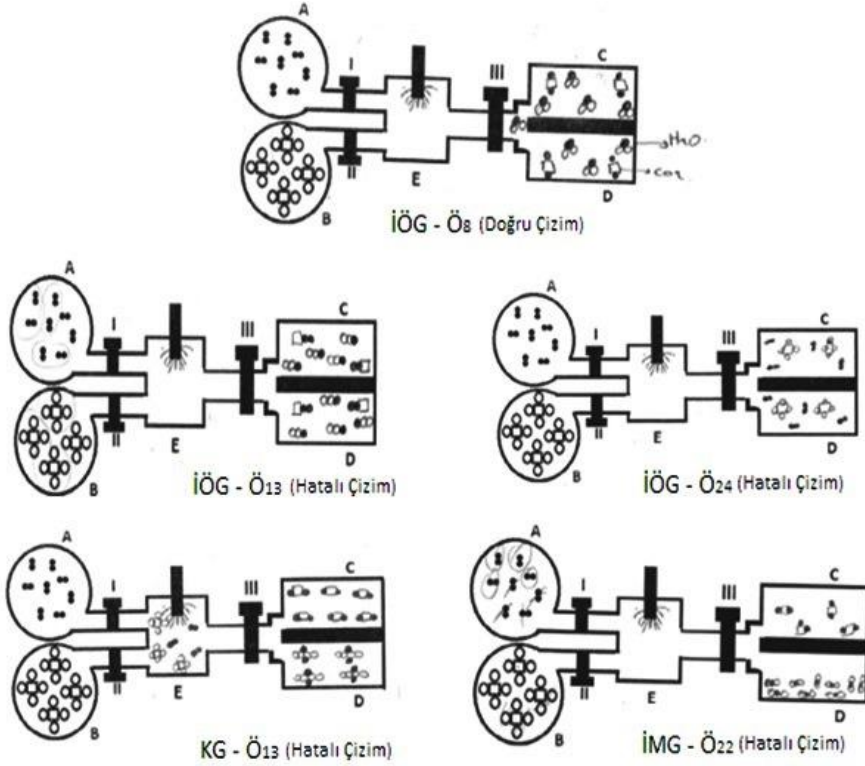


testte %28,1 e yükselmiştir. KG nin uygulamadan önce doğru çizimi yok iken uygulamadan sonra %17,8 e yükselmiştir.

Bazı öğrencilerin hatalı çizimleri son testte devam etmekle birlikte tüm grupların hatalı çizimleri son testte azalmış ya da sona ermiştir. Hatalı çizim oranlarındaki bu azalmalar İMG ve İÖG de KG ye göre daha fazladır.

İÖG ön testte en çok hatalı çizimi karbondioksitin molekül geometrisinin yanlış çizilmesinde (%26,3) ve su ve karbondioksitten başka ürün oluşturulması (%26,3), son testte ise su ve karbondioksitten başka ürün oluşturulmasında (%26,1) yapmıştır. İMG nin ön testte (%34,2) ve son testte (%25) en çok hatalı çizimi karbondioksit ve su moleküllerinin kabın bölmelerine homojen olarak çizilmemesinde yaptığı görülmüştür. KG ise ön testte (%44,4) ve son testte (%14,3) en çok hatalı çizimi eksik sayıda su molekülünün çizilmesinde yapmıştır.

Aşağıda Şekil 13'te öğrencilerin son testteki doğru çizimine ve ön testteki hatalı çizimlerine örnekler verilmiştir.

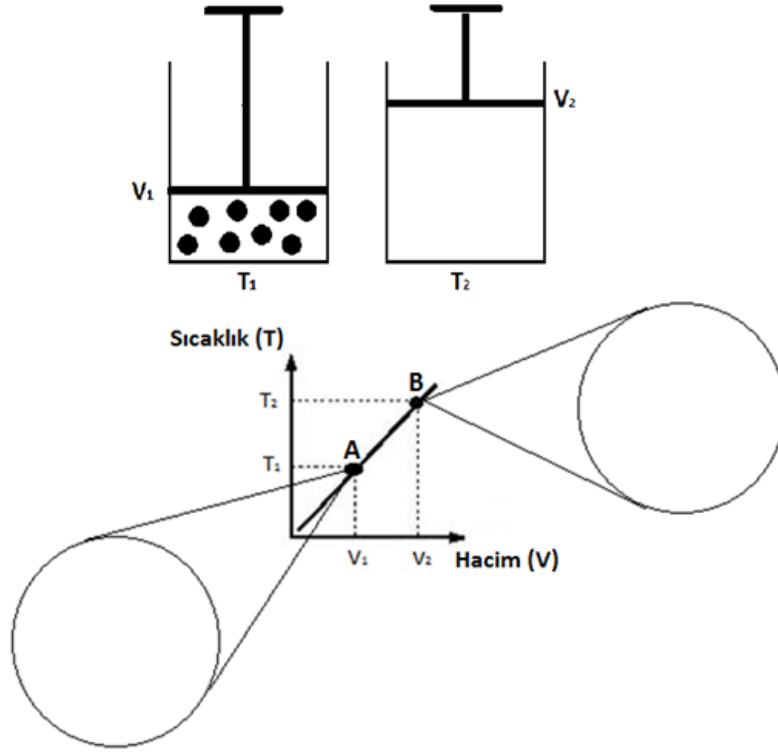


Şekil 13. Dördüncü Sorunun Ön Testindeki Doğru ve Son Testindeki Hatalı Çizimlerden Örnekler

Dördüncü soru için doğru çizim olarak kabul edilen cevaplara örnek olarak İÖG den Ö<sub>8</sub> in son test çizimi verilmiştir. Hatalı çizimlere örnekler ön testlerden verilmiştir. İÖG den Ö<sub>13</sub> karbondioksit ve suyun molekül geometrisinin yanlış çizilmesi, İÖG den Ö<sub>24</sub> ürün olarak karbondioksit ve suyun oluşturulmaması, KG den Ö<sub>13</sub> sudan başka ürün oluşturulması, İMG den Ö<sub>22</sub> karbondioksit ve su moleküllerinin kabın bölmelerine homojen olarak çizilmemesi kategorilerinde hatalı çizim yapmışlardır.

Araştırmanın beşinci sorusu aşağıda Şekil 14'te verilmiştir.

Aşağıda pistonlu kaptaki bulunan  $V_1$  hacimli X gazının  $T_1$  sıcaklığından  $T_2$  sıcaklığına ısıtılıyor ve hacmi  $V_2$  oluyor. X gazı ile ilgili sıcaklık-hacim grafiği aşağıda verilmiştir. X gazının A ve B noktadaki taneciklerinin durumunu grafikte verilen balonların içine çiziniz.



**Şekil 14.** Araştırmanın Beşinci Sorusu

Araştırmanın beşinci sorusunda sıcaklık ve hacim değişimine bağlı olarak gazların dağılımının tanecik boyutunda gösterilmesi istenmiştir. Öğrencilerden, A ve B noktalarına sekizer tane tanecik çizmeleri beklenmektedir.

Beşinci sorunun son testteki doğru çizimleri için yapılan betimleyici istatistik sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

**Tablo 15.** Beşinci Sorunun Son Testinin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	X	SS
İÖG	19	8,95	3,153
İMG	32	9,07	2,459
KG	28	7,50	4,410
Toplam	79	8,61	3,484

Beşinci sorunun son testindeki doğru çizim ortalamalarına bakıldığında ortalaması en yüksek grubun İMG (9,07) olduğu, bunu İÖG (8,95) ve KG nin (7,50) takip ettiği görülmektedir.

Beşinci sorunun son testinde gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** Beşinci Sorunun Son Testinin ANOVA Sonuçları

	<b>Karelerin Toplamı</b>	<b>Df</b>	<b>Karelerin ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	55,388	2	27,694	2,361	0,101
<b>Grup içi</b>	891,447	76	11,730		
<b>Toplam</b>	946,835	78			

Yapılan ANOVA sonucunda beşinci sorunun son testinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ).

Öğrencilerin beşinci soruda ön testte ve son testte sahip oldukları yanlış anlamalar ayrı ayrı belirlenerek yüzdeleri hesaplanmış Tablo 17’de sergilenmiştir.

**Tablo 17.** Beşinci Sorunun Ön Test ve Son Testinden Elde Edilen Yanlış Anlamalar

	<b>Öğrenci Cevapları</b>	<b>İÖG %</b>		<b>İMG %</b>		<b>KG %</b>	
		<b>Ön</b>	<b>Son</b>	<b>Ön</b>	<b>Son</b>	<b>Ön</b>	<b>Son</b>
<b>Doğru Çizim</b>	A ve B noktalarına sekizer tane tanecik çizilmesi	52,2	89,5	5,3	90,6	29,6	75
	<b>Hatalı Çizimler</b>						
	A noktasına fazla sayıda tanecik çizilmesi	21,7	3,1	15,8	-	33,3	25
	B noktasına fazla sayıda tanecik çizilmesi	17,4	5,3	10,5	3,1	25,9	10,7
	A noktasına az sayıda tanecik çizilmesi	4,3	5,3	7,9	3,1	3,7	-
	B noktasına az sayıda tanecik çizilmesi	21,7	5,3	13,2	3,1	7,4	7,1
	Cevap Yok	4,3	-	15,8	-	25,9	-

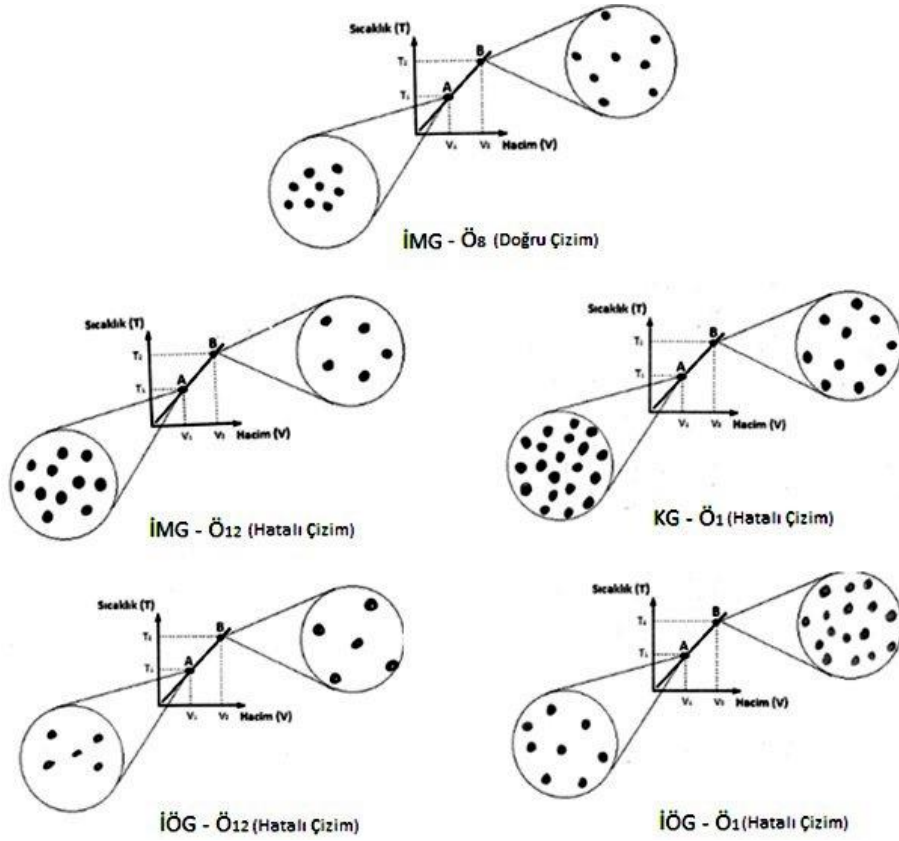
\*Bazı öğrencilerin cevapları birden fazla hatalı çizim içerebilmektedir.

Tabloda görüldüğü gibi beşinci soruda İÖG nin uygulamadan önce doğru çizim oranı %52,2 iken uygulamadan sonra % 89,5 e yükselmiştir. İMG nin ön testte doğru çizim oranı %5,3 iken son testte %90,6 ya yükselmiştir. KG nin uygulamadan önce doğru çizim oranı %29,6 iken uygulamadan sonra %75 e yükselmiştir.

Bazı öğrencilerin hatalı çizimleri son testte devam etmekle birlikte tüm grupların hatalı çizimleri son testte azalmış ya da sona ermiştir. Hatalı çizim oranlarındaki bu azalmalar İMG ve İÖG de KG ye göre daha fazladır.

