

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi Yıl-Year:2020 Cilt-Volume:4 Sayı-Issue:8

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH



Yıl/Year: 2020/Aralık ♦ Cilt/Volume: 4 ♦ Sayı/Issue: 8

SAMSUN

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH

Yıl/Year: 2020/Aralık Cilt/Volume: 4 Sayı/Issue: 8
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği

Editörler / Editors

Doç. Dr. Bayram Özer

Editör Kurulu / Section Editors

Prof. Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Prof. Dr. Nik Ahmad HİSHAM ISMAİL

Dr. Elza SEMEDOVA

Dr. Esat ŞANLI

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Dr. Mustafa TEKKE

Dr. Milan KUBİATKO

Dr. Serdan KERVAN

Dr. KONUL MEMMEDOVA

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board

Dr. Öğr. Üyesi Volkan Duran

Kapak Tasarımı / Cover Design

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman Eren

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Adress

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11

e-posta: bayramozer@omu.edu.tr

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Prof. Dr. Mehmet Turan

Doç. Dr. Murat Gökalg

Doç. Dr. Tuncay Sevindik

8. SAYININ HAKEMLERİ

Doç. Dr. Bülent DÖŞ

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZENÇ

Dr. Öğr. Üyesi İsmail KINAY

Dr. Öğr. Üyesi Volkan DURAN

Dr. Öğr. Üyesi Servet ATİK

Dr. Öğr. Üyesi Osman Tayyar ÇELİK

Dr. Öğr. Üyesi Aslı KARTOL

Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Dr. Öğr. Üyesi Rabia SARICA

Dr. Öğr. Üyesi Safa ÇELEBİ

Dr. Zeynep AYDIN

Dr. Öğr. Üyesi Esat ŞANLI

Dr. Öğr. Üyesi Ender ÖZEREN

Dr. Öğr. Üyesi Çetin TAN

İÇİNDEKİLER

Examining Elementary School Students' Scientific Process Skills

Yakub İŞİKER, İrfan EMRE 204-211

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumlarının Analizi

Veysel GÖÇER 212-228

Siyaset Bilimi Eğitiminde Paradigma Değişimi

Mustafa KANDIRMAZ 229-240

Okul Psikolojik Danışmanlarının E-Rehberlik Modülüne İlişkin Görüşleri

Murat CANPOLAT 241-252

Kalıplaşmış İfadelerin Görsellerle Anlatılması Üzerine Bir Uygulama Örneği

Oğuzhan ÇETİNER, Aykut HALDAN 253-264

Özel Yetenekli Çocukların ve Ebeveynlerinin Oyun Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Ümit DOĞAN, Mustafa KOYUNCU, Aysu DOĞAN 265-281

Kriz Yönetim Becerilerine (Kriz Öncesi, Dönemi ve Sonrası) İlişkin Olarak Okul Müdürlerinin Sergilemiş Oldukları Davranışlar

Yusuf GEZER 282-298

Examining Elementary School Students' Scientific Process Skills¹

İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin İncelenmesi

Yakub İŞIKER² İrfan EMRE³

Abstract

With the preparation of the science curricula in our country in accordance with constructivism, scientific process skills have also gained importance. The examination of science curricula revealed that scientific process skills are either considered as a separate learning area or classified as field-specific skills. In this context, scientific process skills are defined as skills that enable students to learn science while actively involving in the learning process and conducting research appropriate for their age. Individuals with these skills are aware of how scientific research is conducted and solve problems they encounter during a daily life by using these skills. In this respect, it is critical to teach scientific process skills to students starting from an early age. To this end, this study aims to determine third and fourth grade students' scientific process skills. The participants consisted of 147 third and fourth grade students. For data collection, the basic skills scale with 31 items was administered to the participants. Third- and fourth-year students participated in the study. Frequencies and percentages were calculated and One-way analysis of multiple variances (MANOVA) were conducted to identify gender and grade level differences. For analysis, the SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences) program was used. The results revealed that while there was no significant difference based on grade level, a significant difference was observed in favor of female students in terms of scientific process skills.

Keywords: Elementary school, science curricula, scientific process skill.

Öz

Ülkemizdeki fen bilimleri dersi programlarının yapılandırılmasına uygun biçimde hazırlanmasıyla birlikte bilimsel süreç becerileri de ayrı bir önem kazanmıştır. Günümüze kadar yapılan Fen Bilimleri dersi programları incelendiği zaman bilimsel süreç becerilerinin ya ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirildiği ya da alana özgü beceriler şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bilimsel süreç becerileri, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olarak yer aldıkları, kendi yaş seviyelerine uygun biçimde araştırma yapmalarına olanak sağlayan ve dolayısıyla bilimi öğrenmeye ilişkin beceriler olarak tanımlanabilir. Bu becerilere sahip bireyler, bilimsel olarak bir araştırmanın nasıl yapılması gerektiğinin farkına varır ve günlük yaşamda da edindikleri bu becerileri kullanarak karşılaştıkları problemleri çözerler. Bu açıdan bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere erken yaşlardan itibaren öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini belirlemek amacıyla 31 maddelik "Temel Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için frekans (f) ve yüzde (%) testlerinin yanı sıra sınıf seviyeleri ve cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırma yapmak amacıyla da tek yönlü çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences 21.0) programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıf seviyesi değişkeni bakımından anlamlı farklılığa ulaşılmazken cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, cinsiyet, ilkokul.

¹ This study was presented at the 3rd International Conference on Culture and Civilization in Mardin, 20-22 April 2018, Turkey.

² Öğr. Gör., Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Mardin-Türkiye, yakupyasir@artuklu.edu.tr

³ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ-Türkiye, iemre@firat.edu.tr

INTRODUCTION

Due to the increase in scientific knowledge and technological innovations, the importance of science has emerged while resulting in people to experience those knowledge and innovations in their lives more effectively. While societies follow up the scientific developments, they also attempt to provide their students with scientific skills in their schools under the science courses (Aydoğdu & Kesercioğlu, 2005). In this context, with the changes made in the education programs of our country, it is aimed to provide students with scientific process skills MEB, 2005, 2013). Scientific process skills are the skills that should be acquired from an early age that help students think rationally, ask meaningful questions and seek answers to these questions, and cope with problems they encounter in daily life (German, 1994). It is expected from individuals with these skills to realize the phases of scientific research and to use these skills to solve problems they encounter (Çepni & Çil, 2009).

Although there exist various classifications in scientific process skills in the literature, they are generally grouped as basic and high level skills (Saat, 2004; Germann, 1994). Basic skills include observing, classifying, communicating, measuring, using numbers, making inferences and predicting, high-level skills can be classified as hypothesizing, controlling variables, interpreting data, creating models, and experimenting (Kaya, 2017). In order for students to gain high-level skills, it is critical to enhance their basic skills at early ages from pre-K to 4 (Çelik, 2013). With the effective use of such skills in learning environments, students can directly participate in the scientific process and improve themselves in many ways, which was proved in the literature. According to the findings of the studies, scientific process skills have positive association with scientific creativity (Aktamış & Ergin, 2007), reading comprehension levels (Özdemir, Özdemir & Parmaksız, 2016), students' reflection skills and level of conceptual changes (Yıldırım, 2012), and academic achievement and attitudes towards science (Öztürk, 2008).

Gaining scientific process skills from an early age contribute to the development of various skills and the advancement in these skills, students are expected to follow scientists' paths while increasing their positive attitude towards science from an early age (Kaya, 2017). In order to achieve this goal, it is necessary to determine students' scientific process skills level from an early age and to develop these skills by using them effectively in educational environments. To this end, this study aims to determine third and fourth grade students' scientific process skills (SPS) and addresses the following research questions:

1. What are the third and fourth grade students' scientific process skills?
2. Is there any difference in third and fourth grade students' scientific process skills in terms of gender?
3. Is there any difference in third and fourth grade students' scientific process skills in terms of grade level?

METHOD

Research Model

This study was designed based on non-experimental quantitative design-survey method (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Survey method is a research approach that aims to describe past or present situations as they are, to compare the relationship between variables, and to collect data in a specific time period (Karasar, 2000). The event, individual or object subject to the research is tried to be defined in its own conditions in the survey method (Karasar, 2009). And also, this method is the work carried out by collecting data to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Participants

In order to retrieve participants, simple random sampling method was employed. A total of 147 participants were recruited from three different schools located in Elazığ, Turkey. Demographic information about the participants is given in Table 1.

Table 1. Demographic Information About the Participants

| Variable | | <i>f</i> | % |
|-------------|-----------|----------|------|
| Gender | Female | 70 | 47,6 |
| | Male | 77 | 55,4 |
| Grade level | 3rd grade | 68 | 46,3 |
| | 4th grade | 79 | 53,7 |

Data Collection Tool

For data collection, the basic process skills questionnaire (BSQ) was administered to the participants. The questionnaire was developed by Padilla, Cronin and Twiest (1985) and translated into Turkish by Aydoğdu and Karakuş (2015). It consists of 31 items with six factors: observation (five items), classification (five items), inference (five items), measurement (five items), estimation (six items), and communication (five items). The percentage of agreement between the original and translated version of the scale was 0.92. The scale for language validity was translated into Turkish by 3 experts and was administered to 3th, 4th, and 5th grade primary school students (n=447) in 6 different elementary schools by Aydogdu&Karakuş (2015). The reliability coefficient of the questionnaire (KR -20) was found to be 0.83 and the average difficulty of the scale as 0.55.

Data Analysis

In the analysis of demographic information, percentages and frequencies were calculated. One-way analysis of multiple variances (MANOVA) was used to compare the grade levels and gender variable. The assumptions (sample size, normality, extreme values, linearity, multiple linearity and singularity, and homogeneity of variance and covariance matrices) required for one-way multiple variance analysis were checked and it was observed that there were no violations. In addition to looking at assumptions about normality such as Kolomogorov-Smirnov test, skewness and kurtosis values (-2.0- + 2.0), the sample number of each cell is accepted as a sign of robustness of the analysis results and parametric tests can be performed (George & Malley, 2003; Tabackhick & Fidell, 2007). Also, the p values obtained for Box's M (17.5 for grade levels and 31.74 for gender) are calculated >.05 (.728 for grade levels and .085 for gender). In addition, Mahalanobis distance value was found below the critical value. SPSS 21.0 statistics program was used for data analysis.

FINDINGS

In this section, the results of the analyses are provided.

Table 2. Descriptive Results of Third And Fourth Grade Students' BSQ

| Sub-dimensions | N | \bar{X} | sd |
|----------------|-----|-----------|------|
| Measurement | 147 | 2,60 | ,99 |
| Observation | 147 | 3,51 | 1,32 |
| Estimation | 147 | 4,38 | 1,27 |
| Classification | 147 | 2,86 | 1,03 |
| Inference | 147 | 2,22 | 1,07 |
| Communication | 147 | 3,15 | 1,49 |

According to the results, the lowest mean scores for sub-dimensions of the BSQ belong to the inference sub-dimension ($\bar{X}=2.22$) and the highest mean scores were obtained for the estimation sub-dimension ($\bar{X}=4.38$).

Table 3. Descriptive Results Based On Gender

| Sub-dimensions | Gender | N | \bar{X} | sd |
|----------------|--------|----|-----------|------|
| Measurement | Female | 70 | 2,72 | ,96 |
| | Male | 77 | 2,49 | 1,00 |
| Observation | Female | 70 | 3,85 | 1,13 |
| | Male | 77 | 3,20 | 1,41 |
| Estimation | Female | 70 | 4,77 | ,99 |
| | Male | 77 | 4,03 | 1,39 |
| Classification | Female | 70 | 3,05 | ,88 |
| | Male | 77 | 2,68 | 1,12 |
| Inference | Female | 70 | 2,58 | ,97 |
| | Male | 77 | 1,89 | 1,05 |
| Communication | Female | 70 | 3,44 | 1,47 |
| | Male | 77 | 2,89 | 1,48 |

The results revealed that female participants had higher scores comparing with male students. Among the sub-dimensions, the participants had the highest mean score for the estimation sub-dimension ($\bar{X} = 4.55$) and the lowest mean score for the inference ($\bar{X} = 2.235$).

Table 4. Results Of The MANOVA Test Based On Gender

| Effect | Wilk's Lambda | F | Hypothesis df | Error df | p | Partial eta square | Observed power |
|-----------|---------------|---------|---------------|----------|------|--------------------|----------------|
| Intercept | ,049 | 449,950 | 6,000 | 140,000 | ,000 | ,951 | 1,000 |
| Group | ,848 | 4,194 | 6,000 | 140,000 | ,001 | ,152 | ,975 |

* The mean difference is significant at the.05 level.

** Design. Intercept + Group

Table 5. Results For The Test Of Between-Subjects Effects Based On Gender Variable

| Source | Dependent variable | df | F | p | Partial eta square | Observed power * |
|------------------|--------------------|----|----------|-------|--------------------|------------------|
| Intercept | Measurement | 1 | 1027,617 | ,000 | ,876 | 1,000 |
| | Observation | 1 | 1100,004 | ,000 | ,884 | 1,000 |
| | Estimation | 1 | 1899,844 | ,000 | ,929 | 1,000 |
| | Classification | 1 | 1167,765 | ,000 | ,890 | 1,000 |
| | Inference | 1 | 711,229 | ,000 | ,831 | 1,000 |
| | Communication | 1 | 675,124 | ,000 | ,823 | 1,000 |
| Group | Measurement | 1 | 2,082 | ,151 | ,014 | ,300 |
| | Observation | 1 | 9,293 | ,003* | ,060 | ,857 |
| | Estimation | 1 | 13,131 | ,000* | ,083 | ,949 |
| | Classification | 1 | 4,182 | ,030* | ,032 | ,587 |
| | Inference | 1 | 16,839 | ,000* | ,104 | ,983 |
| | Communication | 1 | 5,023 | ,027* | ,033 | ,605 |

*p<.05

When the results were examined in terms of the gender variable, except for the measurement sub-dimension, a statistically significant difference was observed in favor of female students in all sub-dimensions of BSQ with large effect ($F(6,140) = 4.194$; $p = .001$; Wilk's $\Lambda = .848$; $\eta^2 = .152$). In terms of the measurement sub-dimension, despite the non-significant difference between female and male students' average scores, a small effect size difference was found in favor of female students ($F(1, 145) = 2.082$; $p = .151$; $\eta^2 = .014$). For the other sub-dimensions, there was a medium level effect size for the observation ($\eta^2: .060$); a medium-large effect size for the estimation ($\eta^2: .083$) and the inference ($\eta^2: .104$); and small-medium effect size for the classification ($\eta^2: .032$) and the communication ($\eta^2: .033$) sub-dimensions.