İÖG ön testte en çok hatalı çizimi A noktasına fazla sayıda (%21,7) ve B noktasına (%21,7) az sayıda tanecik çizilmesinde, son testte ise B noktasına fazla sayıda tanecik çizilmesi (%5,3), A noktasına az sayıda tanecik çizilmesi (%5,3) ve B noktasına az sayıda tanecik çizilmesinde (%5,3) yapmıştır. İMG nin ön testte en çok hatalı çizimi A noktasına fazla sayıda tanecik çizilmesinde (%15,8), son testte ise A noktasına (3,1) ve B noktasına (%3,1) az sayıda tanecik çizilmesinde ve B noktasına fazla sayıda tanecik çizilmesinde (%3,1) yaptığı görülmüştür. KG ise ön testte (%33,3) ve son testte (%25) en çok hatalı çizimi A noktasına fazla sayıda tanecik çizilmesinde yapmıştır.

Aşağıda Şekil 15’te öğrencilerin son testteki doğru çizimine ve ön testteki hatalı çizimlerine örnekler verilmiştir.



Şekil 15. Beşinci Sorunun ÖnTestindeki Doğru ve Son Testindeki Hatalı Çizimlerden Örnekler

Beşinci soru için doğru çizim olarak kabul edilen cevaplara örnek olarak İMG den Ö<sub>8</sub> in son test çizimi verilmiştir. Hatalı çizimlere örnekler ön testlerden verilmiştir. İMG den Ö<sub>12</sub> A noktasına fazla, B noktasına az sayıda tanecik çizilmesi, KG den Ö<sub>1</sub> A noktasına ve B noktasına fazla sayıda tanecik çizilmesi, İÖG den Ö<sub>12</sub> A noktasına ve B noktasına az sayıda tanecik çizilmesi, İÖG den Ö<sub>1</sub> B noktasına fazla sayıda tanecik çizilmesi kategorilerinde hatalı çizim yapmışlardır.

### Sonuç ve Tartışma

Çalışmada ön test verilerine uygulanan ANOVA sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı

belirlenmiştir( $p>0,05$ ). Buradan hareketle uygulama öncesinde grupların ön bilgisinin denk olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrasında gruplara uygulanan son testten elde edilen ANOVA sonuçlarına göre ise gruplar arasında gazların tanecikli yapısının anlaşılması konusunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $p>0,05$ ). Anlamlı farkın hangi sorudan kaynaklandığını belirlemek ve her soru için öğrencilerin ön testte ve son testte sahip oldukları yanlış anlamaları belirlemek adına soru bazında değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmenin sonunda araştırmanın ikinci ve üçüncü sorusunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). İkinci soru için yapılan LSD testi anlamlı farkın İMG ve KG arasında İMG lehine olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle birbiriyle reaksiyon veren ve ürün olarak reaksiyondan artan gazların da olduğu gaz dağılımının tanecik boyutunda anlaşılmasında işbirlikli öğrenmeyle birlikte kullanılan modellerin etkili olduğu söylenebilir. Tüm gruptaki bazı öğrencilerin hatalı çizimleri son testte devam etmekle birlikte genel anlamda hatalı çizimler son testte azalmış ya da sona ermiştir. Hatalı çizim oranlarındaki bu azalmalar İMG ve İÖG de KG ye göre daha fazladır. Bu soruda öğrenciler ön testte ve son testte en çok hatalı çizimi reaksiyon sonucu eksik sayıda su molekülü oluşturarak yapmışlardır. Bu bulgu öğrencilerin kimyasal reaksiyonda kütle korunumu yasasını teorik olarak bilseler de yaptıkları çizimler var olan atomların yok olmayacağını sadece eşlerini değiştireceklerini çizimlerine yansıtamadıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının kütle korunumunu bildikleri fakat bu bilginin hangi durumlar için nasıl kullanıldığını bilmedikleri yapılan çalışmalarda da (Demircioğlu vd., 2002; Erdem vd, 2004) belirlenmiştir. Ayrıca hatalı çizimler arasında hidrojen ve oksijen moleküllerinin atomlarına ayrılarak çizilmesi dikkat çeken bir bulgudur ve soruların tamamına yakınında bu hataya rastlanmıştır. Öğrenciler moleküllerin birbiri içerisinde karışırken atomlarına ayrılarak karışacakları yanılışına sahiptirler. Üçüncü soru için yapılan Games-Howell testi sonucunda anlamlı farkın İMG ve KG arasında İMG lehine, İÖG ve KG arasında İÖG lehine olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle birbiriyle reaksiyon vermeyen gazların tanecik boyutunda dağılımlarını anlamada işbirlikli öğrenmenin ve işbirlikli öğrenmeyle birlikte kullanılan modellerin etkili olduğu

söylenbilir. Gruplardaki hatalı çizimlerin hepsi ortadan kalkmasa da İMG ve İÖG de fazla olmak üzere tüm gruplardaki hatalı çizimler azalmış ya da sona ermiştir. Öğrenciler ön testte ve son testte en çok hatalı çizimi reaksiyona girmeyen helyum atomlarını az sayıda çizerek yapmışlardır. Bu bulgu da ikinci soruda en çok yapılan hatalı çizim ile paralellik göstermektedir. Sonuç olarak modele dayalı etkinliklerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanıldığında gazların tanecikli yapısının anlaşılmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Bunun nedeninin öğrencilerin birlikte çalıştıkları modeller sayesinde atomları ve molekülleri görerek, dokunarak deneyimleme fırsatı bularak soyut olan maddenin tanecikli yapısı konusunu somut hale getirmesi olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimcilerinin kimya derslerinde tanecikli yapının anlaşılmasında işbirlikli model etkinliklerini kullanmaları ve öğretmenlik süreçlerinde bu etkinlikleri ilköğretimde kullanmaları için öğretmen adaylarını yönlendirmeleri önerilmektedir. Böylece bu yöntem ve teknikleri etkin kullanabilen öğretmenler sayesinde öğrencilerde erken yaşlarda oluşan kavram yanlışlarının da önlenebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci, dördüncü ve beşinci sorusunda her grubun doğru cevap sayısı artmış, hatalı cevap sayısı azalmıştır fakat son testte aralarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < 0,05$ ). Birinci soruda birbiriyle reaksiyon veren gazların dağılımının tanecik boyutunda gösterilmesi istenmiştir. Bu soruda öğrenciler ön testte en çok hatayı reaksiyon sonucunda ürün oluşturmayarak, reaksiyona giren hidrojen ve oksijen moleküllerini kaba aynen çizerek yapmışlardır. Bu yanılmanın son testte büyük ölçüde giderilmesi sevindiricidir. Son testte ise en çok hatayı suyun molekül geometrisini yanlış çizerek yapmışlardır. Öğretmen adaylarının suyun molekül geometrisini bilmemeleri şaşırtıcıdır fakat bu bulguya literatürde de rastlanmıştır (Kahraman ve Demir, 2011; Yılmaz ve Morgil, 2001).Araştırmanın dördüncü sorusunda birbiriyle reaksiyon veren gazların bölmeli bir kapta dağılımının tanecik boyutunda gösterilmesi istenmiştir. Öğrenciler en çok bu soruda zorlanmışlardır. Bu soruda öğrenciler ön testte en çok hatayı karbondioksit ve su moleküllerini kabın bölmelerine homojen olarak çizmeyerek yapmışlardır. Çizimler incelendiğinde öğrencilerin molekül kütlesi fazla olan karbondioksiti kabın alt bölmesine çizme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu



durum öğretmen adaylarının gazların homojen bir karışım oluşturduklarını teorik olarak bilseler de bunun zihinlerinde somutlaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu literatürle de desteklenmektedir (Erten ve Yıldırım, 2010; Koç, 2014). Öğrenciler son testte en çok hatayı eksik sayıda su molekülü çizerek yapmışlardır. Araştırmanın beşinci sorusunda sıcaklık ve hacim değişimine bağlı olarak gazların dağılımının tanecik boyutunda gösterilmesi istenmiştir. Öğrencilere A noktasındaki tanecik sayısı verilmesine rağmen ön testte ve son testte bu noktaya tanecik sayısını eksik ya da fazla çizmelerinin dikkatsizliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. O yüzden bu soruda kavramsal hata açısından, sıcaklık artışı ile pistonlu kaptan taneciklerin durumunu gösteren B noktasına taneciklerin eksik veya fazla çizilmesi önemlidir. Grupların hepsi de ön testte en çok hatalı çizimi B noktasına fazla sayıda tanecik çizerek yapmışlardır. B noktasına fazla sayıda tanecik çizmeleri öğrencilerin sıcaklık artışıyla tanecik sayısının artacağını, hacim artışının bu yüzden meydana geldiğini düşündüklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının gazlarda sıcaklık-hacim-basınç gibi gazların durumunu etkileyen faktörleri oluşturan kavramlar arasındaki ilişkileri kurmada zorlandıkları, yetersiz anlamalara ve bazı yanlışlara sahip oldukları literatürde de ortaya çıkarılmıştır (Birinci Konur ve Ayas 2010; Nakiboğlu ve Özkılıç Arık, 2006). Son testte ise İMG de bu yanlış tamamen, İÖG de büyük oranda giderilmiştir. Sonuç olarak, reaksiyon sonunda ürün oluşturulmaması, öğrencilerin homojen bir karışım oluşturmak yerine molekül kütlesi fazla olan gazı kabın altına tarafına çizmeleri, pistonlu bir kaptan sıcaklık artışı ile meydana gelen hacim artışının tanecik artışından kaynaklandığı şeklindeki yanlışları giderme konusunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmamıştır. Bunun nedeni öğrencilerin üniversite seviyesine kadar sahip oldukları, zihinlerinde yer eden yanlışların doğrularla değişiminin zor olması ve uzun süreli çalışmalar gerektirmesi olabilir. Bunda öğrencilerin sadece bir saat modellerle çalışabilme olanağı olmasının da etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencileri kendi mantıklarına yatmayan yanlış kavramları doğrularıyla değiştirme konusunda ikna etmek zor olmakta dolayısıyla bu değişim daha uzun süreli daha kapsamlı çalışmalar gerektirmektedir. Bu doğrultuda mikro boyutu anlamaya yardımcı farklı modeller uzun vadede kullanılarak söz konusu öğrencilerin yanlışlarının giderilip giderilemediğine tekrar bakılabilir.

### **Kaynaklar**

- Adadan, E. (2012). Using multiple representations to promote grade 11 students' scientific understanding of the particle theory of matter. *Research in Science Education*, 43 (3), 1079-1105.
- Adadan, E. (2014). Model-tabanlı öğrenme ortamının kimya öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı kavramını ve bilimsel modellerin doğasını anlamaları üzerine etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 378-403.
- Adadan, E., Trundle, K. C. & Irving, K. E. (2010). Exploring grade 11 students' conceptual pathways of the particulate nature of matter in the context of multi representational instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (8), 1004-1035.
- Ayas, A. (1995). Lise 1 kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. II. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, ODTÜ Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Ayas, A. & Özmen, H. (2002). Lise kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2).
- Birinci Konur, K. & Ayas, A. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının gazlarda sıcaklık-hacim-basınç ilişkisini anlama seviyeleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (3).
- Çalık, M. & Ayas, A. (2002). Öğrencilerin bazı kimya kavramlarını anlama seviyelerinin karşılaştırılması. I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Çalık, M., Ayas, A. & Ünal, S. (2006). Çözünme kavramıyla ilgili öğrenci kavramalarının tespiti: Bir yaşlar arası karşılaştırma çalışması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 309-322.
- Demircioğlu, G. (2003). Lise II asitler ve bazlar ünitesi ile ilgili rehber materyal geliştirilmesi ve uygulanması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, KTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. Ayas, A. & Kongur, S. (2012). Onuncu sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile ilgili teorik ve uygulama bilgilerinin karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 162-181.
- Demircioğlu, H., Ayas, A., Demircioğlu, G. (2002). Sınıf öğretmen adaylarının kimya kavramlarını anlama düzeyleri ve karşılaşılan yanlışlar. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, ODTÜ Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Demirer, C. (2009). Gazlar ünitesinde bilgisayar destekli ve laboratuvar temelli öğretimin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenimine ve kimya tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Doymuş, K., Karaçöp, A. & Şimşek, Ü. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry. *Education Tech Research Dev*, 58, 671–691.
- Ebenezer, J. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students' conceptions, animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 73–91.
- Erdem, E., Yılmaz, A., Atav, E. & Gücüm, B (2004). Öğrencilerin “madde” konusunu anlama düzeyleri, kavram yanlışları, fen bilgisine karşı tutumları ve mantıksal düşünme düzeylerinin araştırılması.*H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 74-82.
- Ergün, A. & Sarıkaya, M. (2014). Maddenin parçacıklı yapısı ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde modele dayalı aktivitelerin etkisi. *NWSA-Education Sciences*, 248-275.
- Erten, H. & Yıldırım, B. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının gazlar konusundaki kavramları anlama düzeyleri ile kavram yanlışlarının tespiti. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20 -22 Mayıs, Elazığ, .335-340.
- Franco, A.G. & Taber, K.S. (2009). Secondary students' thinking about familiar phenomena: Learners' explanations from a curriculum context where 'particles' is a key idea for organizing teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 31 (14), 1917-1952.
- İpek, İ. (2007). Basit araçlarla öğrenmeye dayalı kavramsal değişim metodunun 10. sınıfta gazlar konusunda uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, O.D.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jaber, L. Z. & Boujaoude, S. (2012). A macro–micro–symbolic teaching to promote relational understanding of chemical reactions. *International Journal of Science Education*, 34 (7), 973–998.
- Johnstone A. H., (1993). The development of chemistry teaching, *Journal of Chemical Education*, 70, 701-704.
- Kahraman, S. & Demir, Y. (2011).Bilgisayar destekli 3d öğretim materyallerinin kavram yanlışları üzerindeki etkisi: atomun yapısı ve orbitaller. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1).
- Karaçöp, A. & Doymuş, K. (2012). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students' understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education Technology*, 22, 186-203.
- Kaya, Ö. (2005). Kimya eğitiminde yapılandırıcı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, Y. (2014). Fen eğitimi öğrencilerinin gazların dağılımını mikro boyutta anlama düzeyleri. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1).
- Meijer, M. R. (2011). Macro-meso-micro thinking with structure-property relations for chemistry education: An explorative design-based study. Utrecht:

- Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education, Faculty of Science, Utrecht University / FIsme Scientific Library (formerly published as CD-β Scientific Library), 65.
- Mumba, F., Chabalengula, V.M. & Banda A. (2014). Comparing male and female pre-service teachers' understanding of the particulate nature of matter. *Journal of Baltic Science Education*, 13 (6), 821-827.
- Nakiboğlu, C. & Özkılıç Arık, R. (2006). 4. Sınıf öğrencilerinin “gazlar” ile ilgili kavram yanlışlarının v-diyagramı kullanılarak belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Edu7, 1(2).
- Okumuş, S., Öztürk, B., Doymuş, K. & Alyar, M. (2014). Maddenin tanecikli yapısının mikro ve makro boyutta anlaşılmasının sağlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 349-368.
- Özmen, H. & Ayas, A. (2003). Students' difficulties in understanding of the conservation of the matter in open and closed-system chemical reactions. *Chemistry Education: Research and Practice*, 4, 279-290.
- Özmen, H., Ayas, A. & Coştu, B. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı hakkındaki anlama seviyelerinin ve yanlışlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (2), 507-529.
- Philipp, S. B., Johnson, D. K. & Yezierski, E. J. (2014). Development of a protocol to evaluate the use of representations in secondary chemistry instruction. *Chemistry Education: Research and Practice*, 15, 777.
- Piquette, J. S. & Heikkinen, H. W. (2005). Strategies reported used by instructors to address student alternate conceptions in chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (10), 1112-1134.
- Raviolo, A. (2001). Assessing students' conceptual understanding of solubility equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 78, 629-631.
- Tüysüz, C., Tatar, E. & Kuşdemir, M. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin kimya dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 48-55.
- Yavuz, S. & Çelik, G. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin gazlar konusundaki kavram yanlışlarına tahmin-gözlem-açıklama tekniğinin etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Yeşiloğlu, S.N. (2007). Gazlar konusunun lise öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi. *Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Yılmaz, A. & Morgil, İ. (2001). Üniversite öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 172-178.

\*\*

### **Extended Summary**

#### **Purpose**

Understanding of the gas issues in chemistry is difficult for student because it shows intangible features, invisible, requires understanding at the molecular level (Demirer, 2009) and difficult to reconcile with daily life (Tüysüz, Tatar & Kuşdemir, 2010). In several research studies on gases, the use of different teaching methods and techniques has helped students to understand the issues at the micro level (Kaya, 2005; İpek, 2007; Yeşiloğlu, 2007). Teaching of the molecules, atoms and theoretical concepts with models and concrete materials are important for complete and accurate understanding of events in micro level by students (Çalık, Ayas & Ünal, 2006; Ebenezer, 2001; Jaber & Boujaoude, 2012; Johnstone, 1993; Özmen & Ayas, 2003; Philipp, Johnson & Yeziarski, 2014; Raviolo, 2001). Also, cooperative learning that active learning methodis one of the teaching methods to eliminate misconceptions in point of increasing the students' individual and social skills in the process (Yavuz & Çelik, 2013). So, coadminstration of these method and technique is considered to facilitate the students' conceptual understanding. The purpose of this study was determining the effects of cooperative learning methods and models on the science education students' understanding of the particulate nature of gases.

#### **Method**

In this study was used quasi-experimental design with the inclusion of pre- and post-test. In this research were studied including two experimental groups [the first experimental group (İGÖ) that applied method of the Students Teams Achievement Divisions Technique (ÖTBB), the second experimental group (İMG) that the model used together (ÖTBB) and the control group.The sample was composed 79 first class science teacher education program students.Data was collected with the test of particulate nature of the gases that it consists of five drawing questions designed by researchs. The students were asked drawing in the particle size distribution of gases in five different states using questions. Before GMTYT was applied to students as pre-test, following it was applied as post-test after each group learning the course with their own methods and techniques.It was used the mean and standard deviation analysis of for descriptive statistics and it was utilized one-way analysis of variance (one way ANOVA) for the significance analysis in the analysis of data.LSD test of multiple comparison tests and Games-Howell test were used in the event of significant differences between groups. The analysis were carried out on five questions at the outset, and then they were done on the questions bases separately.The students' drawing have been examined in detail, and then percentages was calculated for each question that collected as accurate and similar faulty drawings under categories. Hereby, students' miscopceptions have been identified regarding this topic, presented in tables and illustrated.

#### **Results**

There was a significant difference between groups as a result of ANOVA

applied to the post-test ( $p<0,05$ ). Performed LSD test showed that there is a difference in favor İMG between İMG and KG. While there is a significant difference between groups in the second and third questions, there is no significant difference in the first, fourth and fifth questions in the basic question. But, possessed misunderstanding of students in pre-test have decreased or have been ended in post-test.

### **Conclusion**

Consequently, when model-based activities use with cooperative learning method, it helps to understand the granular structures of gases. It is believed that the abstract subject of granular structures of the matter is made of concrete, because students have found the opportunity to experience seeing and touching through models. It is recommended to teacher educators that directed teacher candidates for using the model activities for understanding of granular structures of matter and using these activities in primary education in teaching process.

Misconceptions students have been identified as it is associated the distribution of gases with their molecules masses, increase of number particles due to the resulting volume change with increasing temperature, gas molecules are mixed into separate atoms. Students misconceptions eliminated with this study largely, but there is no a significant different between groups in the post-test for some questions. The reason for this may be, the misunderstandings' change is difficult from correct ones in their mind that this misunderstanding has up to university level and it is required long-term studies. Besides, it may be effective to the short working time students with models. The students don't change to the misconceptions with correct concepts, it is difficult to convince them about it and it is required long-term and more comprehensive studies.

\* \* \* \*

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri**

**Opinions of Social Studies Teachers About Alternative Assessment and Evaluation Techniques**

---

DOI= [10.17556/jef.38105](https://doi.org/10.17556/jef.38105)

---

Yavuz TOPKAYA \*\*, Bayram YILAR \*\*\*

**Özet**

Yapılan bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hatay, Kilis ve Gaziantep illerinde görev yapan toplam 61 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerinin alındığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve var olan durumun ortaya konmasından dolayı da durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha çok geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri, alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden kavram haritalarını kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulaması aşamasında öğretmenlerin zaman sıkıntısı yaşadıkları ve öğrenciyi her yönüyle değerlendirmede alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin olumlu etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler öğretmenleri, ölçme değerlendirme, alternatif ölçme değerlendirme teknikleri.

**Abstract**

This study was conducted to reveal the opinions of social studies teachers about alternative assessment and evaluation techniques. The research was carried out on 61 social studies teachers working in the provinces of Hatay, Kilis and Gaziantep in the fall semester of 2014-2015 school year. In this study in which the opinions of

---

\*\* Yrd. Doç.Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, e-posta: [topkayay@gmail.com](mailto:topkayay@gmail.com)

\*\*\* Yrd. Doç.Dr., OMÜ-Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ADB, e-posta: [bayram.yilar@omu.edu.tr](mailto:bayram.yilar@omu.edu.tr)

social studies teachers participating in the research about alternative assessment and evaluation techniques were received, the method of qualitative research was used and since an existing situation is presented, case study technique was used. In accordance with the data obtained at the end of the study, the following results were reached: Social studies teachers mostly prefer the traditional assessment and evaluation techniques, they don't have sufficient knowledge about alternative assessment and evaluation techniques and they use the concept maps among the alternative assessment and evaluation techniques. Besides, it is understood that the teachers mostly have the problem shortage of time in the application stage of alternative assessment and evaluation techniques and that they generally see the most important benefit of alternative assessment and evaluation techniques as the ability to evaluate students in every aspect.

**Key Words:** Social studies teachers, assessment and evaluation, alternative assessment and evaluation techniques.

### **Introduction**

While the importance of knowledge is rising rapidly in the world, the concept and understanding of knowledge is rapidly changing. The concepts of democracy and management are differentiating, the technology is rapidly developing and in parallel with all these, difficulties of switching from the globalization and industrial society to an information society are being experienced. The globalization process that began to dominate with these rapid change and development is not only a determinant factor in the economic area, but it also began to be effective in social and cultural areas. These developments also initiated the formation process of information society. It is obvious that information society has effects that accelerate the economic growth, that enhance the presentation of social infrastructure services and that increase the cultural interaction. One of the most important requirements of information society is the investment that will be made in information. Therefore, the largest contribution to the development of developing countries will be the investment made on human resources (DTP, 2000) naturally meaning investment in education.

Education is a process that helps individuals to gain their social beliefs, standards and the way of their struggle with the life (Adanali, 2008). In raising the life-long learning individuals, it can be said that the basic elements that allow the educational programs put into prac-



tice to be carried out in a sequential manner is educational programs. In this context, the educational programs that are prepared by commissions need to be prepared in parallel with the requirements of the era. Especially while the curriculums are prepared, in addition to the fact that the teaching-learning process is performed with modern methods, how the outputs at the end of the process will be assessed and in accordance to what criteria they are evaluated should be given great importance. However, this is not a situation that can be easily solved. It can be though at first glance that the question "Have the expected behavior changes occurred?" can be answered easily. However, when the qualities of behavioral changes that is intended to be performed through education are considered, it can be understood that this question can't be answered easily (Özçelik, 1998). When the teaching-learning process is considered as a whole, a systematic assessment and evaluation is required in order to reveal to what extent the learning has occurred in full. The determination of whether the behaviors that the students are expected to gain are acquired or not and to what extent these behaviors are gained are possible through assessment. Evaluation that is an indispensable and integral part of education is based on the assessments performed at the beginning of the training process, during the process and at the end of the process depending on its purpose (Atılğan, 2007). With these assessment and evaluation techniques, it is aimed that the skills acquired at the end of learning are revealed not only with a single aspect but also in a concrete way with different aspects. When the alternative assessment and evaluation techniques are used, the teachers can see the learning process and the learning products that emerges at the end of learning in their students, students see these factor in themselves and the parents see these in their children and they all can observe whether the learning has occurred or not. Therefore, the alternative assessment and evaluation techniques have recently began to be given importance at all levels of education in Turkey (Baki, 2008).

In the curriculum implemented in turkey in 2004, the assumption that due to their individual differences each student can learn better using different learning styles in their different areas of intelligence was adopted. Along with the constructivist approach and reorganization of the curriculum, some differences in the teaching process occurred (MOE, 2001). These aforementioned differences can be seen in

the used assessment techniques and methods. This different situation remains incapable in the determination of the classic test (exam) methods such as multiple choice, short answer, true-false, matching, gap-filling that are today used in order to assess student behavior; and the high-level mental processes such as problem solving, reading comprehension, critical thinking, analytical thinking, empathy, making research, decision making, understanding the importance of social history, creativity (Kutlu, 2007).

The fact that information is no longer a product but a process has revealed new approaches in the assessment and evaluation as well as in method and technique in education. In the traditional methods, the evaluation of student achievement is generally dealt separately from the teaching process and in a way that give weight to product more; for this purpose, multiple choice and short answered tests, written and oral examinations are attached importance. These conventional methods generally occur at the end of the teaching process and within a certain time period (Kılıç, 2006). However, the assessments made with such assessment instruments are sometimes not effective in determining the desired behavior change (Çelikkaya, Karakuş and Demirbaş, 2010). For example, while some of the desired behaviors change in education can be directly observed (gestures, facial expressions, etc.), some of them have features that can't be observed directly (intelligence, etc.). For these reasons, in order to determine at what level the terminal behavior occurs, the result can only be demonstrated with the assessment prepared in accordance with its purpose (Özçelik, 1998; Turgut, 1990). Of course, there is the process of evaluating these assessments. Evaluating is a process of judgment and inference from these assessments (Sifoğlu, 2007; Tekin, 1984). Alternative assessment and evaluation techniques differ from the conventional assessment and evaluation techniques and they focus on the evaluation of the process rather than the product (Century, 2002; Gamor, 2001; Naziro, 2005; Zimbicki, 2007). Some alternative assessment and evaluation techniques that emerged as an alternative to the conventional assessment and evaluation techniques and that are frequently used in today's world of education have emerged.

These approaches are; alternative assessment, authentic assessment and performance assessment approaches. Although each of the three approaches differ from each other in terms of their contents,

these concepts can occasionally be used as synonyms of each other (Marzano, Mc Tighe and Pickering, 1993).

The concept of alternative assessment is used to describe the instruments other than the assessment instruments that are not used in the conventional assessments (Çepni, 2007).

In the authentic assessment, the students have education as if they are in their own living environment, and they try to perform all given authentic tasks within this environment. All the tasks given to the students are just like their real-life challenges. Because, authentic assessment includes important questions or valuable and attractive problems which the students will use the available information in a creative and effective way for their performances (Mueller, 2005). Authentic assessment is benefitted in order to establish a relationship between the knowledge learned in school and the real world events and to describe the studies aimed at performing implementations associated with this (Çepni, 2007).

The performance evaluation is the test techniques in which the students show their knowledge and experiences together (Szymanski Suan and Haas, 2005). The performance evaluation is determining the effectiveness of students using some assessments instruments whose validity and reliability were achieved after giving them a task in order to measure the knowledge, skill and attitudes of students in a desired area of learning (Çepni, 2007). The students, in performance evaluations, implement and perform instead of answering a simple choice. The students create or produce something in more than enough time for the process or the product or both of them. And the students even evaluate how they actively construct their answers for complex and significant problems or tasks (Elharrar, 2006).

Based on the new developments in the area of education, the curriculum that the Ministry of Education put into practice in primary schools in 2005-2006 school year was shaped according to the constructivist educational approach. 2005 Social Studies Lesson Curriculum formed in accordance with the constructivist approach to education would significantly contribute to the students to comprehend important approaches and to improve some historical skills such as perception of time and chronology, perception of change and continuity, using evidences and some geographical skills such as space perception, making observations as well as some general skills such as crea-

tive and critical thinking, problem solving, decision making, making research, entrepreneurship. The assessment and evaluation techniques used in Social Studies Course should try to measure the knowledge of the students on their past, on themselves and on their environment; and their progress in the approach and ability to use historical and geographical skills (Algan, 2008).

With the renewal of curriculums, the assessment phase is replaced by alternative assessment and evaluation techniques. It has been revealed that teachers are not sufficiently aware of this issue and therefore they can't use alternative techniques effectively and they need training in alternative assessment and evaluation (Aykaç, 2007; Candur, 2007; Carnevale, 2006; Erdemir, 2007; Gelbal and Kellecioğlu, 2007; Gömleksiz and Bulut, 2007; Nash, 1993; Pilten, 2001; Şenel, Er Nas and Çepni, 2008; Yapıcı and Demirdelen, 2007).

#### *The Purpose of the study*

This study was conducted to reveal the opinions of social studies teachers about alternative assessment and evaluation techniques.

### **Methodology**

#### *Research Design*

This study was conducted to reveal the opinions of social studies teachers about alternative assessment and evaluation techniques. The study has a qualitative dimension in this respect. Qualitative research is revealing the perceptions and features in a realistic and holistic way through data collection tools such as observation, interview and document analysis in their natural environment (Yıldırım and Şimşek, 2008). Generally speaking, qualitative researcher continues the process by explaining the concepts, meanings and relations based on observation, interview and documents (Merriam, 1998). Case study model was used in this study in which the opinions of social studies teachers about alternative assessment and evaluation techniques were determined. Because the aim in case study is to reveal the results about a certain situation, it is not possible to generalize the results into different situations (Yıldırım and Şimşek, 2008).

#### *Study Group*

The population of the study consists of 61 social studies teachers working in official and private primary schools within the body of MOE in the provinces of Hatay, Kilis and Gaziantep.

#### *Data Collection Tool*

Five open-ended questions were asked to social studies teachers in order to express their opinions about alternative assessment and evaluation techniques. Open-ended questions give the researcher the opportunity to deal with the case in a flexible and open-ended approach (Yıldırım and Şimşek, 2008). To ensure the questions asked to the teachers in order to obtain data are clear and understandable, firstly the prepared interview form was applied to 18 teacher candidate and the semi-structured interview form took its final form by taking expert opinions.

The following questions took place in the semi-structured interview form:

- ✓ Please explain whether you make use of alternative or conventional assessment and evaluation techniques more in your lessons.
- ✓ Please explain whether you are sufficiently aware of alternative assessment and evaluation techniques or not.
- ✓ Please explain which of the alternative assessment and evaluation techniques you prefer more.
- ✓ What are the problems you are facing in the implementation stage of alternative assessment and evaluation techniques?
- ✓ What are the most important benefits that the alternative assessment and evaluation techniques have provided you?

#### *Data Analysis*

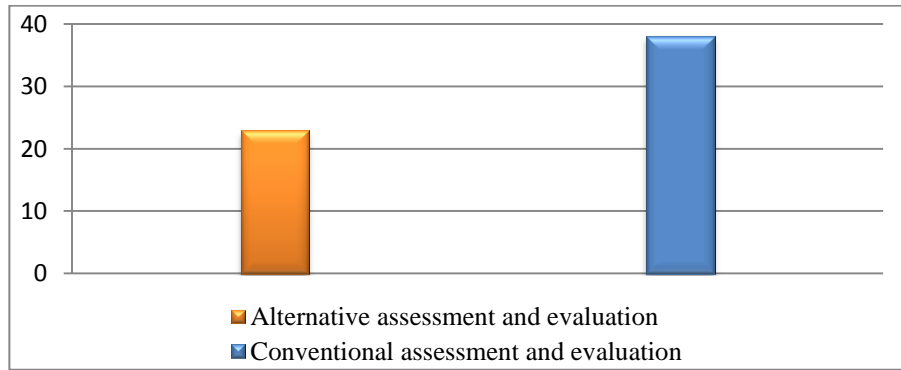
The data obtained from the open-ended questions in the semi-structured interview form were analyzed using content analysis. Content analysis is a scientific approach that allows verbal, written and other materials to be examined in an objective and systematic way (Tavşancıl and Aslan, 2001). It is intended to uncover the truth reserved in data definition and content through content analysis. In this context, the coding is done according to the responses of teacher in the first stage in the study. After the coding was done, the data were classified and gathered as common expressions. While the analysis was

being made, it was observed that some teachers gave more than one answer to the questions. Therefore, the classifications were made considering all the answers. Then, the data were organized and were presented through tables after being grouped.

### Results

In this part of the study, the findings about the opinions of social studies teacher about alternative assessment and evaluation techniques are given.

**Table 1.** The findings that belong to the general usage of alternative and conventional assessment and evaluation techniques



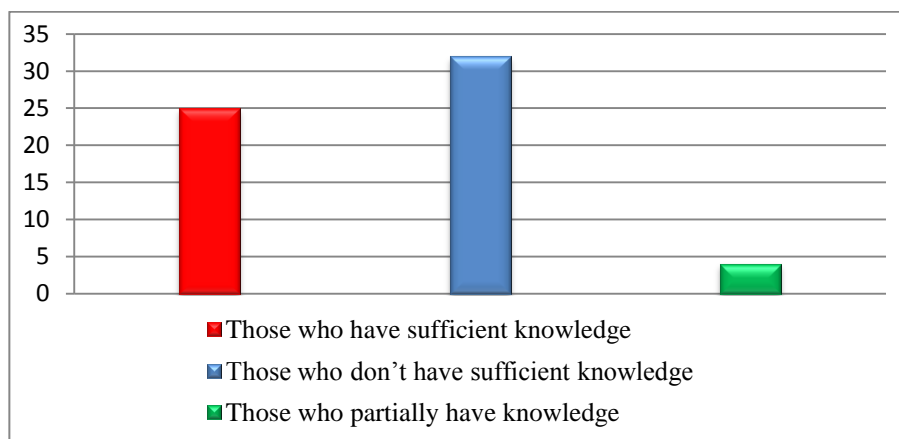
The answers given to the question "Which of the alternative assessment and evaluation techniques do you benefit more?" that is asked to the social studies teacher are shown in detail in Table 1. When the Table-1 is examined, while 23 of the social studies teachers express that they benefit from the "Alternative Assessment and Evaluation" techniques, 38 of them express that they benefit from "Conventional Assessment and Evaluation" techniques.

The appropriate opinion of teacher who says that he uses "Alternative Assessment and Evaluation" techniques is as follows: "Old stereotype assessment and evaluation techniques are not adequate any more. I have never thought that the application that indexes the success or failure of student to only an exam is correct. Now, I reap the benefit of the education I had at university about alternative assess-

*ment and evaluation techniques and thus I can assess the students in so many ways. (Teacher 8)*

The appropriate opinion of teacher who says that he uses "Conventional Assessment and Evaluation" techniques is as follows: "Previously, I used to benefit from the alternative assessment and evaluation techniques in my classes. But now, all my classes so crowded that I necessarily use the conventional assessment and evaluation techniques. And also, the conventional assessment and evaluation techniques don't take much of my time. Therefore, I am say that I benefit from the conventional assessment and evaluation techniques more." (Teacher 21)

**Table 2.** The findings that belong to the level of knowledge about alternative assessment and evaluation techniques

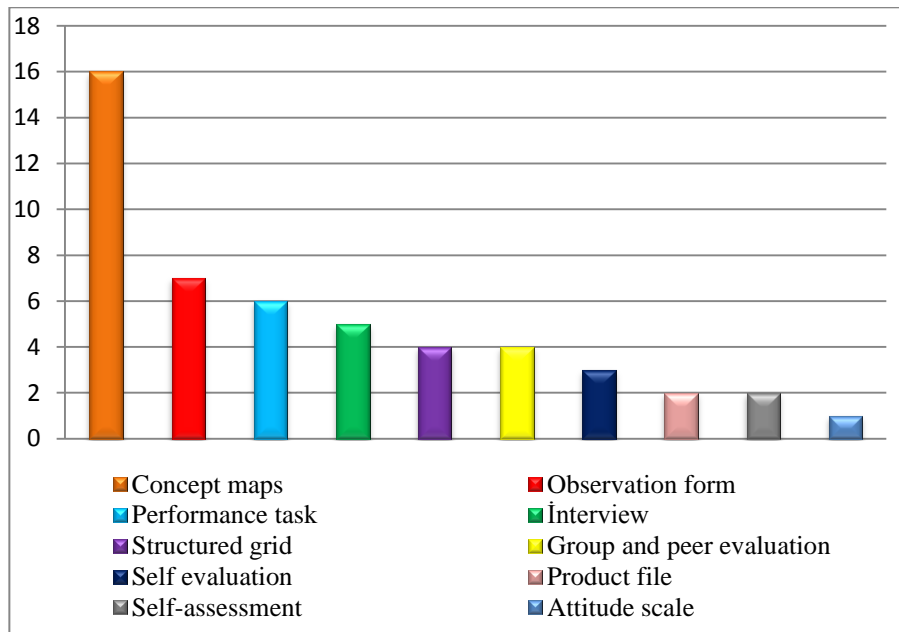


The answers given to the question "Please explain whether you are sufficiently aware of alternative assessment and evaluation techniques or not." that was asked to social studies teachers are shown in detail in Table-2. When Table-2 is examined, 25 of the social studies teacher stated *they were sufficiently aware*, 32 of them stated that *they were not sufficiently aware* and 4 of them stated that *they were partially aware* of the alternative assessment and evaluation techniques.

The appropriate opinion of teacher who stated that "I am now sufficiently aware" is as follows: "I only heard the names of alternative assessment and evaluation techniques while I was at university

and I hardly remember the names of many of those techniques. Though, if you want me to list them right now, I doubt if I can. Because, there are so many alternative assessment and evaluations techniques that I don't know which technique to use in which lesson. Now within the process of courses, the conventional assessment and evaluation techniques operate well enough. So, I don't see using the alternative assessment and evaluation techniques as necessary." (Teacher 60)

**Table 3.** The findings that belong to the usage of alternative assessment and evaluation techniques



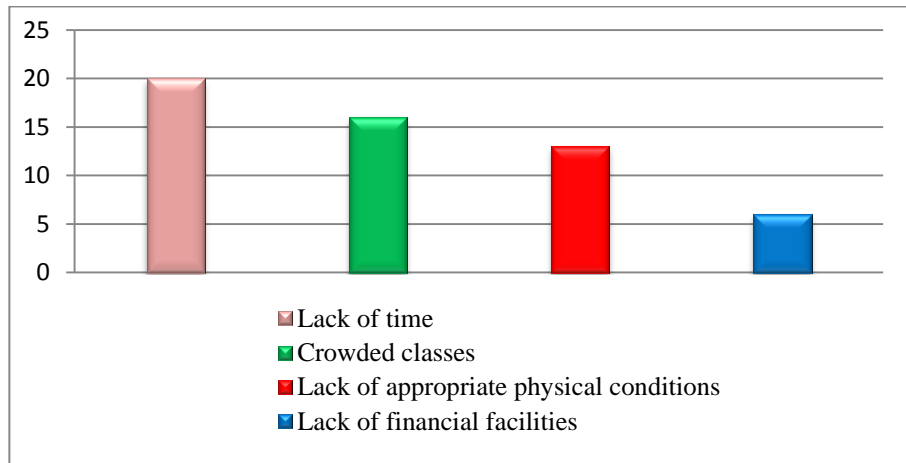
The answers given to the question "Please explain which of the alternative assessment and evaluation techniques you prefer more." that was asked to social studies teachers are shown in detail in Table-3. When Table-3 was examined, 16 of the social studies teachers stated that they use "Concept maps", 7 of them use "Observation form", 6 of them use "Performance task", 5 of them use "Interview", 4 of them use "Structured grid", another 4 of them use "Group and peer evalua-



tion", 3 of them use "Self evaluation", 2 of them use "Project file", and another 2 of them use "Self-assessment" and 1 of them use "Attitude scale".