Table 6. Descriptive Results Based On Grade Level

| Sub-dimensions | Grade level | N | \bar{X} | sd |
|----------------|-------------|----|-----------|------|
| Measurement | Grade 3 | 68 | 2,73 | ,98 |
| | Grade 4 | 79 | 2,49 | ,98 |
| Observation | Grade 3 | 68 | 3,72 | 1,23 |
| | Grade 4 | 79 | 3,34 | 1,38 |
| Estimation | Grade 3 | 68 | 4,54 | 1,11 |
| | Grade 4 | 79 | 4,25 | 1,39 |
| Classification | Grade 3 | 68 | 2,82 | ,96 |
| | Grade 4 | 79 | 2,89 | 1,09 |
| Inference | Grade 3 | 68 | 2,30 | ,99 |
| | Grade 4 | 79 | 2,15 | 1,13 |
| Communication | Grade 3 | 68 | 3,14 | 1,52 |
| | Grade 4 | 79 | 3,16 | 1,48 |

According to the results, the lowest mean scores for sub-dimensions of the BSQ belong to the inference sub-dimension ($\bar{X}=2.30$ for third grade and $\bar{X}= 2.15$ for fourth grade) and the highest mean scores were obtained for the estimation sub-dimension ($\bar{X}=4.54$ for third grade and $\bar{X}= 4.25$ for fourth grade).

Table 7. Results of The MANOVA Test Based on Grade Level

| Effect | Wilk's Lambda | F | Hypothesis df | Error df | P | Partial eta square | Observed power |
|-----------|---------------|---------|---------------|----------|------|--------------------|----------------|
| Intercept | ,054 | 411,142 | 6,000 | 140,000 | ,000 | ,946 | 1,000 |
| Group | ,951 | 1,191 | 6,000 | 140,000 | ,315 | ,049 | ,458 |

* The mean difference is significant at the.05 level.

** Design. Intercept + Group

Table 8. Results for The Test of Between-Subjects Effects Based on Grade Level Variable

| Source | Dependent variable | df | F | p | Partial eta square | Observed power * |
|-----------|--------------------|----|----------|------|--------------------|------------------|
| Intercept | Measurement | 1 | 1027,671 | ,000 | ,876 | 1,000 |
| | Observation | 1 | 1051,022 | ,000 | ,879 | 1,000 |
| | Estimation | 1 | 1754,006 | ,000 | ,924 | 1,000 |
| | Classification | 1 | 1118,893 | ,000 | ,885 | 1,000 |
| | Inference | 1 | 632,532 | ,000 | ,814 | 1,000 |
| | Communication | 1 | 644,766 | ,000 | ,816 | 1,000 |
| Group | Measurement | 1 | 2,194 | ,141 | ,015 | ,313 |
| | Observation | 1 | 3,024 | 0,84 | ,020 | ,408 |
| | Estimation | 1 | 1,919 | ,168 | ,013 | ,280 |
| | Classification | 1 | ,193 | 661 | ,001 | ,072 |
| | Inference | 1 | ,783 | ,378 | ,005 | ,142 |
| | Communication | 1 | ,005 | ,944 | ,000 | ,051 |

According to the results, no significant difference was observed between the third and fourth grade students' overall BSQ mean scores ($F(6,140) = 1.191$; $p = .315$; Wilk's $\Lambda = .951$; $\eta^2 = .049$). In terms of sub-dimensions, a small effect size difference was found in favor of third grade students in the measurement ($F(1,145) = 2,194$; $p = ,141$; $\eta^2 = ,015$); observation ($F(1,145) = 3,024$; $p = ,084$; $\eta^2 = ,020$), and estimation ($F(1,145) = 1,919$; $p = ,168$; $\eta^2 = ,013$). On the other hand, there was no significant difference observed in the other sub-dimensions of BSQ between the third and fourth grade students.

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

Present results showed that inference sub-dimension ($\bar{X} = 2.22$) was the lowest mean scores while estimation sub-dimension ($\bar{X} = 4.38$) was highest mean scores in the third and fourth grade students' BSQ. It is important for science education to provide students with scientific process skills, which are expressed as skills used in creating knowledge, thinking on problems, and formulating results (Tan & Temiz, 2003). It has been demonstrated that specific science process skills programs significantly increased the level of using scientific process skills (Kurnaz & Kutlu, 2016). Also, based on the results, a statistically significant difference with large effect size was observed in favor of female students in all sub-dimensions of BSQ except for the measurement sub-dimension ($p < .05$). For the measurement sub-dimension, a small effect size was found in favor of female student's despite of the non-significant difference between female and male students' average scores. These results revealed that the scientific process skills levels of female students in third and fourth grades are at a higher level than boys. Similar results were found in the other studies conducted by Can and Uluçınar Sağır (2019), Özdemir, Özdemir, and Parmaksız (2016), and Zeidan and Jayosi (2015). Aydın (2007) compared female and male students in sixth, seventh and eighth grades in terms of their scientific process skills levels and found a significant difference in favor of female students. Zeidan and Jayosi (2015) stated that the results in favor of female students are because of that female students were more disciplined than male students. Can and Uluçınar Sağır (2019) stated that female students are more prone to science and scientists and have higher level of problem solving and scientific thinking skills. In addition, various biological and genetic differences of male and female students are considered as the cause of differences in school performance or learning abilities (Bassey & Amanso, 2017). Another critical finding is that medium-high effect size for the estimation and inference, medium effect size for the observation, and small size effect for the classification and communication sub-dimensions were observed. In a similar study, Also, Sabır (2016) found significant differences in favor of fifth grade female students for the observation, estimation, and classification sub-dimensions. These findings reveal that the perception of scientist in our society is not limited to males only and females can be effective in the field of science by using their scientific process skills efficiently. Therefore, it is suggested that girls should be supported through various activities that enables them to use their scientific skills from an early age (Sabır, 2016).

In this study, students' scientific skills were also examined in terms of grade level. The results revealed that there was no significant difference between the third and fourth grade students. In addition, small effect size was observed for the measurement, observation, and estimation sub-dimensions for the third-grade students. In other sub-dimensions, statistically and practically no difference was found between the third and fourth grade students. As seen in Table 6, although the arithmetic averages were relatively high in the observation and estimation sub-dimensions, the average scores for the other sub-dimensions were low. In a study conducted with third, fourth, and fifth graders by Aydoğdu in 2017, it was found that the basic scientific process skills of primary school students differ significantly according to their grade level. On the other hand, Hazır and Türkmen (2008) reported that fifth grade students' scientific process skill acquisition levels were below 50%. Specifically, Hazır and Türkmen (2008) stated that the reason for such low level may be due to elementary teachers perceiving themselves as inadequate in teaching scientific process skills, lack of sufficient time for activities, lack of equipment, and the curricula itself. However, Kalemkuş, Bayraktar & Kalemkuş (2008) found that 5th grade students have relatively high level for the skills of observation, prediction, classification and they demonstrated a moderate ability in inference. Kaya (2017) suggests that teachers should take into account students' development level while teaching scientific process skills and teaching observation, estimation, inference, classification, and communication skills should be taught at early ages. Kaya (2016) also examined the quality of the elementary school 3rd grade science textbook to determine whether it supports students' scientific process skills and found that although the textbook includes some activities to advance these skills, it is still insufficient to teach them. For this reason, it may be concluded that students may enhance some of those skills but there are deficiencies in materials, activities, and methods that will provide students with scientific process skills at an early age. In the literature, there exist studies that discuss various methods and activities that have a positive effect on the acquisition of scientific process skills. STEM (Atik, 2019), science teaching program (Yalçın & Şişman, 2018), science notebook (Arık, 2019) are some of the examples for the mentioned methods and activities. Accordingly, it is suggested that teachers must use various materials, activities, and methods to teach students scientific process skills from an early age.

REFERENCES

- Aktamış, H., ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 11-23.
- Arık, N. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde bilim defteri kullanılmasının etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Atik, A. (2019). *STEM etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi: 5 yaş örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Aydınlı, E. (2007). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin performanslarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğdu, 2017. A study on basic process skills of Turkish primary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 51-6.
- Aydoğdu, B. ve Karakuş, F. (2015). İlkokul öğrencilerine yönelik temel beceri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (34), 105-131.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bassey, A.B. and Amanso, E. O. I. (2017). Assessing students' gender, school type and science process skills acquisition of senior secondary schools students in Calabar education Zone, Cross River State, Nigeria. *International Journal of Education and Evaluation*, 3(4), 19-25.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, K., ve Uluçınar Sağır, Ş. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18 (71), 145-1556.
- Çelik, P. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fizik dersi başarısı, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Çepni, S., ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Germann, P. J. (1994). Testing a model of science process skills acquisition: an interaction with parents' education, preferred language, gender, science attitude, cognitive development, academic ability, and biology knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(7), 749-783.
- George, D. & Mallery, S. (2003). *SPSS for Windows step by step a simple guide and reference 11.0 update* (4th Ed.). Boston, MA: Pearson Education
- Hazır, A., Türkmen, L. (2008). İlkokul 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 81-96.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kalemkuş, J., Bayraktar, Ş. & Kalemkuş, F. (2016). Determining and comparing the science process skill levels of 5th and 8th grade students. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 4, 79-83.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, E. (2016). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri ders kitabının yapılandırıcılık ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adıyaman
- Kaya, S. (2017). *Fen bilimleri içeriği ve bilimsel süreç becerileri*. (Çocuk Bilim ve Teknoloji, içinde 86-110), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kurnaz, F. B. ve Kutlu, Ö. (2016). İlkokul 4. sınıf için hazırlanan bilimsel süreç becerileri programının etkililiğinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 529-547.
- MEB (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara, Türkiye: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özdemir, M., Özdemir, O. ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1829-1848.
- Öztürk, N. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerileri kazanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Padilla, M., Cronin, L., & Twiest, M. (1985). The development and validation of the test of basic process skills. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, French Lick, IN*.
- Saat, R. M. (2004). The acquisition of integrated science process skills in a web-based learning environment. *Research in Science ve Technological Education*, 22(1), 23- 40.
- Sabır, A. (2016). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi., Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistic*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-101.
- Yalçın, H. ve Şişman, Z. B. (2018). Keşif ve sorgulama temelli bilim öğretimi programının 10-12 yaş çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 83-96.
- Yıldırım, C. (2012). *Bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Zeidan, A. H. & Jayosi, M.R. (2015). Science process skills and attitudes toward science among Palestinian secondary school students. *World Journal of Education*, 5(1), 13-24.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumlarının Analizi¹

Analysis of Faculty of Education Students' Attitudes towards Education Measurement and Evaluation Course

Veysel GÖÇER²

Öz

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemekte amaçlanmıştır. İfade edilen amaçlar doğrultusunda bu araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini İnönü Üniversitesi'nde 2017-2018 akademik yılında öğrenim gören Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan eğitim fakültesi öğrencileri arasından "Basit Seçkisiz Örnekleme" yöntemi ile belirlenen 294 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" adlı aynı isimli iki farklı ölçek kullanılmıştır. İki farklı tutum ölçeği kullanılarak araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olması, öğrencilerin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları hakkında kapsamlı ve derinlemesine bilgi toplamak amaçlanmıştır. Araştırma için kullanılan ölçekler, Likert tipi 5'li derecelendirme şeklinde olup, her ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma için toplanan veriler SPSS paket programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının orta düzeye olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmada öğrenim görülen bölüm ve sınıf değişkenlerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin tutumları arasında pozitif yönlü ilişki oluşu da belirlenmiştir. Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin ölçme-değerlendirme dersine yönelik orta düzeyde belirlenen tutumları bağlamında lisans düzeyinde ölçme-değerlendirme dersine yönelik içerik düzenlemeleri yapılmasına ve öğretim üyelerinin bu dersin öğrenme-öğretme süreçlerini tekrardan gözden geçirmelerine yapılan araştırma kaynaklık edebilir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, tutum, eğitim fakültesi.

Abstract

In the study, it was aimed to determine the attitudes of education faculty students towards assessment and evaluation course in education. In addition, the study aimed to determine whether the attitudes of the education faculty students towards the measurement and evaluation course in education differ according to the variables of gender, age, department and class they are educated. In line with the stated purposes, scanning model was preferred in this study. The universe of the research consists of the Faculty of Education students studying at İnönü University in the 2017-2018 academic year. The sample of the study, on the other hand, consists of 294 students selected by the "Simple Random Sampling" method among the education faculty students in the population. In order to collect the research data, two different scales with the same name named "Attitude Scale towards Measurement and Evaluation Course in Education" were used. By using two different attitude scales, it was aimed to have high validity and reliability of the study and to collect comprehensive and in-depth information about the students'

¹ Bu makale 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda (USOS-2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur (11-14 Nisan 2018, Ankara-Türkiye).

² Öğretmen, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Malatya-Türkiye, veysel092@gmail.com

attitudes towards the education assessment and evaluation course. The scales used for the research are in the form of a Likert-type 5-point scale, and each scale consists of 20 items. In addition, the "Personal Information Form" prepared by the researcher was used to determine the demographic characteristics of the education faculty students. The data collected for the research were analyzed through the SPSS package program. In the study, it was determined that the attitudes of the education faculty students towards the measurement-evaluation course in education were at a medium level. In addition, it was determined that the attitudes of the education faculty students towards the measurement-evaluation course in education differ significantly according to the variables of the department and class studied in the study. In addition, it was determined that there was a positive relationship between the attitudes of the students of the education faculty towards the measurement-evaluation course in education. In the study, in the context of the moderate-level attitudes of the education faculty students towards the assessment and evaluation course, the content arrangements for the assessment-evaluation course at the undergraduate level and the faculty members review the learning-teaching processes of this course can be a source of research.

Keywords: Measurement and evaluation, attitude, education faculty.