The appropriate opinion of teacher who stated that he used "Concept maps" is as follows: "There are many abstract concepts that are difficult to teach such as human rights, democracy and rule of laws in the social studies lessons. I always make my students draw concept maps in order to teach these concepts clearly and to reveal the relations with other concepts. In this way, I can clearly see to what extent the abstract concepts in the units are learned and what kind of bond are established with other abstract concepts. In addition to this, the student needs to play an active role in the process of learning in the constructivist approach. And I make both my students and the process of learning more active by drawing concept maps and also I can ensure that they can discuss with themselves and with me by doing this. Because of this, I prefer concept maps more in my lessons when compared to other alternative assessment and evaluating techniques." (Teacher 37)

**Table 4.** The findings that belong to the problems faced at the implementation stage of alternative assessment and evaluation techniques

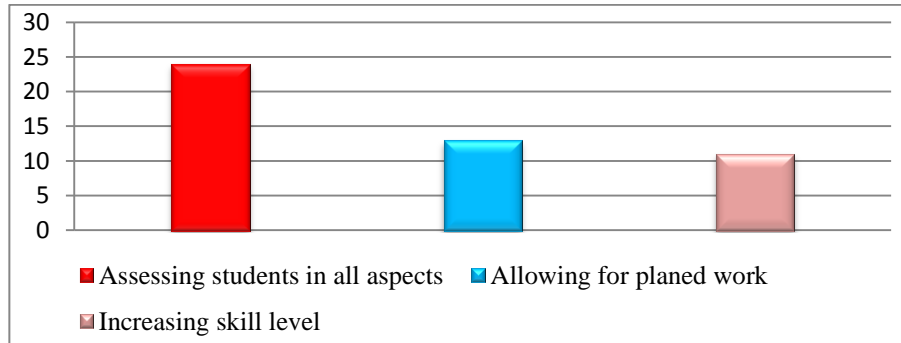


The answers given to the question "What are the problems you are facing in the implementation stage of alternative assessment and

evaluation techniques?" that was asked to social studies teachers are shown in detail in Table-4. When Table-4 was examined, 20 of the social studies teacher expressed "Lack of time", 16 of them expressed "Crowded classes", 13 of them expressed "Lack of appropriate physical conditions", 6 of them expressed "Lack of financial facilities" as the problems faced in the implementation process.

The appropriate opinion of teacher who stated the problem of "Lack of time" is as follows: "I do not have much difficulty in using the conventional assessment and evaluation techniques in the course process. In contrast, I do not have any time to use the alternative assessment and evaluation techniques within the course process. When I use, I can't finish my lesson or my other works go wrong. However, believe me; it takes a long time to prepare the alternative measurement instruments. That is to say, it can be a modern application but I want to express that the time of lessons is not sufficient both to prepare and to implement." (Teacher 11)

**Table 5.** The findings that belong to the benefits which the alternative assessment and evaluation techniques provide teachers



The answers given to the question "What are the most important benefits that the alternative assessment and evaluation techniques have provided you?" that was asked to social studies teachers are shown in detail in Table-5. When Table-5 was examined, 24 of the social studies teacher stated their opinions as "assessment of students in all aspects", 13 of them stated "allowing for planned work", 11 of them states "increasing skill level".

*The appropriate opinion of teacher who stated the opinion of "assessing student in every aspect" is as follows: The overall objective of the alternative assessment techniques is to introduce student with many aspects in detail. Hence, I can reveal what the student did or didn't do by using these techniques. Thus, the problems faced during the process of transferring the information to the students and the precautions to be taken against these problems can be seen more clearly." (Teacher 48)*

### **Conclusion**

It can be said that the knowledge, skills and attitudes that are necessary for the individuals against the existing and possible adverse events can be acquired through the social studies lesson. From this point of view, in order for the teachers who are the executives of education and training activities to assess the students in many different ways within the process of courses, they need to have enough level of knowledge about today's modern alternative assessment and evaluation techniques. Because, education is a complex process that occurs as a result of a combination of multivariate components such as objectives, content, teaching-learning situation and assessment and evaluation. The assessment and evaluation is maybe the most difficult and most important component in this complex process. Indeed, the Primary School Curriculum that was put into practice in 2005 in Turkey has indicated that the alternative assessment and evaluation techniques that center the assessment of students with all aspects need to be used (Kabapınar and Ataman, 2010). This study was conducted in order to reveal what the opinions of social studies teachers about the alternative assessment and evaluation techniques are. The data obtained as a result of the analysis are given in detail below.

In the study, it was concluded that the social studies teachers benefit from the conventional assessment and evaluation techniques more when compared to the alternative assessment and evaluation techniques. In the case that social studies teachers prefer the conventional assessment and evaluation techniques more when compared to the alternative assessment and evaluation techniques, their time, their habits, financial burdens and lack of sufficient knowledge about the techniques are considered to be effective. Many studies supporting

this conclusion can be found in the literature (Adanalı, 2008; Çakan, 2004; Çelikkaya et al., 2010; Gelbal and Kellecioğlu, 2007). In fact, in the study made by Çepni and Çoruhlu (2010), it was found that the teachers prefer the techniques that do not require much effort in the preparation phase. When the findings about the knowledge level of social studies teachers on the alternative assessment and evaluation techniques, it was concluded that the social studies teacher mostly do not sufficient level of knowledge about the alternative assessment and evaluation techniques. It is thought that the absence of courses on the alternative assessment and evaluation techniques in the universities in Turkey before 2005 naturally led to the fact that the teachers who graduated before 2005 do not have information about the alternative assessment and evaluation techniques. Indeed, almost half of the teachers participated in the study stated that they had sufficient knowledge about the alternative assessment and evaluation techniques. It is thought that these teachers probably graduated from university after 2005 and thus that they had sufficient level of knowledge because they had courses about the alternative assessment and evaluation techniques. Studies that support the obtained result can be found in the literature (Çalık, 2007; Çelikkaya et al., 2010; Gelbal and Kellecioğlu, 2007; Yayla, 2011). On the other hand, in the study conducted by Adanalı (2008), it was found that social studies teachers have sufficient level of knowledge about the alternative assessment and evaluation techniques. When the findings on which of the alternative assessment and evaluation techniques are preferred by social studies teachers more, it was found that social studies teachers especially use the concept maps. The fact that concept maps are more advantageous in terms of time and cost when compared to other alternative assessment and evaluation techniques are considered to be effective in social studies teacher preference to use them. The obtained result supports the result of the study conducted by Çelikkaya et al., (2010). When the findings about the problems that social studies teacher encounter in the implementation of the alternative assessment and evaluation technique, the social studies teachers stated that the classes are crowded; that the physical conditions of classes are not appropriate; that financial resources are not sufficient; and especially that there is not enough time to implement the alternative assessment and evaluation techniques. The teachers think that the fact that the level of knowledge

required in the preparation and implementation of the alternative assessment and evaluation instruments is at a good level influences the formation of this point of view. While many other studies that support the obtained result can be found in the literature (Adanalı, 2008; Anıl and Acar, 2008; Bal and Doğanay, 2010; Çelikkaya et al., 2010), studies which reveal that there are troubles caused by classroom size can also be found in the literature (Atasoy and Akdeniz, 2006; Gelbal and Kelecioğlu, 2007; Kabapınar and Ataman, 2010; Ünver, 2002). When the findings of the benefits which the alternative assessment and evaluation techniques provide to social studies teachers are examined, the teachers stated that they prefer alternative assessment and evaluation techniques because they give the opportunity to describe students in all aspects. The fact that teachers have sufficient knowledge about the content of alternative assessment and evaluation techniques is considered to be effective on the formation of this point of view of social studies teachers. Indeed, in the study Kabapınar and Ataman (2010), they reached the conclusion that the alternative assessment and evaluation techniques allow students to be assessed in all aspects.

#### *Suggestions*

In service training courses should be given importance as possible in order to ensure the philosophical background of the alternative assessment and evaluation techniques to be understood better by the teachers.

The reasons of why the alternative assessment and evaluation techniques are not preferred by teachers should be examined.

Effective solutions to the problems encountered in the implementation phase of alternative assessment and evaluation techniques should be produced.

#### **References**

- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Anıl, D., and Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5)2, 44-61.
- Atasoy, S., and Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-175.
- Atılğan, H. (2007). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Bal, A. P., and Doğanay, A. (2010). An analysis of problems encountered in the process of measurement and evaluation in teaching mathematics at primary school 5th grade. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(3), 373-398.
- Candur, F. (2007). *Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carnevale, J. (2006). *The impact of self-assessment on mathematics teachers beliefs and reform practices*. Master Thesis, University of Toronto Ontario, Canada.
- Century, D. N. (2002). *Alternative and traditional assessments: their comparative impact on students' attitudes and science learning outcomes: An exploratory study*. Doctoral Dissertation, Temple University, U.S.A.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. E. Erginer (Edit.), *XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 2: 323-330, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., and Demirbaş Öztürk, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çepni, S. (2007). *Performansların Değerlendirilmesi, Ölçme ve Değerlendirme*. Edit. S. Çepni ve E. Karip (Ankara: Pegem A Yayınları), 193-239.
- Çepni, S., and Çoruhlu Şenel, T. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 117-128.
- DPT. (2000). VIII. Beş yıllık kalkınma planı. Ankara.
- Gamor, K. I. (2001). *Moving virtually into reality: a comparison study of the effectiveness of traditional and alternative assessments of learning in a multi-*

- sensory, fully immersive vr physics program*. Doctoral Dissertation, George Mason University. USA.
- Gelbal, S., and Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gömlüksiz, M. N., and Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Kabapınar, Y., and Ataman, M. (2010). Teachers' viewpoints on the measurement and evaluation methods used in the primary social studies courses (4-5th Grades). *Elementary Education Online*, 9(2), 776-791.
- Kılıç, G. B. (2006). *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi*. Morpa Yayıncılık: İstanbul.
- Kutlu, Ö. (2007). *Öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılan yeni yaklaşımlar*. A. Hakan. (Ed.). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Marzano, R. J., Mc Tigue, J., and Pickering, D. (1993). *Assessing student outcomes*. Alexandria: VA Association for supervision and Curriculum Development.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEB. (2001). *Anadolu öğretmen liseleri için eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MEB. Yayınevi.
- Mueller, J. (2005). Authentic assessment in the classroom and the library media center. *Library Media Center*, 23(7), 14-18.
- Nash, L. E. (1993). *What they know vs. what they show: An investigation of teachers' practices and perceptions regarding student assessments*. PhD Dissertation, Georgia State University Georgia, United States.
- Naziro, L. M. (2005). *The use of alternative assessments in physical education: why some do but many more don't*. Doctoral Dissertation, The Florida State University, U.S.A.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Piltin, P. (2001). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki anlayış ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sifoğlu, N. (2007). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersinde yapısalcı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Szymanski Suan, C., and Haas, M. E. (2005). *Social Studies For He Elementary And Middle Grades A Constructivist Approach* (2. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S., and Çepni, S. (2008). Reflection of an in-service education course programme for science and technology teachers about alternative measurement and assessment techniques: Trabzon sample. *Necati-*

- by Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 2(2), 1-22.*
- Tavşancıl, E., and Aslan E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Tekin, H. (1984). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Has-soy Matbaacılık.
- Turgut, F. M. (1990). *Eğitimde ölçme değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Ünver, G. (2002). *Öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, M., and Demirdelen C. (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yayla, R.G. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Yıldırım, A., and Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimbicki, D. (2007). *Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self efficiency*. Doctoral Dissertation, The Walden University, U.S.A.