GİRİŞ

Öğretmenler, lisans düzeyinde ölçme ve değerlendirme dersinde öğrendikleri bilgileri, mesleki yaşamlarında öğrenme-öğretme süreçlerinin bir gerekliliği olarak kullanmaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin dersin hedefleri doğrultusunda elde edebilecekleri kazanımları edinme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapmaktadırlar. Böylelikle öğrenmenin gerçekleşme düzeyi için öğretmen gerekli olan verileri elde etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde lisans düzeyinde Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere verilen ölçme ve değerlendirme derslerinin verimi, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine başladıklarında ölçme-değerlendirme alanındaki yetkinliklerini etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptığı esnada en çok zorlandıkları konulardan birinin ölçme ve değerlendirme olduğu yapılan araştırmalarda elde edilmiştir (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Bulut, 2006; Gerek, 2006; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Korkmaz, 2006; Sarier, 2007; Yaşar, Gültekin, Türkkkan, Yıldız ve Girmen, 2005). Bu sonuçlar ilköğretim programlarında bulunan ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin zorlandıklarının belirlendiği araştırmalarla paralellik göstermektedir (Aydın, 2005; Çalık, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007a, 2007b; Güneş, 2007; Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan, 2007; Yıldırım, 2007).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin istenilen seviyede olmadığından bu alanda zorlandıkları söylenebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterliliklerinin lisans düzeyinde giderilmesi konusu gündeme gelmektedir. Nitekim öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrendiklerinin mesleki yaşamlarında etkili olduğu yukarıdaki paragrafta verilen araştırma örneklerinden anlaşılmaktadır. Lisans düzeyinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri edinmeleri tek başına yeterli değildir. Dolayısıyla öğrencilerin eğitimde ölçme değerlendirme dersine karşı olumlu yönde tutum geliştirmeleri yeterliliklerin ve yetkinliklerin kazanılmasında ön plana çıkmaktadır.

Tutum, bir kimsenin herhangi bir olaya, nesneye veya insan grubuna karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimi (Erkuş, 2006; Turgut, 1977), içsel anlama ve hissetme durumuna göre ortaya konan bireysel faaliyetler (Driscoll, 2005), bireylerin ne tür faaliyet yapacağına ilişkin tercihlerini etkileyen datalar (Gredler, 2005) olarak ifade edilmektedir. Bir tutumun açığa vurulması halinde oluşabilecek davranışların tamamı, tutumu belirleyen araç ve yöntemlerle ölçülebilir (Turgut, 1977). Tutum, bireysel davranışları tespit eden içsel inanışlar olup cömertlik, dürüstlük gibi karakteristik özellikleri yansıtır (Shunk, 2000). Bir bireyin bir nesne veya uyarıcıya karşı tutumunun belirlenmesi, o bireyin uyarıcıya karşı davranışının da ne olacağını tahmin edilebilme olanağı sağlar (Üstüner, 2006). Öğretmen adaylarının herhangi bir durumla ilgili tutumlarının bilinmesi davranışlarını tahmin edilmesinde belirleyici olduğu

söylenbilir. Thurstone'a (1959; akt. Erdoğan, 2010) göre davranış ile tutum arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Türkiye'de eğitim fakültesi öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) ve öğretmenlerin eğitimde ölçme-değerlendirmeye yönelik yeterliliklerini konu alan araştırmalar mevcut olmakla birlikte, gerek öğretmenlerin gerekse de eğitim fakültesi öğrencilerinin ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarını konu alan araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu sebeple bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın amaçları doğrultusunda iki farklı tutum ölçeğinin kullanılması yapılan araştırmanın eğitim bilimleri alanındaki bilimsel araştırmalara farklı bir bakış kazandırması açısından önem taşımaktadır. İki farklı tutum ölçeğinin araştırmada kullanılmasına gerekçe olarak maddeleri farklı, aynı özellikleri ölçen iki farklı ölçeğin kullanılarak araştırma sonuçlarının geçerlilik, tutarlılık ve bilimsel etki gücünü yükseltme isteğidir. Bunun yanında iki farklı tutum ölçeği aracılığı ile eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitime ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları hakkında daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi elde etme isteğinde bulunmaktadır. Bu bağlamda eğitimde ölçme-değerlendirme dersine ilişkin eğitim fakültesi öğrencilerinin tutumlarının belirlenmesi oldukça önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Bu önem ve gereklilikten yola çıkılarak bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre, eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre, eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre, eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde belirlenen problemlere yanıt vermek için araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, bir örneklemden bireylerin bir ve birden fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Tarama modeli kullanılan araştırmalarda evrenin tamamından veri toplamak yerine, evrenin belirli bir bölümünden yani belirli bir örneklemden veri toplanabilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006; akt. Büyüköztürk vd., 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İnönü Üniversitesi'nde 2017-2018 akademik yılında öğrenim gören Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan eğitim fakültesi öğrencileri arasından "Basit Seçkisiz Örnekleme" yöntemi ile belirlenen 294 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan öğrencilerin (n=294) %75.2'si kadın (n=221), %24.8'i erkeklerden (n=73) oluşmaktadır. Bu öğrencilerin %11.2'si 2. Sınıf (n=33), %70.4'ü 3.sınıf (n=207) iken, %18.4'ü 4.sınıf (n=54) öğrencisidir. Öğrencilerin %24.1'i 20 yaş ve altında (n=71), %34.7'si 21 yaşında (n=102), %19'u 22 yaşında (n=56), %10.9'u 23 yaşında (n=32) ve %11.2'si 24 yaş ve üstündedir (n=33). Örnekleme yer alan eğitim fakültesi öğrencilerinin %19.4'ü Sınıf Öğretmenliği, (n=57), %16.3'ü Türkçe Öğretmenliği (n=48), %13.9'u Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (n=41), %13.6'sı Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=40), %14.3'ü Okul Öncesi Öğretmenliği (n=42), %19.9'u Müzik Öğretmenliği (n=32) ve %11.6'sı BÖTE (n=34) bölümlerinde eğitim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için Aktaş ve Alıcı (2012) ile Yaşar'ın (2014) geliştirdiği "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" adlı iki farklı ölçek kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılacak olan eğitim fakültesi öğrencilerinin demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından tasarlanan "Kişisel Bilgi Formu" ndan yararlanılmıştır. Araştırma için ölçek sahiplerinden elektronik posta aracılığı ve Malatya İli İnönü Üniversitesi'nden gerekli resmi izinler alındıktan sonra veriler toplanmaya başlanmıştır.

Araştırma verilerini toplamak için Aktaş ve Alıcı (2012) ile Yaşar (2014) tarafından geliştirilen "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" adlı aynı isimli iki farklı ölçek kullanılarak araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olması, öğrencilerin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları hakkında kapsamlı ve derinlemesine bilgi toplamak amaçlanmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından eğitim fakültesi öğrencilerine 325 ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan 325 ölçekten 315 tanesi geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerden 15 tanesi araştırma için kullanılmaya değer bulunmamıştır. Ayrıca normallik testi sonucunda normalliği etkileyen ölçekler araştırmadan çıkartıldığından geriye kalan 294 ölçek ile araştırmanın verileri analiz edilmiştir.

Araştırma verilerini toplamak için kullanılan ölçekler Beşli Likert tipi olup, ölçeklerin puanları, "1= Hiç katılmıyorum"; "2= Katılmıyorum"; "3= Kısmen katılıyorum"; "4= Katılıyorum" ve "5= Tamamen katılıyorum" biçimindedir. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda iki başlıkta verilmiştir.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği-1

Aktaş ve Alıcı (2012) tarafından geliştirilen ölçek, 20 madde ve bilişsel, davranışsal, duyuşsal olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde alan yazındaki benzer araştırmalar göz önünde bulundurularak en çok kullanılan güvenilirlik ölçümü olarak kabul edilen Cronbach α değeri kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach α değerleri, her faktörde kaç madde ve faktördeki maddelerin numaraları olduğu tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1. İç Tutarlık Katsayıları

| Faktörler | Madde No | Madde Sayısı | Ölçeğin Orijinalinde | Yapılan Araştırmada |
|-------------|--------------------|--------------|----------------------|---------------------|
| Bilişsel | 1,2,3,7,9,11,13,16 | 8 | .91 | .87 |
| Davranışsal | 4,5,6,8,12,14,15 | 7 | .89 | .87 |
| Duyuşsal | 10,17,18,19,20 | 5 | .84 | .84 |
| GENEL | | 20 | .94 | .76 |

Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.94$ çıkarken, yapılan araştırma sonucunda iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.76$ olarak bulunmuştur. Yapılan araştırmada iç tutarlılık katsayıları

ölçeğin boyutlarında “.80-1.00” aralığında çıktığından ölçeğin boyutlarının yüksek güvenilirlikte, ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısının “.60-.79” aralığında olduğundan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Yurdugül, 2005).

Yapılan araştırmada veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılan analizler sonucunda KMO değeri .921 ve Bartlett testine ilişkin χ^2 değeri 2831.360 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. .80’den büyük KMO değeri faktör analizi için çok iyi olarak yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2009). Araştırmada faktör analizi sonucunda 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %58,36 olarak belirlenmiştir.

Gerek ölçeğin orijinal formu gerekse de yapılan araştırmada ölçeğin faktör analizine uygun olduğu ve 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Faktör analizi neticesinde ölçeğin maddelerine ilişkin faktör yük değerleri .52-.87 arasında çıkmıştır. Ölçek maddeleri üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda madde ağırlıklarının .30’un üstünde çıkması, araştırmada kullanılan 20 maddelik ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu kanıtlamıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

Ölçeğin normallik testi için yapılan analizler neticesinde Skewness değeri -.142 (± 1), Kurtosis değeri .872 çıkmıştır. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağıldığını (± 1) göstermektedir (Can, 2016). Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği-2

Yaşar (2014) tarafından geliştirilen ölçek, 20 madde ve olumsuz yaklaşım, önem, bilişsel yeterlik olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde alan yazındaki benzer araştırmalar göz önünde bulundurularak en çok kullanılan güvenilirlik ölçümü olarak kabul edilen Cronbach α değeri kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach α değerleri, her faktörde kaç madde ve faktördeki maddelerin numaraları olduğu tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. İç Tutarlılık Katsayıları

| Faktörler | Madde No | Madde Sayısı | Ölçeğin Orijinalinde | Yapılan Araştırmada |
|----------------------------|-------------------------|--------------|----------------------|---------------------|
| Olumsuz Yaklaşım | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11 | 11 | .92 | .91 |
| Önem | 12,13,14,15,16 | 5 | .87 | .90 |
| Bilişsel Yeterlilik | 17,18,19,20 | 4 | .84 | .73 |
| GENEL | | 20 | .94 | .72 |

Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .94$ çıkarken, yapılan araştırma sonucunda iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .72$ olarak bulunmuştur. Yapılan araştırmada iç tutarlılık katsayıları ölçeğin olumsuz yaklaşım ve önem boyutlarında “.80-1.00” aralığında, bilişsel yeterlilik boyutunda ve ölçeğin genelinde iç tutarlılık katsayısı “.60-.79” aralığında olduğundan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Yurdugül, 2005).

Yapılan araştırmada veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılan analizler sonucunda KMO değeri .925 ve Bartlett testine ilişkin χ^2 değeri 3280.224 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. .80’den büyük KMO değeri faktör analizi için çok iyi olarak yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2009). Araştırmada faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktörlü olduğu belirlenmiştir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans, %60.21 olarak belirlenmiştir.

Gerek ölçeğin orijinal formu gerekse de yapılan araştırmada ölçeğin faktör analizine uygun olduğu ve 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Faktör analizi neticesinde ölçeğin maddelerine ilişkin faktör yük değerleri .31-.84 arasında çıkmıştır. Ölçek maddeleri üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda madde ağırlıklarının .30’un üstünde çıkması, araştırmada kullanılan 20 maddelik ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu kanıtlamıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

Ölçeğin normallik testi için yapılan analizler neticesinde Skewness değeri .477 (± 1), Kurtosis değeri .621 (± 1) çıkmıştır. Elde edilen bu değerler ölçeğin maddelerinin normal dağıldığını

(± 1) göstermektedir (Can, 2016). Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini analiz etmek için betimsel ve çıkarımsal istatistiki yöntemler tercih edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistiki yöntemlerden aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Aritmetik ortalama hesaplanırken Tablo 3'teki puan aralıkları ölçüt olarak tercih edilmiştir.

Tablo 3. Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralıkları

| Aritmetik Ortalama Puan Aralıkları | Katılım Düzeyi |
|------------------------------------|---------------------|
| 1. 00 - 1. 79 | Hiç Katılmıyorum |
| 1. 80 - 2. 59 | Katılmıyorum |
| 2. 60 - 3. 39 | Kısmen Katılıyorum |
| 3. 40 - 4. 19 | Katılıyorum |
| 4. 20 - 5. 00 | Tamamen Katılıyorum |

Not: Puan aralıkları şu şekilde belirlenmiştir. Ölçeklerin beşli likert olmasından dolayı en yüksek puan-en düşük puan ($5-1=4$); çıkan sonuç ölçeklerin beşli likert olmasından dolayı beşe bölünür ($4/5=.80$). En düşük puandan başlanarak (1.00), .80 artırılarak beş aşamada aritmetik ortalama ifade edilir.

Araştırmada verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı (Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 1 aralığında olmasından dolayı) iki gruba sahip olan bağımsız değişkenlerden cinsiyet değişkeni için çıkarımsal istatistiki yöntemlerden "bağımsız örneklem t-testi" tercih edilmiştir. Araştırmada "Bağımsız Örneklem t-Testi" sonucunda ortalamalar arasında anlamlı farklılık belirlendiğinde, iki ortalama arasındaki farkın büyüklüğünün boyutunu belirlemek için etki büyüklüğü değerine bakılmıştır. "Bağımsız Örneklem t-Testi" sonucunda anlamlı farklılık bulunan gruplarda "Cohen's d", etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan yöntemlerden biridir (Wuensch, 2012; akt. Taşpınar, 2017). Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri işaretine bakılmaksızın minimum değerler ".2, .5 ve .8" olmak üzere sırasıyla "düşük, orta ve yüksek" etki büyüklüğü (Taşpınar, 2017) olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada grup sayısı üçten fazla olan yaş, öğrenim görülen sınıf ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri için "tek yönlü varyans analizi (Anova)" tercih edilmiştir. Anova neticesinde anlamlı farkın bulunduğu gruplarda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için pos-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden "LSD" testi kullanılmıştır. Anova neticesinde anlamlı farklılığın tespit edildiği gruplarda etki büyüklüğünü test etmek için eta-kare değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde Green ve Salkind (2016) tarafından belirlenmiş olan ".01 - .06 arası küçük", ".06 - .14 arası orta" ve ".14 ve üstü büyük" kesme noktaları ölçüt olarak alınmıştır.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki "pearson korelasyon" analizi yardımıyla hesaplanmıştır. Korelasyon analizi neticesinde değişkenler arasındaki ilişki düzeyi; $r > .70$ ise "yüksek", $r = .30-.70$ aralığında ise "orta", $r < .30$ ise "düşük" düzeyde ilişki olarak kabul edilmiştir (Roscoe, 1975; akt. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).

BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerinin veriliş sırası göz önünde bulundurularak araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları hangi düzeydedir?” alt problemi için betimsel istatistiki yöntemlerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak aşağıda Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci Tutumlarının Düzeyine Ait Bulgular

| Boyutlar | \bar{X} | Ss |
|-------------------------------|-----------|------|
| Bilişsel | 3.95 | .630 |
| Davranışsal | 3.11 | .781 |
| Duyuşsal | 2.20 | .805 |
| GENEL (Tutum Ölçeği-1) | 3.22 | .409 |
| Olumsuz Yaklaşım | 2.23 | .719 |
| Önem | 3.80 | .743 |
| Bilişsel Yeterlilik | 3.01 | .526 |
| GENEL (Tutum Ölçeği-2) | 2.78 | .337 |

Araştırmaya katılan gösteren eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin “Bilişsel” alt boyutunda “Katılıyorum ($\bar{X}=3.95$)”, “Davranışsal” alt boyutunda “Kısmen Katılıyorum ($\bar{X}=3.11$)”, “Duyuşsal” alt boyutunda “Katılmıyorum ($\bar{X}=2.20$)”, “Olumsuz Yaklaşım” alt boyutunda “Katılmıyorum ($\bar{X}=2.23$)”, “Önem” alt boyutunda “Katılıyorum ($\bar{X}=3.80$)”, “Bilişsel Yeterlilik” alt boyutunda “Kısmen Katılıyorum ($\bar{X}=3.01$)” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının araştırmada kullanılan iki tutum ölçeğinde de “Kısmen Katılıyorum ($\bar{X}_{\text{tutum ölçeği-1}}= 3.22$; $\bar{X}_{\text{tutum ölçeği-2}}= 2.78$; $2.60 < \bar{X} < 3.39$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi için grup sayısının iki (erkek-kadın) olmasından dolayı yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi analiz verileri aşağıda Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrenci Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analizi

| Boyutlar | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | t | p | d |
|-------------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|------|-----|
| Bilişsel | Kadın | 221 | 3.98 | .605 | 1.616 | .06 | |
| | Erkek | 73 | 3.84 | .695 | | | |
| Davranışsal | Kadın | 221 | 3.15 | .795 | 1.325 | .18 | |
| | Erkek | 73 | 3.01 | .731 | | | |
| Duyuşsal | Kadın | 221 | 2.15 | .788 | -2.114 | .03* | .28 |
| | Erkek | 73 | 2.38 | .836 | | | |
| GENEL (Tutum Ölçeği-1) | Kadın | 221 | 3.23 | .415 | .851 | .39 | |
| | Erkek | 73 | 3.18 | .390 | | | |
| Olumsuz Yaklaşım | Kadın | 221 | 2.19 | .702 | -1.708 | .08 | |
| | Erkek | 73 | 2.36 | .760 | | | |
| Önem | Kadın | 221 | 3.85 | .727 | 2.007 | .04* | .27 |
| | Erkek | 73 | 3.65 | .777 | | | |
| Bilişsel Yeterlilik | Kadın | 221 | 3.01 | .521 | .063 | .95 | |
| | Erkek | 73 | 3.00 | .544 | | | |
| GENEL (Tutum Ölçeği-2) | Kadın | 221 | 2.77 | .335 | .867 | .38 | |
| | Erkek | 73 | 2.81 | .346 | | | |

*p<.05

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre “duyuşsal” ve “önem” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{duyuşsal}=-2,114$; $t_{önem}=2,007$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılığın “Duyuşsal” alt boyutunda erkekler ($Ort_{erkek}=2,38>Ort_{kadın}=2,15$), “Önem” alt boyutunda ise kadınlar ($Ort_{kadın}=3,85>Ort_{erkek}=3,65$) lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde cinsiyetlerinin etkili olduğu değerlendirilmiştir. Cinsiyetin öğrencilerin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde ne kadar etkili olduğunu belirlemek için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve bu değer duyuşsal boyutta “.28”, önem boyutunda “.27” çıkmıştır. Bu değerler cinsiyetin öğrencilerin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde “düşük” düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi için grup sayısının üçten fazla (20 yaş ve altı-21 yaş-22 yaş-23 yaş-24 yaş ve üstü) olmasından dolayı yapılan Anova verileri aşağıda Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Verileri

| Boyutlar | Yaş Aralığı | n | \bar{X} | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ort. | F | p | η^2 |
|---------------------------|-------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|--------------|-------|-------------|------------|
| Bilişsel | 1. 20 yaş ve altı | 71 | 3.95 | .567 | Gruplar Arası | 4.583 | 1.146 | 2.962 | .02* | .03 |
| | 2. 21 yaş | 102 | 4.03 | .543 | Gruplar İçi | 111.781 | .387 | | | |
| | 3. 22 yaş | 56 | 3.70 | .706 | Toplam | 116.365 | | | | |
| | 4. 23 yaş | 32 | 4.03 | .753 | | | | | | |
| | 5. 24 yaş ve üstü | 33 | 4.03 | .670 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.95 | .630 | | | | | | |
| Davranışsal | 1. 20 yaş ve altı | 71 | 3.04 | .850 | Gruplar Arası | 3.222 | .806 | 1.326 | .26 | |
| | 2. 21 yaş | 102 | 3.18 | .677 | Gruplar İçi | 175.502 | .607 | | | |
| | 3. 22 yaş | 56 | 2.95 | .739 | Toplam | 178.724 | | | | |
| | 4. 23 yaş | 32 | 3.22 | .890 | | | | | | |
| | 5. 24 yaş ve üstü | 33 | 3.23 | .862 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.11 | .781 | | | | | | |
| Duyuşsal | 1. 20 yaş ve altı | 71 | 2.14 | .782 | Gruplar Arası | 2.575 | .644 | .992 | .41 | |
| | 2. 21 yaş | 102 | 2.12 | .750 | Gruplar İçi | 187.603 | .649 | | | |
| | 3. 22 yaş | 56 | 2.25 | .820 | Toplam | 190.179 | | | | |
| | 4. 23 yaş | 32 | 2.38 | .890 | | | | | | |
| | 5. 24 yaş ve üstü | 33 | 2.33 | .906 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 2.20 | .805 | | | | | | |
| GENEL (Tutum Ölçeği-1) | 1. 20 yaş ve altı | 71 | 3.18 | .439 | Gruplar Arası | 2.235 | .559 | 3.450 | .00* | .04 |
| | 2. 21 yaş | 102 | 3.26 | .337 | Gruplar İçi | 46.805 | .162 | | | |
| | 3. 22 yaş | 56 | 3.07 | .428 | Toplam | 49.040 | | | | |
| | 4. 23 yaş | 32 | 3.33 | .448 | | | | | | |
| | 5. 24 yaş ve üstü | 33 | 3.33 | .415 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.22 | .409 | | | | | | |

* $p<.05$

Tablo 6'nın Devamı

| Boyutlar | Yaş Aralığı | n | \bar{X} | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ort. | F | p | η^2 |
|-------------------------------|-------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|--------------|-------|-----|----------|
| Olumsuz Yaklaşım | 1. 20 yaş ve altı | 71 | 2.17 | .629 | Gruplar Arası | 1.567 | .392 | .755 | .55 | |
| | 2. 21 yaş | 102 | 2.18 | .685 | Gruplar İçi | 150.054 | .519 | | | |
| | 3. 22 yaş | 56 | 2.26 | .752 | Toplam | 151.622 | | | | |
| | 4. 23 yaş | 32 | 2.38 | .820 | | | | | | |
| | 5. 24 yaş ve üstü | 33 | 2.32 | .846 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 2.23 | .719 | | | | | | |
| Önem | 1. 20 yaş ve altı | 71 | 3.90 | .648 | Gruplar Arası | 4.874 | 1.219 | 2.242 | .06 | |
| | 2. 21 yaş | 102 | 3.85 | .706 | Gruplar İçi | 157.106 | .544 | | | |
| | 3. 22 yaş | 56 | 3.55 | .864 | Toplam | 161.980 | | | | |
| | 4. 23 yaş | 32 | 3.81 | .753 | | | | | | |
| | 5. 24 yaş ve üstü | 33 | 3.89 | .763 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.80 | .743 | | | | | | |
| Bilişsel Yeterlilik | 1. 20 yaş ve altı | 71 | 2.94 | .470 | Gruplar Arası | .955 | .239 | .861 | .48 | |
| | 2. 21 yaş | 102 | 3.04 | .542 | Gruplar İçi | 80.139 | .277 | | | |
| | 3. 22 yaş | 56 | 3.01 | .539 | Toplam | 81.094 | | | | |
| | 4. 23 yaş | 32 | 3.11 | .457 | | | | | | |
| | 5. 24 yaş ve üstü | 33 | 2.93 | .622 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.01 | .526 | | | | | | |
| GENEL (Tutum Ölçeği-2) | 1. 20 yaş ve altı | 71 | 2.76 | .308 | Gruplar Arası | .654 | .163 | 1.440 | .22 | |
| | 2. 21 yaş | 102 | 2.77 | .326 | Gruplar İçi | 32.795 | .113 | | | |
| | 3. 22 yaş | 56 | 2.73 | .354 | Toplam | 33.449 | | | | |
| | 4. 23 yaş | 32 | 2.89 | .371 | | | | | | |
| | 5. 24 yaş ve üstü | 33 | 2.84 | .362 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 2.78 | .337 | | | | | | |

*p<.05

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre "bilişsel" alt boyutunda ve araştırmada kullanılan eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik birinci tutum ölçeğinin geneli açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{bilişsel}}=2.962$; $F_{\text{tutum ölçeği-1 genel}}=3.450$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın yaşı 22 olan eğitim fakültesi öğrencileri ile diğer yaş gruplarında yer alan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre ifade edilen boyutlarda eğitim fakültesi öğrencilerinin tutumlarının yaş değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde yaş değişkeninin etkili olduğu ifade edilebilir. Yaş değişkeninin eğitim fakültesi öğrencilerinin tutumları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için eta-kare değeri hesaplanmış ve bu değer bilişsel boyutta ".03", anlamlı farklılığın belirlendiği diğer boyutta ise ".04" çıkmıştır. Bu değerler eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşlarının eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde "küçük" düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt problemi için grup sayısının üçten fazla (Sınıf Öğretmenliği-Türkçe-Sosyal Bilgiler-Fen Bilgisi-Okul Öncesi-Müzik-Bilişim Teknolojileri ve Öğretim: Böte) olmasından dolayı yapılan Anova verileri aşağıda Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrenci Tutumlarının Eğitim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Anova Verileri

| Boyutlar | Bölümler | n | \bar{X} | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ort. | F | p | η^2 |
|---------------------------|----------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|--------------|-------|------|----------|
| Bilişsel | 1.Sınıf Öğretmenliği | 57 | 4.23 | .567 | Gruplar Arası | 9.208 | 1.535 | 4.110 | .00* | .07 |
| | 2.Türkçe | 48 | 4.07 | .499 | Gruplar İçi | 107.156 | .373 | | | |
| | 3.Sosyal Bilgiler | 41 | 3.90 | .685 | Toplam | 116.365 | | | | |
| | 4.Fen Bilgisi | 40 | 3.93 | .620 | | | | | | |
| | 5.Okul Öncesi | 42 | 3.87 | .523 | | | | | | |
| | 6.Müzik | 32 | 3.72 | .786 | | | | | | |
| | 7. Böte | 34 | 3.70 | .630 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.95 | .630 | | | | | | |
| Davranışsal | 1.Sınıf Öğretmenliği | 57 | 3.35 | .750 | Gruplar Arası | 8.521 | 1.420 | 2.395 | .02* | .04 |
| | 2.Türkçe | 48 | 2.88 | .791 | Gruplar İçi | 170.203 | .593 | | | |
| | 3.Sosyal Bilgiler | 41 | 3.09 | .782 | Toplam | 178.724 | | | | |
| | 4.Fen Bilgisi | 40 | 3.22 | .791 | | | | | | |
| | 5.Okul Öncesi | 42 | 3.15 | .656 | | | | | | |
| | 6.Müzik | 32 | 3.14 | .790 | | | | | | |
| | 7. Böte | 34 | 2.86 | .839 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.11 | .781 | | | | | | |
| Duyuşsal | 1.Sınıf Öğretmenliği | 57 | 2.05 | .761 | Gruplar Arası | 9.664 | 1.611 | 2.561 | .02* | .05 |
| | 2.Türkçe | 48 | 2.43 | .749 | Gruplar İçi | 180.514 | .629 | | | |
| | 3.Sosyal Bilgiler | 41 | 2.24 | .913 | Toplam | 190.179 | | | | |
| | 4.Fen Bilgisi | 40 | 2.04 | .792 | | | | | | |
| | 5.Okul Öncesi | 42 | 1.99 | .707 | | | | | | |
| | 6.Müzik | 32 | 2.48 | .849 | | | | | | |
| | 7. Böte | 34 | 2.30 | .794 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 2.20 | .805 | | | | | | |
| GENEL (Tutum Ölçeği-1) | 1.Sınıf Öğretmenliği | 57 | 3.38 | .396 | Gruplar Arası | 2.557 | .426 | 2.631 | .01* | .05 |
| | 2.Türkçe | 48 | 3.24 | .361 | Gruplar İçi | 46.483 | .162 | | | |
| | 3.Sosyal Bilgiler | 41 | 3.20 | .362 | Toplam | 49.040 | | | | |
| | 4.Fen Bilgisi | 40 | 3.21 | .436 | | | | | | |
| | 5.Okul Öncesi | 42 | 3.15 | .355 | | | | | | |
| | 6.Müzik | 32 | 3.21 | .480 | | | | | | |
| | 7. Böte | 34 | 3.06 | .444 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.22 | .409 | | | | | | |
| Olumsuz Yaklaşım | 1.Sınıf Öğretmenliği | 57 | 2.11 | .691 | Gruplar Arası | 14.608 | 2.435 | 5.100 | .00* | .09 |
| | 2.Türkçe | 48 | 2.50 | .679 | Gruplar İçi | 137.014 | .477 | | | |
| | 3.Sosyal Bilgiler | 41 | 2.30 | .718 | Toplam | 151.622 | | | | |
| | 4.Fen Bilgisi | 40 | 1.78 | .475 | | | | | | |
| | 5.Okul Öncesi | 42 | 2.19 | .727 | | | | | | |
| | 6.Müzik | 32 | 2.41 | .884 | | | | | | |
| | 7. Böte | 34 | 2.39 | .630 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 2.23 | .719 | | | | | | |
| Önem | 1.Sınıf Öğretmenliği | 57 | 4.07 | .691 | Gruplar Arası | 9.201 | 1.534 | 2.881 | .01* | .05 |
| | 2.Türkçe | 48 | 3.85 | .734 | Gruplar İçi | 152.779 | .532 | | | |
| | 3.Sosyal Bilgiler | 41 | 3.77 | .885 | Toplam | 161.980 | | | | |
| | 4.Fen Bilgisi | 40 | 3.92 | .692 | | | | | | |
| | 5.Okul Öncesi | 42 | 3.69 | .623 | | | | | | |
| | 6.Müzik | 32 | 3.59 | .749 | | | | | | |
| | 7. Böte | 34 | 3.54 | .722 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.80 | .743 | | | | | | |

*p<.05

Tablo 7'nin Devamı

| Boyutlar | Bölümler | n | \bar{X} | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ort. | F | p | η^2 |
|------------------------|----------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|--------------|-------|------|----------|
| Bilişsel Yeterlilik | 1.Sınıf Öğretmenliği | 57 | 3.08 | .503 | Gruplar Arası | 4.717 | .786 | 2.954 | .00* | .05 |
| | 2.Türkçe | 48 | 2.78 | .591 | Gruplar İçi | 76.377 | .266 | | 1>2 | |
| | 3.Sosyal Bilgiler | 41 | 2.90 | .544 | Toplam | 81.094 | | | 4>2 | |
| | 4.Fen Bilgisi | 40 | 3.14 | .441 | | | | | 6>2 | |
| | 5.Okul Öncesi | 42 | 2.98 | .501 | | | | | 7>2 | |
| | 6.Müzik | 32 | 3.13 | .491 | | | | | 4>3 | |
| | 7. Böte | 34 | 3.08 | .507 | | | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.01 | .526 | | | | | | |
| GENEL (Tutum Ölçeği-2) | 1.Sınıf Öğretmenliği | 57 | 2.80 | .331 | Gruplar Arası | 2.479 | .413 | 3.829 | .00* | .07 |
| | 2.Türkçe | 48 | 2.89 | .294 | Gruplar İçi | 30.970 | .108 | | 2>5 | |
| | 3.Sosyal Bilgiler | 41 | 2.79 | .279 | Toplam | 33.449 | | | 1>4 | |
| | 4.Fen Bilgisi | 40 | 2.59 | .264 | | | | | 2>4 | |
| | 5.Okul Öncesi | 42 | 2.72 | .321 | | | | | 3>4 | |
| | 6.Müzik | 32 | 2.85 | .484 | | | | | 6>4 | |
| | 7. Böte | 34 | 2.82 | .320 | | | | | 7>4 | |
| | Toplam | 294 | 2.78 | .337 | | | | | | |

*p<.05

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p<.05). Bu bulguya göre eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Ayrıca elde edilen bu bulgu doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde öğrenim görülen bölüm değişkeninin etkili olduğu söylenebilir. Öğrenim görülen bölüm değişkeninin eğitim fakültesi öğrencilerinin tutumları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeklerin davranışsal, duyuşsal, önem, bilişsel yeterlik boyutlarında ve ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği-1'in genelinde ".01 - .06" aralığından çıkmıştır. İfade edilen boyutlarda eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümün eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde "küçük" düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Diğer boyutlarda ise eta-kare değeri ".06 - .14" aralığında çıkmasından dolayı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümün eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde "orta" düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt problemi için grup sayısının üç (2. Sınıf - 3. Sınıf - 4. Sınıf) olmasından dolayı yapılan Anova verileri aşağıda Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrenci Tutumlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine Göre Anova Verileri

| Boyutlar | Öğrenim Görülen Sınıf | n | \bar{X} | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ort. | F | p | η^2 |
|------------------------|-----------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|--------------|-------|------|----------|
| Bilişsel | 2.Sınıf | 33 | 3.71 | .635 | Gruplar Arası | 4.018 | 2.009 | 5.204 | .00* | .03 |
| | 3.Sınıf | 207 | 4.02 | .574 | Gruplar İçi | 112.347 | .386 | | | |
| | 4.Sınıf | 54 | 3.81 | .769 | Toplam | 116.365 | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.95 | .630 | | | | | | |
| Davranışsal | 2.Sınıf | 33 | 2.93 | .803 | Gruplar Arası | 1.383 | .691 | 1.134 | .32 | |
| | 3.Sınıf | 207 | 3.15 | .756 | Gruplar İçi | 177.342 | .609 | | | |
| | 4.Sınıf | 54 | 3.09 | .856 | Toplam | 178.724 | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.11 | .781 | | | | | | |
| Duyuşsal | 2.Sınıf | 33 | 2.29 | .789 | Gruplar Arası | 7.708 | 3.854 | 6.146 | .00* | .04 |
| | 3.Sınıf | 207 | 2.11 | .767 | Gruplar İçi | 182.471 | .627 | | | |
| | 4.Sınıf | 54 | 2.52 | .881 | Toplam | 190.179 | | | | |
| | Toplam | 294 | 2.20 | .805 | | | | | | |
| GENEL (Tutum Ölçeği-1) | 2.Sınıf | 33 | 3.08 | .430 | Gruplar Arası | .700 | .350 | 2.106 | .12 | |
| | 3.Sınıf | 207 | 3.24 | .385 | Gruplar İçi | 48.340 | .166 | | | |
| | 4.Sınıf | 54 | 3.24 | .471 | Toplam | 49.040 | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.22 | .409 | | | | | | |
| Olumsuz Yaklaşım | 2.Sınıf | 33 | 2.39 | .615 | Gruplar Arası | 5.757 | 2.879 | 5.743 | .00* | .03 |
| | 3.Sınıf | 207 | 2.14 | .677 | Gruplar İçi | 145.864 | .501 | | | |
| | 4.Sınıf | 54 | 2.48 | .858 | Toplam | 151.622 | | | | |
| | Toplam | 294 | 2.23 | .719 | | | | | | |
| Önem | 2.Sınıf | 33 | 3.58 | .733 | Gruplar Arası | 3.353 | 1.676 | 3.075 | .04* | .02 |
| | 3.Sınıf | 207 | 3.87 | .727 | Gruplar İçi | 158.628 | .545 | | | |
| | 4.Sınıf | 54 | 3.68 | .783 | Toplam | 161.980 | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.80 | .743 | | | | | | |
| Bilişsel Yeterlilik | 2.Sınıf | 33 | 3.06 | .512 | Gruplar Arası | .128 | .064 | .230 | .79 | |
| | 3.Sınıf | 207 | 3.00 | .513 | Gruplar İçi | 80.967 | .278 | | | |
| | 4.Sınıf | 54 | 3.00 | .586 | Toplam | 81.094 | | | | |
| | Toplam | 294 | 3.01 | .526 | | | | | | |
| GENEL (Tutum Ölçeği-2) | 2.Sınıf | 33 | 2.82 | .303 | Gruplar Arası | .916 | .458 | 4.096 | .01* | .02 |
| | 3.Sınıf | 207 | 2.75 | .306 | Gruplar İçi | 32.533 | .112 | | | |
| | 4.Sınıf | 54 | 2.89 | .438 | Toplam | 33.449 | | | | |
| | Toplam | 294 | 2.78 | .337 | | | | | | |

*p<.05

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre bilişsel yeterlik ve araştırmada kullanılan ikinci tutum ölçeğinin geneli haricinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$). Bu bulguya göre eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından ifade edilen boyutlar haricinde birbirine benzemediği söylenebilir. Ayrıca elde edilen bu bulgu doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde öğrenim görülen sınıf değişkeninin belli boyutlarda etkili olduğu söylenebilir. Öğrenim görülen sınıf değişkeninin eğitim fakültesi öğrencilerinin tutumları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için eta-kare değeri hesaplanmıştır. Bu değerler “.01 - .06” aralığından çıkmıştır. İfade edilen boyutlarda eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfın eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmada boyutlar temelinde belirlenen anlamlı farklılığın duyuşsal, olumsuz yaklaşım, bilişsel ve eğitimde ölçme-değerlendirme tutum ölçeği-2'nin genelinde eğitim fakültesinin 4. sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile 3. sınıfında öğrenim gören öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın çıktığı önem ve bilişsel boyutlarında ise eğitim fakültesinin 3. sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfında öğrenim gören öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemi

için verilerin normal dağılım şartını yerine getirmesinde dolayı yapılan Pearson Korelasyon analizi verileri aşağıda Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Korelasyon Analizi Verileri

| Tutum Ölçeği-1 | | Eğitimde Ölçme-Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği-2 | | | |
|------------------------|---|---|---------|---------------------|------------------------|
| | | Olumsuz Tutum | Önem | Bilişsel Yeterlilik | Genel (Tutum Ölçeği-2) |
| Bilişsel | r | -.382** | .714** | .191** | .007 |
| | p | .000 | .000 | .001 | .907 |
| Davranışsal | r | -.398** | .520** | .109 | -.144* |
| | p | .000 | .000 | .062 | .013 |
| Duyuşsal | r | .732** | -.478** | -.073 | .570** |
| | p | .000 | .000 | .211 | .000 |
| Genel (Tutum Ölçeği-1) | r | -.141* | .552** | .154** | .188** |
| | p | .016 | .000 | .008 | .001 |

Korelasyon *.05; **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 9’da yer alan korelasyon analizi verileri incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($r < .30$; $p < .05$). Eğitim Fakültesi öğrencilerin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının boyutlar temelinde korelasyon analizine ilişkin bulgular şu şekildedir:

- “Olumsuz Tutum” ile “Bilişsel” ve “Davranışsal” boyutları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.
- “Olumsuz Tutum” ile “Duyuşsal” boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır.
- “Önem” ile “Bilişsel” boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır.
- “Önem” ile “Davranışsal” boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.
- “Önem” ile “Duyuşsal” boyutları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.
- “Bilişsel Yeterlilik” ile “Bilişsel” boyutları ve “Tutum Ölçeği-1’in Geneli” arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır.
- “Tutum Ölçeği-2’nin Geneli” ile “Davranışsal” boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır.
- “Tutum Ölçeği-2’nin Geneli” ile “Duyuşsal” boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının “Bilişsel” ve “Önem” alt boyutlarında katılıyorum, “Davranışsal” ve “Bilişsel Yeterlilik” alt boyutlarında kısmen katılıyorum, “Duyuşsal” ve “Olumsuz Yaklaşım” alt boyutlarında katılmıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların yanında araştırmaya katılım gösteren eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının genel ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının “cinsiyet” değişkenine göre “Duyuşsal” ve “Önem” alt boyutlarında istatistikî açıdan anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İfade edilen boyutlarda belirlenen anlamlı farklılığın “Duyuşsal” alt boyutunda erkekler, “Önem” alt boyutunda ise kadınlar lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde cinsiyetlerinin ifade edilen boyutlarda etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada cinsiyetin eğitim fakültesi öğrencilerin tutumları

üzerinde etkisine ait bulguların değerlendirilmesi neticesinde cinsiyetin eğitim fakültesi öğrencilerin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde “düşük” düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Süral (2014) eğitim fakültesi ve formasyon öğrencilerinin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarını belirlemek için yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemiştir. Bulunan anlamlı farklılığın önem boyutunda kadınlar lehine olduğunu tespit etmiştir. Süral’ın (2014) elde ettiği sonuçlar yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Çalışkan ve Yazıcı (2013) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarını belirlemek için yaptıkları çalışmada, Erdoğan’ın (2010) öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilgili tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada ve Aktaş ve Alıcı’nın (2012) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazında ulaşılan bu sonuçlar, yapılan çalışmanın cinsiyet değişkeni açısından belirlenen sonuçlarının bir kısmı ile örtüşmektedir.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre “bilişsel” alt boyutunda ve çalışmada kullanılan eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik birinci tutum ölçeğinin geneli açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen anlamlı farklılığın yaşı 22 olan eğitim fakültesi öğrencileri ile diğer yaş gruplarında yer alan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ifade edilen boyutlarda eğitim fakültesi öğrencilerinin tutumlarının yaş değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi, yaş değişkeninin eğitim fakültesi öğrencilerinin tutumları üzerinde etkili olduğu da söylenebilir. Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşlarının eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde “küçük” düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde öğrenim görülen bölüm değişkeninin etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümün eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde davranışsal, duyuşsal, önem, bilişsel yeterlik boyutlarında ve ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği-1 geneli boyutlarında “küçük”, diğer boyutlarda ise “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre istatistikî açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Süral (2014) ölçme değerlendirme dersinin belli bir bölümünün sayısal içerikli olması, sayısal içerikli bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin bu derse yönelik daha yüksek bir tutum gösterdiğini belirlemiştir. Yapılan araştırma da da sayısal ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile sözel ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenim görülen bölümün öğrenilen derse karşı tutumu etkilediği söylenebilir.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre bilişsel yeterlik ve çalışmada kullanılan ikinci tutum ölçeğinin geneli dışındaki boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen anlamlı farklılığın duyuşsal, olumsuz yaklaşım, bilişsel ve eğitimde ölçme-değerlendirme tutum ölçeği-2’nin genelinde eğitim fakültesinin 4. sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile 3. sınıfında öğrenim gören öğrencileri arasında, önem ve bilişsel

boyutlarında ise eğitim fakültesinin 3. sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfında öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumlarının ifade edilen boyutlar dışında birbirine benzemediği söylenebileceği gibi öğrenim görülen sınıf değişkeninin eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde belli boyutlarda etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfın eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde “küçük” düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç araştırmada kullanılan iki tutum ölçeğinin birbirinin paralelinde sonuçlar elde ettiğini göstermektedir. Başka bir ifade ile eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik öğrenci tutumları birbirleri ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Araştırmada boyutlar temelinde elde edilen ilişkinin yönü ve düzeyi değerlendirildiğinde “Olumsuz Tutum” ile “Bilişsel” ve “Davranışsal” alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü olarak belirlenen ilişki doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme değerlendirme dersine yönelik olumsuz tutumları yükseldiğinde bilişsel ve davranışsal olarak derse yönelik tutumlarının düştüğü söylenebilir. “Olumsuz Tutum” ile “Duyuşsal” alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme değerlendirme dersine yönelik olumsuz tutumları yükseldiğinde duyuşsal açıdan tutumlarının da paralel olarak yükseldiği söylenebilir.