**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF  
YÖNETİMİ BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF  
ACADEMIC STAFF IN A DEPARTMENT OF EDUCATION  
ACCORDING TO SOME VARIABLES**

---

DOI= [10.17556/jef.71665](https://doi.org/10.17556/jef.71665)

---

Turgut USLU 1 \*\*, Müjdat AVCI 2 \*\*\*

**Özet**

Bu çalışmanın amacı seçilen bir üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının (profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi) sınıf yönetimi beceri düzeylerini ortaya koymak ve bu beceri düzeylerinin, bazı değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Çalışma kapsamında cinsiyet, medeni durum, akademik unvan, yaş ve lisans mezuniyeti bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu araştırma genel tarama (betimsel) modeline dayalı, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Evrenin tamamı ulaşılabilir olduğundan, örneklem alma yoluna gidilmemiş ve evreni oluşturan 113 öğretim elemanı üzerinde çalışılmıştır. Çalışmaya, 93 öğretim elemanı, kişisel bilgi formu ve sınıf yönetimi becerileri ölçeğini doldurarak katılmışlardır. Elde edilen veriler SPSS 22 paket programı vasıtasıyla, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, seçilen üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri “iyi” düzeydedir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri cinsiyet, medeni durum, yaş ve lisansta mezun olunan fakülte değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmakta; fakat akademik unvan bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Öğretim Elemanı, Sınıf Yönetimi Becerisi

---

\*\* Arş Gör. 1, Erzincan Üniversitesi 1, tuslu@erzincan.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr. 2, Aksaray Üniversitesi 2, mujdatavci@yahoo.com.tr

#### **Abstract**

This study aims to find out the classroom management skill level of academic staff (professors, associate professors, assistant professors, teaching assistants and research assistants) in an education department of a selected university and to determine whether their classroom management skill level has significantly differentiated according to some variables. Gender, marital status, academic title, age and bachelor's degree are selected as the independent variables for this study. The study is designed as a survey research. There is no sampling procedure as all population can be reachable and the researcher focuses on 113 academic members who work in the education department of the selected university. 93 academicians involved in this study by filling the personal information sheet and classroom management skills scale. Data was analyzed by the SPSS 22 and the Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were carried out. According to the results of this study, classroom management skill level of academic staff is at the good level. Their classroom management skill level differentiates according to gender, marital status, age and bachelor's degree; however, it has not been statistically different in terms of academic title.

**Key Words:** Educational Management, Classroom Management, Academic Staff, Classroom Management Skills

#### **Giriş**

Günümüz toplumlarında sürekli değişim ve gelişimden söz edilmekte; bu değişim ve gelişim süreçlerinden en önemlilerinden birinin eğitim alanında yaşandığı görülmektedir. Uzun yıllar boyunca süregelen öğretmen merkezli eğitim sistemi, özellikle 20. Yüzyılın son çeyreğinden itibaren yerini, daha demokratik ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayışa bırakmıştır. Bu yeni eğitimsel paradigmaya dayalı olarak, bilginin elde edilişi ve sunumu, kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler farklılaşmaktadır (Genç ve Eryaman, 2008; Doğan, 2011; Çelikkaya, 2011). Bütün bu ve benzeri gelişmeler, eğitim sistemi içerisinde yer alan paydaşların, değişim ve farklılıklara uyum sağlayabilmek için daha fazla çaba göstermesini gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğreticinin, tüm rollerinde

olduğu gibi, sınıf yönetiminde de farklı bilgi ve becerilerle donatılmış olmasını zorunlu hale getirmektedir.

### **Problem Durumu**

Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim ortamındaki bilgi alışverişini ve paylaşımını engelleyebilecek olumsuz durumları en aza indirgeyen, paydaşların en yüksek verimi sağlamasına imkân veren bir araç olarak tanımlanabileceği gibi (Helvacı ve Özer, 2008), “öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması” şeklinde de tanımlanabilir (Başar, 2004: 7). Bir başka bakış açısına göre ise sınıf yönetimi kavramı, sınıf ahengini sağlayan bir orkestraya benzetilmiş ve içerisine öğretimi planlama ve bunları uygulama, uygun strateji, yöntem ve teknikleri organize etme, öğrenci gelişimini gözleme ve oluşabilecek potansiyel sorunları fark etme kavramları dâhil edilmiştir (Lemlech, 1979; Akt. Çubukçu ve Girmen, 2008). Alan yazında yer verilen bu ve benzeri tanımlamalara göre sınıf yönetimi, eğitim öğretimin etkili biçimde sürdürülebilmesi için elde bulunan insan, materyal ve zaman gibi kıt kaynakları etkin şekilde kullanabilme becerisidir.

Çetin’in (2009) aktardığına göre, etkili öğretim 90’lı yıllar ve öncesinde sadece öğretim ve yönetim süreçlerindeki etkinlik olarak ifade edilirken; yeni yapılan çalışmalar, mükemmel sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayı etkili öğretimin önemli unsurlarından birisi olarak belirtmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden birinin öğrencilerdeki demokrasi anlayışının gelişmesi olduğu söylenebilir. Demokrasi anlayışı onlara sınıf içerisinde daha fazla özgürlük getirmekte ve bu özgürlükleri yönetebilmek için de öğretmenin daha kapsamlı sınıf yönetimi becerilerine sahip olması zorunlu hale gelmektedir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Diğer yandan, eğitim anlayışındaki paradigma değişimi, öğretmenlerin görev, sorumluluk ve rollerini de değiştirmekte ve çeşitlendirmektedir. Klasik eğitim sisteminde her şeyi bilen, dersi anlatan ve bilgiyi transfer etmeye çalışan öğretmen

profili yerini; sınıftaki etkinlikleri organize eden bir organizatör ya da yöneticiye, öğrencilere yol gösteren bir rehber ve sınıfın paydaşlarından birisi olan izleyiciye bırakmaktadır (Çetin, 2003; Öğülmüş, 2012).

Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin, bilim ve teknolojinin hızlı ilerlemesinden, kendilerinden beklenen rollerin değişmesinden ve mesleklerinin ilk yıllarında enerjilerinin büyük çoğunluğunu sınıf yönetimi ve disiplin sağlamaya ayıracak olmalarından dolayı hizmet öncesi eğitim sürecinde sınıf yönetimi konusunda daha nitelikli bilgi ve beceriler kazanmaları önem arz etmektedir (Demirtaş, 2008). Bunu sağlamakla yükümlü olan kurumlar eğitim fakülteleri ve burada geleceğin öğretmenlerini yetiştirme misyonunu üstlenen öğretim elemanlarıdır. Eğitim fakültesi öğretim elemanları gerek rol model olarak eğitimi, gerekse de teorik bilgiler sunarak öğretimi öğretmen adaylarının güncel bilgi ve becerilerle donatılmasına yardımcı olmaları gerekmektedir.

Öz olarak belirtmek gerekirse, sınıf yönetimi, temelde belirli becerilere sahip olmayı zorunlu kılan önemli bir pedagojik formasyon alanıdır ve formal yapıya dayalı öğretimin olduğu her yerde vardır. Sınıfı yönetmek kavramı, öğrenme-öğretme etkinliklerinin söz konusu olduğu, yükseköğretim de dâhil tüm eğitim kademeleri için geçerlidir. Eğitim fakültelerinde geleceğin öğretmenlerini yetiştiren ve onlara demokratik rol model olması beklenen öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, eğitim ve öğretimde, öğretmen yetiştirme başta olmak üzere daha birçok önemli soruna baştan çözüm bulunmasına katkı sağlayacak potansiyele sahiptir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının (profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi) sınıf yönetimi beceri düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, akademik unvan, yaş ve lisans mezuniyeti değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmada şu soruların yanıtlanması amaçlanmaktadır:

- 1) Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
- 2) Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi be- cerileri
  - a. Cinsiyet,
  - b. Medeni durum,
  - c. Akademik unvan,
  - d. Yaş ve
  - e. Lisans mezuniyet türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Geleceğin öğretmenlerini yetiştirme misyonunu üstlenen eğitim fakültesi öğretim elemanlarının sergiledikleri sınıf yönetimi becerileri, yeni nesil öğretmen profilini belirlemede ve dolayısıyla toplumun da yarınlarını şekillendirmede belirleyici olacak niteliktedir. Bu durum XII. Milli Eğitim Şurası'nda belirtilmiş ve üniversitelerdeki akademik personelin öğretmen adaylarına her yönden örnek olacak nitelikleri taşımalarına ayrıca özen göstermeleri istenmiştir (Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirilme sürecinde öğretim elemanlarının niteliğinin ne kadar etkili olduğunu Küçükahmet (2004: 134), "Öğretmenlerin yalnızca tutum ve davranışları değil öğrenciyi etkileyen tüm özellikleri, gördükleri eğitime göre şekillenmektedir. Dolayısıyla öğretmenin niteliği, eğitimin niteliği ile özdeştir" biçiminde ifade etmektedir. Buna koşut olarak öğrenmedeki en etkili ve başarılı yaklaşımlardan biri olan model alma yöntemi, öğretmen adayları içinde geçerlidir ve sınıf içi yaşamda gözlemledikleri öğretim elemanlarının sınıf yönetimi davranışlarını kendilerinin de öğretmenlik yaparken kullanmaları olası bir durumdur (Murat vd., 2006). Bu sebeple öğretim elemanlarının hangi düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olduklarının belirlenmesi, bir yandan mevcut durumu ortaya koyarken öte yandan eksik becerilerin tekrar gözden geçirilip, öğretim elemanlarının gelecek yıllarda daha etkili sınıf yönetimi davranışları sergilemelerini sağlayabilecektir.

Öğretmenler içselleştirdikleri öğretmenlik davranışlarından bir kısmını, lisans eğitimlerinde kendilerine ders veren öğretim elemanlarından almakta ve bu doğrultuda öğretmenlik davranışlarının belir-

li bir bölümünü şekillendirmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Dolayısıyla temel görevi, belirlenen hedefler doğrultusunda öğretmen adaylarına istenilen yönde davranış değişikliği kazandırmak olan öğretim elemanlarının, bu işlevlerini gereği gibi yerine getirebilmek için etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Kuşkusuz bu becerilerin kazanılması etkili bir eğitim ve sürekli gelişme ile doğru orantılıdır. Bu kazanımların sürekliliğini sağlayacak en önemli etmenlerden biri de verilen eğitimlerin uygulamada ne derece etkili olduğunun belirlenmesi ve doğrultuda dönüt sağlanmasıdır (Beck ve Kosnik, 2002; Zeichner ve McDonald, 2011). Bu çalışma ile öğretim elemanlarının daha önce aldıkları sınıf yönetimi eğitimlerinin veya yaparak yaşayarak öğrendikleri deneyimlerinin sonucunda, sınıf yönetimi alanında ne derecede başarılı oldukları ortaya konulacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma, çok sayıda kişiden oluşan bir evren hakkında genel bilgi elde etmeyi ve geçmişte olmuş ya da halen var olan bir durumu betimlemeyi içerdiğinden olduğundan tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır (Cohen, Manion and Morrison, 2007; Karasar, 1999).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Erzincan Üniversite Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 113 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Evrenin tamamı ulaşılabilir olduğundan, örneklem alma yoluna gidilmemiş ve tüm evren üzerinde çalışılmıştır. Ancak, araştırmaya katılmak istemeyen 13 ve görevli-izinli olan 7 öğretim elemanı araştırmaya dahil olmamış; dolayısıyla 93 öğretim elemanı araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan 93 öğretim elemanının 23'ü kadın (%24,7), 70'i erkek (%75,3); 75'i (%80,6) evli, 18'i (%19,4) bekâr; 14'ü (%15,1) profesör veya doçent (araştırmaya sadece iki tane profesör katıldığından dolayı iki grup birleştirilmiştir), 41'i (%44,1) yardımcı doçent, 14'ü (%15,1) öğretim görevlisi ve 24'ü (%25,8) araştırma görevlisi kadrosunda görev yapmaktadır. Katılımcıların 23'ü (%24,7) 30 yaş ve altında, 22'si (%23,7) 31-35 yaş aralığında,

*T. Uslu, M. Avcı / EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18-1(2016), 611-637*

9'u (%9,7) 36-40 yaş aralığında, 27'si (%29,0) 41-50 yaş aralığında ve 12'si (%12,9) 51 yaş ve üzerinde olup; bunların 68'i (%73,1) eğitim fakültesi, 17'si (%18,3) fen edebiyat fakültesi ve 8'i (%8,6) de diğer fakültelerde lisans eğitimlerini tamamlamışlardır (Tablo-1).

**Tablo-1: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı**

DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER		N	%
Cinsiyet	Erkek	70	75,3
	Kadın	23	24,7
Medeni Durum	Evli	75	80,6
	Bekâr	18	19,4
Akademik Unvan	Profesör-Doçent	14	15,1
	Yardımcı Doçent	41	44,1
	Öğretim Görevlisi	14	15,1
	Araştırma Görevlisi	24	25,8
Yaş	30 Yaş Altı	23	24,7
	31-35 Yaş	22	23,7
	36-40 Yaş	9	9,7
	41-50 Yaş	27	29,0
	51 Yaş Üstü	12	12,9
Lisansta Mezun Olu nan Fakülte	Eğitim Fakültesi	68	73,1
	Fen Edebiyat Fakültesi	17	18,3
	Diğer Fakülteler	8	8,6

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında kişisel bilgi formu ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” (SYBÖ) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirleyecek bağımsız değişkenleri elde etmek için kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, medeni durum, akademik unvan, yaş ve lisansta mezun olunan fakülte değişkenleri yer almaktadır.