Araştırmada “Önem” ile “Bilişsel” alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü belirlenen ilişki doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme değerlendirme dersinin önemine yönelik tutumları yükseldiğinde bilişsel açıdan tutumlarının da paralel olarak yükseldiği söylenebilir. “Önem” ile “Davranışsal” alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü belirlenen ilişki doğrultusunda da eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme değerlendirme dersinin önemine yönelik tutumları yükseldiğinde davranışsal açıdan derse yönelik tutumlarının da paralel olarak yükseldiği söylenebilir.

Araştırmada “Önem” ile “Duyuşsal” alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü belirlenen ilişki doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme değerlendirme dersinin önemine yönelik tutumları yükseldiğinde duyuşsal açıdan tutumlarının düzeyinin düştüğü söylenebilir. Bunun yanında “Bilişsel Yeterlilik” ile “Bilişsel” alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü belirlenen ilişki doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik bilişsel yeterlilikleri yükseldiğinde bilişsel açıdan tutumlarının da paralel olarak yükseldiği söylenebilir.

Kart ve Gülleroğlu (2013) araştırmalarında duyuşsal özelliklerin öğrencilerin ölçme değerlendirme dersi başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğunu belirlemişlerdir. Elde edilen bu sonuç, ölçme değerlendirme dersindeki başarının duyuşsal özelliklerle birlikte şekillendiğini ortaya çıkarmaktadır.

Örgün eğitim kapsamında görev yapmaya aday Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu sebeple Eğitim Fakültelerinde ölçme-değerlendirme dersine yönelik olarak gerek ders verilmeden önce gerekse de ders verdikten sonra ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumların hangi düzeyde olduğunu belirlemeye ihtiyaç vardır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarının belirlenmesi dersin verimliliğinin yanında, öğretmenlik mesleğine başladıklarında örgün eğitim içerisinde öğrencileri doğrudan etkileyebileceği söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme eğitimini yeterli bir şekilde alan bir öğretmen adayı, öğrencilerin mevcut ve geliştirilebilir özelliklerinin neler olduğunu ve öğrencilerin potansiyellerinin nasıl

olduğunu belirlemede sıkıntı yaşamayacaktır (Yaşar, 2014). Bu kapsamda araştırmada kullanılan iki ölçek gerek Aktaş ve Alıcı (2012) gerekse de Yaşar (2014) tarafından geliştirilen eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeklerinin farklı örneklemeler üzerinden güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarının tekrarlanması önemli olduğu savını araştırma sonuçlarının desteklediği söylenebilir.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak orta seviyede belirlenen öğrenci tutumları bağlamında lisans düzeyinde eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik içerik düzenlemeleri yapılmasına ve öğretim üyelerinin bu dersin öğrenme-öğretme süreçlerini tekrardan gözden geçirmelerine kaynaklık edebilir.

Eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik olarak eğitim fakültesi öğrencilerin tutumlarının belirlemeye yönelik olarak araştırmada iki farklı ölçek tek özelliği belirlemek için kullanılmıştır. Veri çeşitliliği ve araştırmanın amaçları doğrultusunda daha kapsamlı sonuçlar elde etmek için yapılan bu tercihin, eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda pek fazla rastlanılmayan bir durumdur. Bu tercih genellikle post-pozitivist paradigmanın kullanıldığı araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak adına yapılan veri çeşitliliği sağlama sürecinde tercih edilmektedir. Bu yaklaşımın pozitivist paradigmanın benimsendiği araştırmalarda da tercih edilmesi, kapsamlı ve derinlemesine veri toplama adına eğitim bilimleri alanına katkı getireceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, M. ve Alıcı, D. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi (EÖD-TÖ). *Journal of Qafqaz University, Philology and Pedagogy*, 33, 66-73.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları, H. Kıran (Editör), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 775-779, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385-420.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma, E. Erginer (Editör), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 2, 323-330, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Çalışkan, H. ve Yazıcı, K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 398-415.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for Instruction (Third Edition)*. USA: Pearson.
- Erdoğan, M. Y. (2010). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, Antalya.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme, kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007a). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 33, 135-145.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007b). Ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin görüşler, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, 542-547, 12-14 Mayıs, Bakü.
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Kitabı*, 17-40, Ankara: Sim Matbaası.
- Gredler, M. E. (2005). *Learnin and instruction theory into practice (Fifth Edition)*. USA: Pearson Merill Prentice Hall.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2016). *Using SPSS for Windows and Macintosh*, Books a la Carte. Pearson.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algularına göre ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kart, U. A. ve Gülleroğlu, H. D. (2013). Demografik ve duyuşsal değişkenlerin ölçme ve değerlendirme dersi başarısını yordama gücü. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 11-30.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 2, 249-260, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Büyüköztürk, Ş. ve Doğan, C. D. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin yeni değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler, E. Erginer (Editör), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 364- 369, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sarıer, Y. (2007). *Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Schunk, D.H. (2000). *Learning theories an educational perspective (Third Edition)*. USA: Merrill.
- Süral, S. (2014). Eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon alan öğrencilerin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 63-75.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 259-279.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilk programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği), *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, Ankara: Sim Matbaası.
- Yıldırım, A. (2007). *İlköğretim okulları ikinci kademedede ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçme kuramı ve güvenilirlik katsayıları, <http://yunus.hacettepe.edu.tr>. 01.09.2020.

Siyaset Bilimi Eğitiminde Paradigma Değişimi¹

Paradigma Change In Political Science Education

Mustafa KANDIRMAZ²

Öz

Öğrenci popülasyonunun son yirmi yılda önemli ölçüde değişmiş olması sınıfların daha kalabalık olmasına yol açmış, bu durum da öğrenci özellikleri bazında daha geniş bir yetenek ve deneyim yelpazesi içermesine öncülük etmiştir ancak siyaset biliminde, öğretim tarzı bu değişim yolunu henüz tam olarak izleyememiştir. Siyaset bilimi öğretimi, 1990'lardan bu yana çok farklı özelliklere sahip, artan öğrenci sayısının bir sonucu olarak yeni zorluklarla mücadele etmesi gerekmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin birçoğunun faydası olsa da bu kadar çeşitli öğrenci ve kalabalık sınıflar, öğretmenin zorluklarıyla başa çıkmak için yetersizdir. Bu çalışma, siyaset bilimi eğitimi geleneksel paradigmasının, bugün siyaset öğretimi için neden uygun olmadığını ve yapılandırmacı siyaset bilimi eğitimi paradigmasına dayalı aktif öğrenme ilkelerini kullanan yaklaşımların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını geliştirmede neden daha etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde yapılan çalışma sonucunda aktif öğrenme ortamlarının siyaset bilimi öğretim programındaki etkilerinin henüz sistematik olarak çalışılmadığını ortaya koymuştur. Bu durumun iki sebebin olduğu belirlenmiştir. Birincil sebep olarak, siyaset bilimi öğretiminin henüz etki araştırmalarında uzman olan eğitim araştırmacılarının dikkatini çekmediği, ikincil sebep olarak ise, aktif öğrenme araçlarının siyaset bilimindeki etkisi hakkındaki çalışmaların büyük ölçüde etkilerin çalışılmasında yetkin olan ancak eğitim literatürüyle konuşamayan siyaset bilimcilerinin çalışmalarının olmasıdır. İfade edilen sebeplerden dolayı, eğitim bilimleri disiplini içinde öğrenme ortamı araştırması bilgisinin siyaset bilimi aktif öğrenme deneyimleri ile birleştirilmesinin mevcut araştırma alanını aktif öğrenme etkilerine genişleteceğinin üzerinde durulması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Siyasal bilimi, eğitim, paradigma değişikliği.

Abstract

The fact that the student population has changed significantly in the last two decades has led to a larger number of classes, leading to a wider range of skills and experience in terms of student characteristics, but in political science, teaching style has not yet followed this path of change. Political science teaching has to tackle new challenges as a result of the growing number of students, with very different characteristics, since the 1990s. While many traditional teaching methods have many benefits, such diverse student and large classes are insufficient to deal with the teaching difficulties. This study aims to reveal why the traditional paradigm of political science education is not suitable for teaching politics today, and why approaches using active learning principles based on the constructivist political science education paradigm are more effective in improving students' cognitive and affective behaviors. As a result of this study, it has been revealed that the effects of active learning environments on the political science curriculum have not been studied systematically yet. It has been determined that there are two reasons for this situation. The primary reason is that the teaching of political science has not yet caught the attention of educational researchers who are experts in impact research, while the secondary reason is that the studies on the effect of active learning tools in political science are largely the work of political scientists who are competent in studying the effects but cannot speak about the educational literature. For the reasons stated above, it should be emphasized that combining learning environment research knowledge with political science active learning experiences within the discipline of educational sciences will expand the current research field to active learning effects.

Keywords: Politicalscience, education, paradigm change.

¹ Bu makale, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde Doç. Dr. Şakir Dinçşahin'in danışmanlığında yazılmakta olan "Siyaset Bilimi Eğitimi: Eleştirel Bir İnceleme" adlı doktora tezinin birinci bölümüne dayanmaktadır. Gaziantep, Türkiye.

² Öğretmen, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Malatya-Türkiye, mustafakandirmaz01@gmail.com

GİRİŞ

Öğrenci popülasyonunun son yirmi yılda önemli ölçüde değişmiş olması sınıfların daha kalabalık olmasına yol açmış, bu durum da öğrenci özellikleri bazında daha geniş bir yetenek ve deneyim yelpazesi içermesine öncü olmuştur ancak siyaset biliminde, öğretme tarzı bu değişim yolunu henüz tam olarak izleyememiştir. Diğer birçok disiplin, yeni öğrenci nüfusunun özelliklerine cevap vermek için yenilikçi ve çeşitli yollar benimsemiş olsa da 2000'li yıllara kadar siyasetin aynı şeyi yaptığına dair çok az kanıt görülmektedir (Stammers, Dittmar ve Henney, 1999; Welch, 2000). O zamandan beri siyaset pedagojisi istikrarlı bir şekilde gelişmiş ve bugün birçok dersin geleneksel öğretim yaklaşımlarının ötesine geçtiği izlenmiştir (Leston-Bandeira, 2012). Bu makale, siyaset bilimi eğitimi geleneksel paradigmasının, günümüz siyaset öğretimi için neden uygun olmadığını ve yapılandırmacı siyaset bilimi eğitimi paradigmasına dayalı aktif öğrenme ilkelerini kullanan yaklaşımların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını geliştirmede neden daha etkili olduğunu ortaya koymaya çalışacaktır.

Yükseköğretimin lisans düzeyinde görülen Siyaset Bilimi öğretim programını 'reform' etme çabalarının uzun süredir devam ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, gösterilen çabaların çoğunun başarısız olduğu hatta bu çabaların bugün unutulduğu da gözlenmiştir. Her ne kadar öğretim programında yer alan konular birçok siyaset bilimi bölümlerinde tekrar tekrar tartışılrsa da bir bütün olarak siyaset bilimi uzmanlık alanı bu konulara nadiren odaklanmıştır. Bu bağlamda reform çabalarının odağı, zamanla alanın temel bilgilerinin öğrenilmesinin teşvik edildiği siyaset biliminden, eleştirel düşünme gibi liberal bir eğitimle ilişkili becerilerin vurgulanmasına kaymıştır (Ishiyama, Breuning ve Lopez, 2006). Zaman içinde belirgin bir ihtiyaç veya planlama olmadan derslerin çoğalmasıyla ilgili endişeler sık sık dile getirilmiş ve bir lisans bitirme tezi (capstone) deneyimi ile yapılandırılmış bir ders düzeni için tekrar tekrar çağrılar yapılmıştır.

1991 yılında APSA tarafından yayınlanan ve "Wahlke Raporu" olarak bilinen *Sosyal Bilimler Müfredatı Siyaset Bilimi Ana Bilim Dalı* başlıklı raporda lisans düzeyindeki siyaset bilimi öğretim programına ilişkin öneriler bulunmaktadır (Wahlke, 1991). Bu ve benzeri raporlar, genellikle 'yapılandırılmamış' öğretim programını ele almış, onları düzensiz bir yapıdan ve eleştirel düşünmeyi kazandırma konusundaki yetersizliklerinden kurtarmayı amaçlamıştır (AAC, 1991). Bu görüşü yansıtan siyaset bilimi raporu, "belirli iddiaları ve bulguları şekillendiren varsayımları, argümanları, yaklaşımları ve çelişkileri kavramadıkça, derin öğrenme pahasına kapsamı geniş öğrenmeyi vurgulayan bir öğretim programının yüzeysel öğrenme ile sonuçlanacağı" iddiasını öne sürerek daha tutarlı ve daha iyi bir öğretim programı yapısını savunduğunu bildirmiştir (Wahlke, 1991).

Bahsi geçen öğretim programı değişikliklerinin siyaset bilimindeki etkisine dair somut kanıtların bugün hala yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Akademik ortamda çalışan çoğu siyaset bilimci, zamanlarının çoğunu öğretmek ve araştırma yapmakla geçirdiğinden dolayı bu iki faaliyet öğretimle ilgili araştırmalarda nadiren kesişmektedir. Yine de son yıllarda *Wahlke Raporu*'nda öngörülen çerçeveye göre yapılandırılmış ve ardışık bir siyaset bilimi öğretim programının reel getirileri olabileceğine dair kanıtlar artmaya başlamıştır. Örneğin Breuning, Parker ve Ishiyama (2001), yapılandırılmış ve ardışık bir öğretim programı sayesinde daha fazla öğrencinin daha etkili ve daha kalıcı öğrenme sağladıklarını tespit etmiş, Ishiyama ve Hartlaub (2003) öğretim programı yapısı ile öğrencilerin soyut ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi arasında bir bağlantı olduğunu da gözlemlemiştir.

Siyaset Bilimi disiplininin geçen yüzyıldaki siciline bakıldığında çok az sayıda lisans siyaset bilimi öğretim programının *Wahlke Raporu*'nun tavsiyelerini dikkate aldığı görülmektedir. APSA'nın (American Political Science Association) başkanlık kayıtlarında, APSA konseyinde, komite tutanaklarında ve raporlarında ve APSA sponsorluğundaki dergi makalelerinde belirtildiği gibi siyaset biliminde eğitim konusu üzerine ilgi istenilen düzeyde değildir.

Yirminci yüzyılın ilk yarısında -özellikle 1915'ten 1950'ye kadar- öğretim programında yer alan konular ile ilgili, disiplin çapında oldukça zengin bir tartışma yaşanmıştır (Lisans siyaset bilimi öğretim programı ile ilgili materyaller *American Political Science Review*'den ve 1962'den sonra da *PS: Political Science & Politics*'ten neredeyse kaybolmasına rağmen). Bu, siyaset bilimcilerinin öğretim programının amaçlarını veya yapısını zamanla kavradıkları anlamına gelmemektedir. Nitekim vatandaşlık eğitimi, APSA'nın kuruluşundan bu yana siyaset bilimi disiplininin önemsedığı bir husus olmasına rağmen lisans siyaset bilimi öğretim programının tasarlanma biçimi hem hedefler hem de yapı bakımından önemli derecede değişmiştir. Genel olarak, lisans siyaset bilimi öğretim programının tarihine göz atıldığında değişimden ziyade süreklilik göze çarpmaktadır. 1991 *Wahlke Raporu*'nda dile getirilen ilkelerin birçoğu yeni değildi zira 1920'lerden bu yana yapılandırılmış ve ardışık bir ders kümesi içinde ezbere karşı eleştirel düşünme becerilerine odaklanılması gerektiğine, bir bitirme tezi deneyimine, metodoloji derslerine ve öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik uzun yıllar boyunca kamuya açık bir şekilde yayınlanan çeşitli raporlarda ve makalelerde defalarca tutarlı bir şekilde vurgu yapılmıştır (Ishiyama, 2005).

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarında APSA'da ele alınan öğrenme-öğretme konularına yönelik bir başka ilgi dalgasına tanıklık edilmektedir. Bu dalgalanma geçmişteki başarısız çabaların yolunda gitmeyecekse geçen yüzyılda ortaya konulan reform çabalarının başarısızlıklarından ders almak zorundadır. Öğrenci sayısının azaldığı ve öğrenci için rekabetin arttığı çağda, siyaset bilimcilerin sunduğu derslerle düzenlenen siyaset bilimi öğretim programının, öğrencilerin kariyerlerinin zorlukları ve lisans sonrası eğitimleri için kendilerini nasıl donatmaları gerektiğine yardımcı olabileceğini açıklamak siyaset bilimi öğretmenlerinin sorumluluğunda olmalıdır.

Siyaset bilimi disiplininin ve öğrencilerinin standartlarını yükseltme çabalarında en az öğretim programının yapısı kadar dikkate alınması gereken bir diğer konu da siyaset bilimi derslerinin öğretiminde hangi öğrenme-öğretme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğidir. Siyaset, Aristoteles ve Platon'dan bu yana öğretilirken siyaset bilimi öğretimi çok daha kısa bir tarihe sahiptir. Siyaset biliminin bir disiplin olarak ulusal ve uluslararası envanter tanzimi profesyonel siyaset bilimcilerinin son kırk yılda ara sıra yürüttükleri bir faaliyet olsa da siyaset bilimi öğrenme-öğretme faaliyetlerini gözden geçirmek son yıllarda dikkatleri çekmeye başlamıştır. Profesyonel siyaset bilimcilerinin çoğu disiplin içerisinde araştırdıklarından daha fazla şey öğretse de 'öğrenme-öğretme' her zaman araştırma yapmaktan daha az çekici görülmüştür.

Siyaset Bilimi Öğrenme-Öğretme Araştırmaları

Siyaset bilimi lisans ve lisansüstü düzeyinde ders veren öğretim elemanları, üniversite kariyerlerini siyaset bilimi disiplini öğrenerek geçirmiş ve siyaset bilimi disiplini konu alanı uzmanları yetiştirme konusunda üst düzey bir başarı göstermiştir. Günümüz öğretim elemanları, tartışmasız bir şekilde lisansüstü eğitimlerinden öğretilenler hakkında çok şey bilerek ayrılmaktadır ancak ilgili pedagojik dersleri almadan öğretim yeteneklerini nasıl geliştirebilecekleri tam olarak bilinmemektedir (Ishiyama, Miller ve Simon, 2015). Siyaset biliminde öğretim üzerine çizilen bu olumsuz tabloya rağmen eğitim fakültelerindeki kadar kurumsal olmasa da siyaset bilimi lisansüstü programlarında öğretim ve öğrenme araştırması alt alanını (Scholarship of Teaching and Learning [SoTL]) oluşturarak disiplin içinde öğrenme-öğretme süreçlerinin vurgulanması gerektiğine dair 'teorik' öneriler bulunmaktadır. Günümüzde, siyaset bilimi disiplini kamusal değerini gösterme, alandan mezun doktora öğrencileri için iş bulma ve siyaset bilimi uzmanları arasında ortak bir dil bulma güçlükleriyle karşı karşıyadır (Amerikan Siyaset Bilimi Derneği [APSA] 2014, 2015a; Beltran vd., 2005; Brown-Dean, 2015; Lupia, 2014). Bu durumu ele almak için de siyaset bilimi bölümlerinin

lisansüstü programlarında öğretme ve öğrenme araştırmaları alt alanını oluşturmaları önerilmektedir. Öğrenme-öğretme bilim alanının birkaç tanımı bulunmaktadır ancak bütün tanımlar, bir disiplin için gerekli olan öğrenme-öğretme bilgisine sahip olunmasını ve yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların hem akademik hem de kamuya açık alanlarda yayınlanmasını içerir (Boyer, 1997; Cambridge, 2001; Hutchings ve Schulman, 1999; Martin vd., 1999). Böyle bir alt alan, disiplin içindeki araştırma ve öğrenme-öğretme arasında bir köprü oluşturacak ve disiplinin doktora öğrencilerini lisans kurumlarında çalışmalarını için daha donanımlı hale getirebilecektir.

Amerikan Siyaset Bilimi Derneği (APSA) bu zorlukları fark ederek disiplinin öğretme ve öğrenme araştırmaları üzerine odaklaması için yönlendirmeler yapmıştır. Siyaset bilimciler de APSA içinde “Siyaset Bilimi Eğitimi” bölümünün oluşturulması için öğretme ve öğrenme araştırmalarını teşvik etmede rol oynamaktadır. Bir araştırma alanı olarak öğretme ve öğrenme araştırmalarının özellikle genç akademisyenler topluluğu şeklinde daha belirgin hale geldiği görülmektedir (APSA, 2015b; Hamann, Pollock ve Wilson, 2009). Bu girişimler, disiplin içinde öğretme ve öğrenme araştırmalarının önemini göstermesi açısından değerlidir. APSA'nın öğretme ve öğrenme araştırmalarını vurgulaması, artık öğrenme-öğretme ile ilgilenen siyaset bilimcilerin geleneksel araştırma konularıyla ilgilenen meslektaşları kadar popülerliğe sahip olabileceklerini gösteriyor. Bu bağlamda, son on yılda siyaset bilimi disiplini de öğretme ve öğrenmenin önemi belli ölçüde artmıştır. Ulusal, bölgesel ve uluslararası siyaset bilimi konferansları, öğretme ve öğrenmenin (hem pedagoji hem de araştırma açısından) değerini kabul ederek siyaset bilimcilerinin neyi ve nasıl öğrettiklerini araştırmaya zaman ayırmışlardır. Örneğin, Avrupa Politik Araştırma Konsorsiyumu (ECPR) Eğitim ve Öğrenme Politikası Daimi Grubu konferanslar vasıtasıyla pedagoji odaklı birçok panel düzenlenmiştir.

Bununla birlikte, siyaset bilimcilerinin neyi ve nasıl öğrettikleri yalnızca araştırma ve öğretme araştırmalarının disiplinle paylaşıldığı konferanslar aracılığıyla olmamıştır. Ocak 2005'te, *Journal of Political Science Education* ilk sayısını, Truman Devlet Üniversitesi'nde John Ishiyama ve Marijke Breuning başkanlığında yayınlamış, Undergraduate Education Section of APSA'da (yaklaşık 450 üyeli) hazırlanan dergi, kanıtlanmış öğretim teknikleri ve öğretim programı yenilikleri konusundaki anlayışlarını arttırmak isteyen öğretim elemanları için paha biçilmez bir kaynak haline gelmiştir. ABD merkezli diğer dergiler de (*Journal of Public Affairs Education, eJournal of Public Affairs, Perspectives on Political Science vb.*) benzer şekilde öğretme ve öğrenme ile ilgili konulara yer vermektedir. Bu dergiler kendilerini siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler alanında pedagoji çalışmaya odaklamış olsalar da *PS: Political Science & Politics* ve *European Political Science* gibi dergiler de yayınlarına öğrenme-öğretme araştırmalarını dâhil etmek için uzun süre çaba harcamışlardır. Avrupa'da ECPR dergisi *European Political Science* pedagojik konularla ilgili makaleler yayınlarken aynı zamanda İngiliz dergisi *Politics* de 2013 yılında özel bir öğrenme-öğretme sayısı çıkarmıştır. Öğretim elemanları için bu yeni istikamet, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler programlarında öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme çabalarında öğretim tekniklerini ve öğretim programlarını iyileştirme isteğini yansıttığı söylenebilir.

Bahsi geçen kurumlar ve akademik dergiler, siyaset bilimi eğitiminde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin daha etkili hale getirilmesine yönelik bilimsel çalışmalar yayınlamışlar ancak daha da önemlisi son yıllarda bu kurum ve dergiler eğitim bilimleri çalışmalarından yapılandırmacı eğitim paradigmasına dayalı aktif öğrenme tekniklerini ödünç alarak siyaset bilimine uygulamış ve araştırma sonuçlarını paylaşmaya başlamışlardır.

Geleneksel Paradigma

Yakın tarihe kadar, siyaset bilimi öğretiminin kalabalık sınıflarda tercih edilen düz anlatım ve seminerler olmak üzere iki temel öğretim yöntemine dayandığı bilinmektedir. Bu iki yöntem arasında düz anlatım yöntemi, on dördüncü yüzyıldan beri üniversite eğitiminin temelini oluşturmakta ve kalabalık öğrenci gruplarına yönelik öğretimde baskın yöntem olmaya devam etmektedir. Kalabalık sınıflarda kullanılan düz anlatım yöntemi genellikle daha küçük öğrenci gruplarının derste dile getirilen okumaları veya fikirleri tartışabilecekleri, haftalık veya iki haftada bir yapılan seminerler tarafından desteklense de bütün siyaset bilimi programlarında bu kadar net bir ayırım olmayabilir. Ayrıca, üniversiteler artan öğrenci sayıları karşısında hizmet kalitesini korumanın zorluğunu yaşamaktadır. Üniversitelerin yalnızca öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını değil aynı zamanda işgücü piyasasına hazırlanmalarını sağlama talebi ve son olarak pedagojiyi bilişim ve iletişim teknolojisindeki yeni gelişmelere adapte etme zorunluluğu için çözüm arayışına girmiş bulunmaktadırlar (ECPR, 2015).

Düz anlatım yoluyla bir konuyla ilgili temel düşünce ve olgular sınırlı bir süre içinde çok sayıda öğrenciye ulaştırılabilir ve daha sonra konular seminerlerde derinlemesine tartışılabilir. Seminerler genellikle bir makale ya da bildirinin sunumu ve ardından öğretmen tarafından yönlendirilen genel bir tartışma etrafında düzenlenir. Bu format geleneksel anlamda politika öğretimine iyi hizmet etti çünkü temel içeriğin etkin bir şekilde sunulmasını sağlarken aynı zamanda forum düzenlenerek tartışmaya izin veriyor. Bununla birlikte, her iki yöntemin kombinasyonu, derin öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmesi gerekmektedir ancak bu yöntem çoğu zaman sadece zayıf bir öğretme deneyimi içermezken özellikle kalabalık sınıflar bağlamında temel siyaset becerilerini de desteklemeyebilir (Leston-Bandeira, 2012).

Düz anlatım yöntemi, çok sayıda öğrenciye kısa bir süre içinde -genellikle 50 dakika- çok miktarda içeriğin verilebilmesi için maliyet açısından uygun bir öğretim yöntemidir. Aynı zamanda, önemli ayrıntı veya teknik bilgilerden oluşan içeriği öğretmek için de etkili bir yöntemdir. Bu yöntemin en temel özelliği, içeriği sunanın öğretim elemanı olması ve genellikle öğrencilerin aktif katılımının az olmasıdır. Öğrencilerin, pasif öğrenenler olarak dinlediği tek yönlü bir sunum yapılır. Öğrenciler, sunulan içeriklerde en yararlı görülen bilgileri not aldıkları için kısmen aktif katılım sağlamış olsalar da *düz anlatım yöntemi* çoğunlukla pasif bir öğrenme tarzını destekleme eğilimindedir. Bu yöntem, 50 dakikalık dersin tamamında öğrencilerin dikkatini çekebilseydi etkili olabilirdi ancak araştırmalar, öğrenenlerin dikkat seviyelerinin 15 ila 20 dakika sonra önemli ölçüde azaldığını göstermektedir (Exley ve Dennig, 2004; Horgan, 2003). Siyaset bilimi öğretim elemanı olarak katıldığınız konferansları veya kamuya açık konuşma etkinliklerini düşünün. En son dinlediğiniz 50 dakikalık bir konuşmayı düşünerek öğrenci deneyimleriyle ilişkilendirmek o kadar zor olmayacaktır.