Bu araştırma kapsamında öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerini ölçmek için 81 beceri ifadesinden oluşan 5’li Likert tipindeki SYBÖ kullanılmış ve bu ölçek İlgar (2007) tarafından doktora

tezi kapsamında geliştirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında ilk olarak, eğitim fakültesinin lisans ve öğretmenlik formasyon dersleri kapsamında yer alan sınıf yönetimi dersinin içeriği incelenmiş ve sınıf yönetimi ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinde bu dersi yürüten öğretim üyeleri, okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşülerek 132 sınıf yönetimi becerisi belirlenmiştir. İlgar'ın (2007), tez danışmanı olan Prof. Dr. İrfan Erdoğan ile görüşmesi sonucunda, binişiklik gösterme ihtimali olan beceriler çıkarılarak ölçek 90 maddeye indirilmiştir. Oluşturulan ölçek, doktorasını tamamlamış 17 uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların en az %75'inin hem fikir olmadıkları 3 beceri ölçekten çıkarılmıştır. 87 maddeden oluşan ölçme aracı, özel ve devlet okullarında görev yapan 700 öğretmene dağıtılmış ve bir hafta sonra geriye dönen 435 ölçek formu üzerinde analizler yapılmıştır.

İlk olarak uygulanan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri sonucunda (KMO=.962; p=.000), ölçeğin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Yapılan birinci faktör analizi sonucunda 2; ikinci faktör analizinde 3 ve üçüncü faktör analizi sonucunda 1 ölçek maddesi elenmiştir. Dördüncü faktör analizi sonucunda ise bütün ölçek maddelerinin .40 ve üzeri faktör yüküne sahip oldukları bulunmuş ve 81 beceri ifadesi içeren SYBÖ oluşturulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğu ve bu tek faktörün de açıkladığı toplam varyansın 42,832 olduğu bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin geçerliliğini sınamak için her madde ile ölçek puanları arasındaki korelasyonları temel alan madde analizi işlemleri sonucunda ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Bu durum maddelerin tamamının ölçeğin toplam puanıyla yüksek korelasyon gösterdiğini ortaya koymaktadır. İlgar (2007) ölçeğin geçerliliğini tespit amacıyla kullandığı test yarı yöntemi sonucunda da Spearman-Brown güvenilirlik katsayısını .95 olarak bulmuştur. Ayrıca madde ayırt edicilik indeksi işlemleri sonucunda da ölçekte yer alan 81 maddenin hepsinin ayırt edici oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinde öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri; çok iyi (5), iyi (4), orta (3), zayıf (2) ve çok zayıf (1) şeklinde değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizlerde esas alınan bu derecelendirmedeki puan aralıkları ise şu şekildedir:



1.00-1.80	Çok Zayıf
1.81-2.60	Zayıf
2.61-3.40	Orta
3.41-4.20	İyi
4.21-5.00	Çok İyi

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin analizi SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden elde edilen puanlarla bağımsız değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin kendi içerisinde homojen dağılmamasından ve ayrı ayrı gruplara en az 30 kişi tekabül etmediğinden dolayı, non-parametrik testlerin kullanılması daha uygun bulunmuştur (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014). Bu istatistiksel işlemler sırasında .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

### **BULGULAR VE YORUM**

Araştırmada “Eğitim Fakültesi’nde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?” biçiminde düzenlenen birinci sorunun yanıtlanması için, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, sıklık dağılımları ve yüzdeleri ile soru ortalamaları hesaplanmış olup analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo-2: Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Sıklık**

#### **Dağılımları ve Ortalamaları**

Sorular	Çok Zayıf		Zayıf		Orta		İyi		Çok İyi		— X
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Toplam	24	0,3	182	2,43	1084	14,39	4249	56,4	1994	26,48	4,06

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bütünsel olarak değerlendirildiğinde, "iyi" düzeyinde ( $X = 4.06$ ) sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları Tablo-2'de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle eğitim fakültesi öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde iyi oldukları, ancak bazı beceriler konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladıkları söylenebilir. Dolayısıyla daha önceden aldıkları formasyon eğitimi ve öğretmenlik tecrübelerinin onları sınıf yönetimi konusunda başarılı kıldığı ileri sürülebilir. Bununla birlikte zaman içerisinde kendilerini gelişen ve yenilenen sürece yeterince uyarlamadıklarından dolayı, bazı sınıf yönetimi becerileri konusunda eksik kalmış olabilirler.

### **Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Kadın ve erkek öğretim elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo-3'te verilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, kadın ve erkek öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [ $U=583,50$ ;  $p=.049<.05$ ]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretim elemanlarının [Sıra Ort.=50,16; Sıra Top.=3511,50] sınıf yönetimi beceri düzeyleri, bayan öğretim elemanlarına [Sıra Ort.=37,37; Sıra Top.=859,50] oranla daha yüksektir. Bu bulguya göre, cinsiyet değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri üzerinde erkekler lehine etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle erkek öğretim elemanları kendilerini, sınıf yönetimi konusunda kadın meslektaşlarından daha başarılı görmekte-dirler.

**Tablo-3: Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine**

**Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları**

---

Cinsiyet	N	Sıra Ort. P	Sıra Topl.	U
Kadın 859,50	23	37,37	583,50	.049*
Erkek 3511,50	70	50,16		

---

Elde edilen bu bulgu, özellikle sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi ve kontrolünde erkek öğretmenlerin daha başat ve daha sert olmasıyla açıklanabilir. Diğer yandan kadın öğretim elemanlarının anelik güdüsüyle öğrencilerini çok sevmesi, onlara ılımlı yaklaşımları ilkokul, ortaokul veya liselerde sınıf yönetimini kolaylaştırabilirken; üniversitedeki öğrencilerin yaşlarının büyük olmasından ve kendilerine gösterilen ilgiyi farklı yorumlamasından dolayı, derste disiplin ve sınıf yönetimi sorunlarının ortaya çıkması muhtemeldir. Alanyazında, elde edilen bu bulguyla koşutluk gösteren ve göstermeyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda (Korkut ve Babaoğlu, 2010; Akın, 2007; Epçaçan ve Okçu, 2009; Topal, 2007; Çetin, 2009; Nur, 2012), cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda (Keskin, 2009; İlgar, 2007; Akın, 2006; Kars, 2007; Çubukçu ve Girmen, 2008; Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük, 2011) ise sınıf yönetimi beceri düzeylerinde bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen erkek öğretmenlerin bayan meslektaşlarına kıyasla sınıf yönetimi beceri düzeylerindeki anlamlı farklılık bulgusu, Yeşilyurt ve Çankaya (2008) ile Şahin ve Altunay'ın (2011) yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

### **Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Evli ve bekâr öğretim elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo-4'te verilmiştir. Buna göre, evli öğretim elemanları ile bekâr öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [ $U=438,00$ ;  $p=.021<.05$ ]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, evli öğretim elemanlarının [Sıra Ort.=50,16; Sıra Top.=3762,00], bekâr öğretim elemanlarına [Sıra Ort.=33,83; Sıra Top.=609,00] göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, evli olmanın öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, evli öğretim elemanları, sınıf yönetiminde bekâr meslektaşlarına kıyasla daha başarılıdır.

**Tablo-4: Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durum**

**Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Evli	75	50,16	3762,00		
Bekâr	18	33,83	609,00	438,00	.021

Elde edilen bu bulgu, bekâr akademisyenlerin genel olarak genç yaşta olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca evli olanların çocuk sahibi olma ihtimallerinin yüksek olmasından ve gerek büyük gerekse de küçük çocuklarla ev ortamında sürekli iletişim ve etkileşim içerisinde olduklarından dolayı, evli öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinde daha iyi olabilecekleri sonucu ortaya çıkarılabilir. Diğer yandan, evli öğretmenler daha dingin ve düzenli ev ortamından geldikleri için, sınıflarının da daha düzenli ve istedik davranışlarla bezeli olmasına daha çok dikkat gösterdikleri düşünülebilir. Durğun'un (2010) yaptığı araştırma sonucunda evli ya da bekâr olmanın, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerini etkilemediği ve medeni durum değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, yaptığım bu araştırmanın sonucunda bulunan, evli öğretim elemanları bekâr öğretim elemanlarına oranla sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı olarak daha başarılıdır bulgusu İlgar'ın (2007) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

**Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretim elemanlarının akademik unvanlarına göre sınıf yönetimi becerisi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular Tablo-5'te verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının akademik unvanları ile sınıf yönetimi beceri puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir [ki-kare (sd=3, N=93)=7,049, p=.07>.05]. Bu bulguya göre, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri akademik unvana göre farklılık göstermekte, fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretim görevlilerinin (Sıra Ort.= 54,36) en yüksek sınıf yönetimi

becerilerine sahip olduğu ve onları profesör ve doçentlerin (Sıra Ort.=52,11), yardımcı doçentlerin (Sıra Ort.= 49,96) ve araştırma görevlilerinin (Sıra Ort.=34,67) takip ettikleri söylenebilir. Öğretim görevliliğinin, bilimsel araştırma yapma gibi diğer akademik etkinliklerden ziyade, daha çok ders vermeye odaklı bir rol olması, öğretim görevlilerinin sınıf yönetimi becerisi alanında, diğer akademik unvanlara göre daha yüksek puan almalarını açıklayabilir. Diğer akademik unvan grupları arasındaki fark da tecrübeyle açıklanabilir. Daha tecrübeli olan akademisyenler, sınıf yönetimi konusunda daha iyi olabilirler.

**Tablo-5: Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre *Kruskal Wallis Testi* Sonuçları**

Akademik Unvan	N	Sıra Ort.	S d	Kikare	p
Prof.Doç	1	52,11	3	7,04	.
.	4			9	0
					7
Yrd.Doç	4	49,96			
.	1				
Öğr.	1	54,36			
Gör.	4				
Arş.	2	34,67			

**Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Analizi- ne İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretim elemanlarının yaşlarına göre sınıf yönetimi beceri puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bulgular Tablo-6'da verilmiştir. Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [ki-kare (sd=4, N=93)= 12,142; p=.016<.05].

**Tablo-6: Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre *Kruskal Wallis Testi* Sonuçları**

Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	Ki-kare	p
30 Yaş Altı	2	34,87	4	12,142	.016*
31-35 Yaş	2	48,84			
36-40 Yaş	9	32,94			
41-50 Yaş	2	54,89			
51 Yaş Üzeri	1	59,67			

Farkların hangi grup çiftleri arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi kullanılmış ve bulgular Tablo-7’de sunulmuştur. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri açısından, yaşı 30’dan az olanlarla, yaşı 41-50 arasında ve 51’den fazla olanlar arasında, yaşı 41-50 arasında ve 51’den fazla olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca yaşı 36-40 arasında olanlarla, yaşı 41-50 ve 51’den fazla olanlar arasında daha yaşlı olanlar lehine manidar farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre yaş, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde farklılık ortaya koyabilen bir bağımsız değişkendir.

**Tablo-7: Yaşa Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanları Arasındaki Farkın Kaynağını Belirlemeye Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U P
30 Yaş Altı	23	20,11	462,50	186,50
31-35 Yaş	22	26,02	572,50	.131
30 Yaş Altı	23	16,13	371,00	
36-40 Yaş	9	17,44	157,00	95,00
30 Yaş Altı	23	19,76	424,50	.721
41-50 Yaş	27	30,39	820,50	178,50
30 Yaş Altı	23	14,87	342,00	.010*
51 Yaş Üzeri	12	24,00	288,00	66,00
31-35 Yaş	22	17,52	385,50	.012*
36-40 Yaş	9	12,28	110,50	65,50
31-35 Yaş	22	23,68	521,00	.145
.560				268,00



41-50 Yaş	27	26,07	704,00		
31-35 Yaş	22	16,11	354,50		
51 Yaş Üzeri	12	20,04	240,50	101.50	.272
36-40 Yaş	9	11,50	103,50		
41-50 Yaş	27	20,83	562,50	58.50	.021*
36-40 Yaş	9	6,72	60,50		
51 Yaş Üzeri	12	14,21	170,50	15.50	.006*
41-50 Yaş	27	19,59	529,00		
51 Yaş Üzeri	12	20,92	251,00	151.00	.738

Yaşı 30'dan az olan öğretim elemanlarının, 41-50 ve 51 yaş üstündeki öğretim elemanlarına göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinin düşük olması, belirtilen yaş grubunun derse girme ve sınıf yönetiminde deneyimsiz olması ile açıklanabilir. Diğer yandan, yaşı 36-40 arasında olan öğretim elemanlarının, yaşı 41-50 ve 51 üstü olanlara kıyasla daha düşük sınıf yönetimi becerisi göstermeleri de motivasyon kaybından ve bir üst akademik unvan olan doçentliğe hazırlanma durumundan dolayı dersleri fazla önemsememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Kaya'nın (2008) araştırması dışındaki diğer çalışmaların (Terzi, 2001; Erol, 2006; İlgar, 2007; Durğun, 2010) yaş değişkenine ait bulguları, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

**Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Lisansta Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretim elemanlarının lisans mezunu oldukları fakülte değişkenine göre sınıf yönetimi beceri puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Kruskal- Wallis testi yapılmış ve bulgular Tablo-8’de verilmiştir. Yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyi puanlarının, lisansta mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği gözlemlenmiştir [ki-kare (sd=2, N=93)= 6,424;  $p<.05$ ].

**Tablo-8: Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Lisansta Mezun**

**Olunan Fakülte Değişkenine Göre *Kruskal Wallis Testi* Sonuçları**

<b>Mezun Olunan Fakülte</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>Sd</b>	<b>Ki-kare</b>	<b>p</b>
Eğitim Fakültesi	68	42,93	2	6,424	.040*
Fen-Edeb. Fakültesi	17	61,09			
Diğer Fakülteler	8	51,69			

Farkların hangi grup çiftleri arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi kullanılmış ve bulgular Tablo-9’da sunulmuştur. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri açısından, lisans eğitimlerini fen edebiyat fakültesinde tamamlayanlarla, eğitim fakültesinde tamamlayanlar arasında, fen edebiyat fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre lisans mezuniyeti, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri üzerinde farklılık ortaya koyabilen bir bağımsız değişkendir ve fen edebiyat fakültesinden mezun öğretim elemanları, eğitim fakültesi mezunlarına oranla istatistiksel olarak anlamlı şekilde sınıf yönetiminde daha başarılıdırlar.

**Tablo-9: Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanları Arasındaki Farkın Kaynağını**

**Belirlemeye Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Lisansta Mezun Olunan Fakült	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı P	U
Eğitim Fakültesi	68	39,65	2696,50	350,50 .012*
Fen-Edeb. Fakültesi	17	56,38	958,50	
Eğitim Fakültesi	68	37,77	2568,50	222,50 .402
Diğer Fakülteler	8	44,69	357,50	
Fen-Edeb. Fakültesi	17	13,71	233,00	56,00 .484
Diğer Fakülteler	8	11,50	92,00	

**Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi**

Elde edilen bu bulgu, alan bilgisi yönünden daha fazla bilgiye sahip olma ihtimali yüksek fen edebiyat fakültesi mezunlarının, aldıkları formasyon eğitimi sayesinde sınıf yönetiminde eğitim fakültesi mezunlarından daha iyi hale gelmiş olabilecekleri ile açıklanabilir. Çünkü alan bilgisi sınıf yönetiminin en önemli ögesidir ve bunun en fazla verildiği ve bilgi yüklemesi yapıldığı yer fen edebiyat fakülteleridir. Kaya (2008), Kars (2007), Topal (2007), Şahin ve Altunay (2011) ile Nur'un (2012) yaptıkları araştırma bulgularına göre mezun olunan fakülte ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Fakat bazı çalışmalarda (Akın,2007; Korkmaz, 2007) eğitim fakültesi veya fen edebiyat fakültesi mezunlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin, eğitim enstitüsü ve diğer okul mezunlarının sınıf yönetimi becerilerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak hiçbir çalışmada, bu araştırmanın bulgusu olan, fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunlarından sınıf yönetimi beceri

düzeyleri alanın- da anlamlı olarak yüksek olduğu bulgusuna ulaşıl- mamıştır.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırma, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeyin cinsiyet, medeni durum, akad- emik unvan, yaş ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre istat- iksel olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanların sınıf yönetimi beceri- lerinin “iyi” düzeyde olduğu ve cinsiyet, medeni durum, yaş ve me- zun olunan fakülte değişkenlerinin öğretim elemanlarının sınıf yöne- timi beceri düzeylerini yordadığı fakat akademik unvanın sınıf yöne- timinin bir yordayıcısı olmadığı sonucu- na ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alınarak, araştırmacı ve uygulayıcılar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

### ***Araştırmacılar için Öneriler***

- 1) Eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olarak yürütülen sınıf yönetimi dersinin içeriği gözden geçirilmeli ve eğitim fakültesi mezunlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinde, neden fen edebiyat fakültesi mezunla- rından geride kaldıkları detaylı olarak araştırılmalıdır.
- 2) Öğretim elemanları ve öğrencilerin benzer konularda farklı düşünebi- leceği dikkate alınarak, öğretim eleman- larının sınıf yönetimi beceri dü- zeylerini öğrencilerin bakış açılarından hareketle değerlendirecek araş- tırmalar yapılmalıdır.
- 3) Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerini yordayabileceği dü- şünülen sınıf yönetimi ile ilgili kurs vb. etkinliklere katılma ve eşlerin

çalışma durumu gibi daha farklı değişkenlerin konu edildiği yeni araştırmalar yapılması teşvik edilmelidir.

#### **Uygulayıcılar için Öneriler**

- 1) Yaş olarak daha genç öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kendilerini geliştirebilmeleri için onlara üniversite içerisinde imkânlar sunulmalı ve derslere girmeleri teşvik edilmelidir.
- 2) Öğretim elemanlarına “etkili sınıf yönetimi” konusunda seminer-

ler, konferanslar vb. eğitim olanakları sağlanmalıdır.

#### **KAYNAKÇA**

- Akın, U. (2006) *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi-osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akın, U. (2007, 5-7 Eylül) *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişken- ler açısından incelenmesi ve öğretmen yetiştirme açısından değer- lendirilmesi*, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Tokat.
- Başar, H. (2004) *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). The importance of the university campus program in preservice teacher education: A Canadian case study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 420-432.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014) *Sosyal Bilimler için İstatistik*, Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007) *Research methods in education* (6thEd.), Taylor & Francis.
- Çelikkaya, H. (2011) *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Çetin, F. (2009) *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Ş. (2003). “Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim dalı.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008) Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 44, ss: 123-142.
- Demirtaş, H. (2008) Sınıf Yönetiminin Temelleri: Etkili Sınıf Yönetimi, Kıran, H.(Ed.).Ankara: Anı yayıncılık.
- Doğan, İ. (2011) *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Durğun, B. (2010) *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2009, 1-3 Mayıs ) *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi*, The First International Congress Of Educational Research de sunuldu, Çanakkale.
- Erol, Z. (2006) *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Genç, S.Z. (2008) ve Eryaman, M.Y. Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, ss: 89-102.
- Helvacı, M. A. ve Özer, M. (2008) Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği), *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sayı 2, ss: 1-23.
- İlgar, L. (2007) *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi (9. Basım). Nobel Yayın Dağıtım. An- kara
- Kars, Y. E. (2007) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Konak İlçesi Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, G. (2008) *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, E. (2009) *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 26, ss: 146-156.
- Küçükahmet, L. (2004) Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lemlech, J. K. (1979) *Classroom Management*, The Maple Press Company.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., ve Pickering, D. J. (2003) *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*, Virginia: ASCD.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., ve Özgan, H. (2006) Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 3.
- Nur, İ. (2012) *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öğülmüş, S. (2012) “21. Yüzyılda Eğitim” içinde: Eğitim Sosyolojisi: Dün, Bugün, Yarın, I. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu, (Edt.: İ. Doğan), Anka- ra.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M.C. (2011) İlköğretim Okulu Öğretmen- lerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi

ve Karşılaştırılması, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, ss: 617- 635.

Şahin, I. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları, *İlköğretim Online*, Cilt 10, Sayı 3, ss: 905-918.

Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002) Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 1.

Terzi, Ç. (2001) *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Topal, T. (2007) *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008) Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 23, ss: 274-295.

Zeichner, K., & McDonald, M. (2011). Practice-based teaching and community field experiences for prospective teachers. In Audrey Cohan and Andrea Honigsfeld (Eds.). *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practice for the 21st century* (pp. 45-54). Plymouth: Rowman & Littlefield.

### **Extended Summary**

#### **Aim of the Study**

This study aims to explore the classroom management skills of academic staff (professors, associate professors, assistant professors, teaching assistants and research assistants) in an education department of a university in Turkey. This study also intends to find out whether their classroom management level has statistically differentiated according to gender, marital status, academic title, age and bachelor's degree.

#### **Methodology**

This study is designed as a survey research model as it portrays the existent case and to collect data from a large number of participants (Cohen, Manion and Morrison, 2007; Karasar, 1999). Population of the study con-



sisted of 113 academic staff. Since all participants are accessible; they are selected rather than sampling. 93 scale forms are returned and are analyzed. Personal information form and Classroom Management Skills Scale (CMSC) were used in the study. Personal information form is used for determination of independent variables. Personal information form includes variables which are gender, marriage, academic title, age and graduation. In order to determine classroom management skills of academic staff, CMSC as five point Likert scale is used. As a part of doctoral thesis, Ilgar (2007) developed the scale consisting of 81 skills descriptions.

### **Findings and Discussion**

Where the Academicians' attitudes towards classroom management skills are totally analyzed, they have classroom management ability at proportion of  $X=4.06$ . According to this result, the academicians in education faculty have "suitable" classroom management abilities.

There is a significant difference between levels of female and male academicians' classroom management skill level [ $U=583, 50$ ;  $p=.049<.05$ ]. Regarding mean ranks, the level of male academicians' classroom management abilities [Mean Rank=50,16; Sum of Ranks=3511, 50] is higher than female academicians [Mean Rank=37,37; Sum of Ranks = 859, 50]. This result can be explained by the fact that male academicians are harsh at classroom. Besides, female academicians love their students with maternal instinct. Although this situation makes classroom management easier in primary schools and high schools, Discipline and classroom management problems probably occurs in university because of that students are older and tend to misunderstand attention towards them.

There is a between marital status of academic staff and their classroom management skill points ( $U=438,00$ ;  $p=.021<.05$ ). According to the mean rank scores, married academicians' classroom management skill level (Mean rank= 50, 16; Sum of Ranks= 3762, 00) is higher than the single ones (Mean rank= 33, 83; Sum of Ranks=609, 00). The explanation for this finding might be the single academicians are younger.

There is no significant difference between the titles of academic staff and their classroom management skill points [chi square ( $df=3, N=93$ ) =7,049,  $p=.07>.05$ ]. According to the mean rank scores, teaching assistants (Mean rank= 54, 36) have the highest classroom management skills and they are followed by professors and associate professors (Mean rank= 52, 11), assistant professors (Mean rank= 49, 96) and research assistants (Mean rank= 34, 67).

There is a significant difference between age of academic staff and their classroom management skill points [chi square (df= 4, N=93) =12,142;  $p=.016<.05$ ]. The class- room management skill levels of academic staff that is at the age of 41 to 50 and above 51 is significantly different and higher from those at the age of 30 and below. Moreover, the classroom management skills of those at the age of 36 to 40 is significantly different and lower from the academic staff that is at the age of 41 to 50 and above 51. The lower classroom management skill level of academic staff at the age of 30 and below could be explained by the lack of experience in managing the classroom. On the other hand, the reason behind the lower classroom management skill level of academic staff at the age of 36 to 40 might be lack of motivation and disregarding the lessons due to the preparation to a higher title which is associate professor.

There is a significant difference between graduate faculty of academic staff and their classroom management skill points [chi square (df= 2, N=93) =6,424;  $p<.05$ ]. The academic staff that was graduated from the Faculty of Arts and Science is significantly different and higher from those who were graduated from the Faculty of Education. This finding could be explained by the given high level of knowledge of Faculty of Arts and Science students that is blended by the initial teacher training which made them better than the Faculty of Education students. Because knowledge is the most important factor of classroom management and this is mostly given in the Faculty of Arts and Science.

### **Conclusion and Recommendations**

The findings of the study suggest that classroom management skill level of academic staff is at the “Good” level and is significantly related to such factor as gender, marital status, age and bachelor’s degree of those but is not significantly related with their academic titles.

### **Recommendations for Researchers**

1. The content of the classroom management lesson that is mandatory for graduate students should be revised and the reasons that may cause the lower academic achievement of the Faculty of Education students against the students of Faculty of Arts and Science should be investigated in detail.
2. In the respect that academic staff and students may think and perceive differently, further research should be conducted to explore

the classroom management skill level of academicians from the perspective of graduate students.

3. New studies that aim to find out the relationship between classroom management skills of academicians and independent variables such as attending a training course and the working status of the spouse should be encouraged to be conducted

***Recommendations for Practitioners***

1. Opportunities should be offered to the novice academicians to advance their classroom management skills and be encouraged to attend classes.
2. Opportunities such as seminars, conferences etc. about “effective classroom management” should be provided to the academic staff.