Bir diğer geleneksel öğretim yöntemi olan seminer, çok yeterli bir öğrenme deneyimi olabilir. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda uygulanır ve öğrencilerin katılımına yöneliktir. Bu tarzda, daha aktif bir öğrenme ve öğretim elemanları tarafından bireyselleştirilmiş destek sağlanır. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflar, tartışmaların teşviki için uygundur ve öğrencilerin aktif katılımı sayesinde daha derinlemesine öğrenmeyi de teşvik eder. Öğrenciler, seminere katılmak için çaba sarf ederek söz konusu sorunların farkında olmalı, bunları düşünmeli, bir fikir oluşturmalı ve tartışmalıdır. Bunlar, siyaset bilimi semineri için mükemmel öğrenme çıktılarıdır (Leston-Bandeira, 2012). Bununla birlikte, birçok siyaset bilimi öğretim elemanının uygulama deneyiminin bu konuda yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Aslen, seminer sınıfı artık çok daha kalabalıktır bu yüzden tartışma üretmek genellikle zordur. Çok tatmin edici bir öğrenme deneyimi olsa da hem öğretmenler hem de öğrenciler için sabretmesi zor bir hal alabilir. Bununla birlikte seminerler, tartışma, bağımsız-özgür soruşturma ve eleştirel analiz gibi temel politika becerilerini geliştirmede yardımcı olmalıdır. Seminerler, siyaset bilimi için temel bir öğretim yöntemidir. Geleneksel seminer formatının daha iyi çalışmasını sağlamak için birtakım müdahaleler yapılabilir (Wood ve Moran, 1994), fakat esasen seminerler farklı formatlar ve stiller izlemelidir. Öğrencilerin ilgisini çekmek için kalabalık

sınıflarda bile farklı teknikler kullanabilme esnekliği sunan siyaset bilimi öğretiminde çok yönlü bir yaklaşım geliştirmek için mükemmel fırsatlar sağlayabilir. Yine aktif öğrenme, özellikle kalabalık sınıflar bağlamında, seminer öğretimini geliştirmek için birçok fikir sunabilir.

Diğer birçok disipline nazaran siyaset biliminde doğru ya da yanlış cevaplar nadiren vardır. Siyaset bilimi akademisyenleri, sürekli değişim içerisinde olan bir disiplini araştırıp öğretmeye devam etmektedir. Dahası, disiplinin doğasının bir kısmı da tek bir politik konuda geniş bir bakış açısı ve görüşe sahip olmasıyla ilgilidir. Kalite Güvence Ajansı (QAA) Siyaset ve Uluslararası İlişkiler alanının değerlendirme sonuçlarında belirttiği gibi: Belki başka hiçbir akademik disiplinde, tartışmalı ve sürekli değişen konu ve yaklaşımlar bu kadar fazla değildir. Disiplinin bugünkü durumu merak, bağımsız araştırma ve tartışmanın sonucudur ve geleceği aynı güçler tarafından yönlendirilecektir (Quality Assurance Agency [QAA], 2000). Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler çalışmalarının doğası hakkında yeterli bilgi sahibi olmak için bağımsız araştırma ve tartışma unsurları çok önemlidir. Öğrencilerimize aktarmamız gereken politika bilgilerimizi oluşturan temel ilkeler, kavramlar ve olgular olmasına rağmen, güçlü tartışma ve bağımsız araştırma becerilerini de geliştirmemiz gerekir. Bunun yanı sıra, politikadaki değişimin hızı son derece yüksek olabilir ve çağdaş gelişmeler hakkında sürekli bir farkındalık gerektirir.

Derin öğrenme ve eleştirel analiz becerilerini geliştirmek için kullanılan siyaset bilimi eğitiminin geleneksel paradigması, yirmi birinci yüzyılda, aslında bu derin düşünme düzeyini desteklemek için yetersiz olabilir. Bunun yanı sıra, şu anda eğitim gören öğrenci kuşağı da günümüz öğretim elemanlarından çok farklı bir kuşağın temsilcisidir. Z kuşağı ya da Google kuşağı denilen bu kuşak, günümüzün standart öğrencileri olarak bilgiyi daha küçük ve daha sık bölümlerde tüketmeye alışkındır, bilgi ve iletişim teknolojisine çok daha fazla güvenmektedir. Çoğu Z kuşağı öğrencisi, mevcut öğretim elemanlarına göre çok farklı okul deneyimleri yaşamıştır. Bunların birçoğu, daha uygulamalı ve etkileşimli öğretim yaklaşımlarıyla okulda çeşitli aktif öğrenme biçimlerini deneyimleyecektir. Dahası, bu standart öğrenci türü, öğrenci topluluğunu karakterize eden çok çeşitli stillerin bir yansıması olan çok farklı bir profili bünyesinde barındıran olgun öğrencilerle genellikle aynı sınıfta oturur (Leston-Bandeira, 2012). Bu nedenle, günümüzün siyaset öğrencileri, öğretime yönelik belirli beklentilere sahip, çok çeşitli tarz ve zorlukları bünyesinde barındırmaktadır. Bu zorluklarla baş etmenin yolu mevcut öğretim paradigmasına alternatif bir öğrenme paradigması kullanmak olabilir. Bu yeni paradigma da eğitim bilimleri disiplininin son zamanlarda kullandığı 'yapılandırmacı yaklaşım'a karşılık gelebilir.

Yapılandırmacı Paradigma

Siyaset bilimi, 'somut insan sıkıntısı' olarak adlandırılan problemlere çözüm bulabilir ve bunu yapacak olmasının mantıklı gerekçeleri vardır (Dewey, 1948). Bu iddia doğrultusunda Rorty (1998), birinin hayallerindeki bir ülkenin, insan eliyle inşa edildiğini hayal edebileceği bir ülke olması gerektiğini ifade etmiştir. *Bu nasıl başarılabilir?* Bu soruya yirminci yüzyılın büyük bir bölümünde akademisyenlere, entelektüellere ve özellikle eğitimcilere ışık tutan John Dewey'in düşüncesine dayanan bir yanıt verilebilir (Isacoff, 2014). Dewey'nin 'pragmatizm'i bu sorulara, *"ABD felsefi olarak nasıl haklı çıkarılabilir? sorusundan ziyade Felsefe ABD için ne yapabilir? sorusunu sormak gerekir"* şeklinde cevap vermektedir (Rorty, 1998). Bu soru kolaylıkla şöyle bir soruya dönüştürülebilir: *Siyaset bilimi, insanoğlunun çektiği sıkıntıların somut problemlerine çözüm bulmak için ne yapabilir?*

Dewey, mevcut anlayışların ortalama bir insan için felsefeyi temelde işe yaramaz hale getirdiğini gözlemlemiştir. Böylelikle ahlaki-gerçekleri sorgulamayı aşamalı olarak yönlendirecek entelektüel araçların geliştirilmesi, biçimlenmesi ve üretilmesi çalışmalarından başka bir şey ifade etmeyen felsefe için bir yeniden yapılanma çalışmalarına ağırlık vermiştir.

(Dewey, 1948). Dewey, felsefenin ve beşerî bilimlerin doğa bilimlerinden yöntem ödünç alabileceğini savunmuştur, bu felsefenin doğasını da değiştirmesi gerektiği anlamına geliyordu: Felsefe pratik bir nitelik taşımalı, operasyonel ve deneysel hale gelmeliydi. Bu anlayışa göre, “felsefenin ana işlevinin, deneyim olanaklarını, özellikle kolektif insan deneyimini rasyonelleştirmek” olduğu söylenebilir. Felsefede ve siyaset biliminde amaçların varlığının veya idealize edilmiş biçiminin, doğasını düşünmeye hizmet etmek yerine insanların ampirik dünyayı anlama hedefine hizmet etmeliydi. Bu da soyut tümdengelimle ile değil sadece deneyim ile yapılabilirdi. Dewey’e göre, tüm sorgulama biçimleri hem ampirik olarak hem de normatif olarak bilinçli bir ahlaki pusula (vicdan) tarafından yönlendirilmeliydi. Dewey’in söylediği gibi (1948):

...Gerçek düşüncenin ampirik kayıtları için ne kadar çok çalışma yapılırsa başarısızlık ve başarı üreten düşünmenin spesifik özellikleri arasındaki bağlantı o kadar belirgin olur. Bu ilişkiden ampirik olarak tespit edilebilecek bir düşünce sanatının norm ve düzenlemeleri/yasaları gelişir...

Bir teori, tamamen teorik tartışma uğruna hareket eder ve ampirik bir problem yönelimi ile bağlantı kurmayı bırakırsa insani bir amaca hizmet etmekten uzaklaşır. Bu nedenle, postmodernist ve rasyonel seçim teorisi kendi tarzları içinde soyut teorileş(tir)me ile tüketildiği ölçüde gerçek dünyadaki insan acılarının somut sorunlarına cevap vermeye çalışan lisans siyaset bilimi öğrencilerine (ve bazı akademisyenlere) anlamsız gelmeye başlayacağı ifade edilebilir.

Fizik, kimya, biyoloji ve tıp, somut insani problemlerin tespitine, bunları düzeltmek ve insan varlığını kurtarmak için planların geliştirilmesine katkıda bulunduğu anda ahlaki hale dönüşürler. Ahlaki sorgulama veya bilim aygıtının bir parçası haline gelirler... Doğa bilimi insanlıkla ilgilenmeye başladığında nitelik olarak insancıl bir hâl alır. O, kendi iyiliği için doğruluk olarak adlandırılan şey adına teknik ve özel bir yolla değil, toplumsal yönü ve entelektüel vazgeçilmezliği açısından takip edilmesi gereken bir şeydir. O, sadece sosyal ve ahlaki mühendislik tekniğini sağlaması bakımından teknik bir yöne sahiptir (Dewey, 1948).

Yukarıda ifade edilenlerden dolayı Dewey’in deyiimiyle doğa bilimleri ‘somut insan sıkıntıları’nı hafifletmeye yardımcı olabildiği ölçüde anlamlı olmaktadır. Benzer durumun siyaset bilimi için de geçerli olduğu iddia edilebilir. O halde, asıl soru siyaset biliminin sivil amaçlara hizmet edip etmeyeceği değil bunun nasıl yapılabileceği olmalıdır. Bu konuda Orr (2004) daha dikkatli bir incelemeyle, yükseköğretimin kendi görünen ve bilinen değeri hakkında birçok varsayımın temelsiz olduğuna işaret ederek farklı bir tartışmaya yol açar. Bu konuda Orr, eğitim konusundaki bilgisizliğin üstesinden geldiğinde ya da yeterli bilgi ve teknik beceriye ulaşıldığında küresel iklim değişikliği gibi istenmeyen sorunların önlenebileceği iddiasını reddeder. Orr’ın belirttiği gibi, 1930’larda küresel bir bilgi ve teknik beceri merkezi olan Almanların çoğu, akademik açıdan ‘cahil’ olmaktan uzaktı. Ellie Wiesel’e atıfta bulunan Orr, Holokost’un faillerinin aynı zamanda dünyadaki en entelektüel insanlar olduğu düşünülen Kant ve Goethe’nin mirasçıları olduğuna dikkat çekmektedir ancak eğitimleri ‘barbarlığa’ yeterli bir engel teşkil etmiyordu. *Eğitimlerinde yanlış olan neydi?* (Orr, 2004). Orr, burada Wiesel’e atıfta bulunarak Rorty ve Dewey ile aynı sonuca ulaşmıştır. Wiesel’in sözleriyle: *“Değerler yerine teoriler, insanlar yerine kavramlar, bilinç yerine soyutlama, sorular yerine cevaplar, vicdan yerine ideoloji vurgulanmıştır (Orr, 2004a). Sonuç olarak, Almanlar gibi sadece eğitilmiş ve yetenekli olmak modern tarihin en büyük insan felaketlerinden birini önleyememiştir.”* Wiesel’in alıntıları üzerinde teorinin çok ayrıcalıklı olması, aslında faşizmin yükselmesine ve ortaya çıkan felakete yol açan çeşitli nedenlerden biri olabilir. Bu postmodernizm, rasyonel seçim teorisi veya diğer teori temelli yaklaşımların, bu korkunç olguları desteklediği ve çoğu siyaset bilimi insanının dünyadaki insan acılarını azaltmak istemediği anlamına gelmemektedir (Akt. Isacoff, 2014). Ayrıca Orr, yirmi birinci yüzyıl Batı medeniyetinde insani ilerlemenin

zirveyi oluşturduğu iddiasının, sürekli dile getirilmesinin eğitim kurumuna yardımcı olmadığını da vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Batı'nın liberal ekonomi sistemi ekonomik gelişmişliğin zirvesi olabilir ancak yarattığı eşitsizlikler ve ıstıraplar halen çözülmüş değildir. Birkaç kişi için bir zenginlik dünyası ve büyüyen bir alt sınıf için kalkütan yoksulluk yaratılmıştır (Orr, 2004).

Yirmi birinci yüzyıl üniversitelerinde, düşünce kuruluşlarında ve özel şirketlerde sahip olunan muazzam ekonomik bilgi birikimi etkileyicidir ancak Isacoff'a göre (2014), 2000'lerdeki 'Büyük Durgunluk'tan çıkarılması gereken temel ders, hiçbir teknik ustalık ve teorik detaylandırmanın kendisine rehberlik eden normatif bir çerçevenin yokluğunda, eşitsizliğin giderilmesine ve insanoğlunun acılarının hafifletilmesine destek olamayacağıdır. Bu gerçeklere yanıt olarak Orr, bir çözüm olarak eğitimin öğrencinin konuya hâkim olmasını değil öğrencinin kişiliğinin şekillendirmeyi amaçlaması gerektiğini öne sürmüştür (2004a). Siyaset bilimi eğitimi alan bir üniversiteli için kişilik sahibi olmak, kişinin ampirik dünyayla ilişkide nerede olduğunu ve dünyanın refahı veya gelişmesi için nasıl çalışılabileceğini kavramak anlamına gelir. *Bu nasıl yapılabilir?* Gerçek dünya sorunlarını inceleyerek ve siyasete katılımın nasıl çözüm veya reform sunabileceğini düşünerek (Isacoff, 2014) bu yapılabilir. Bahsedilen bu dönüşüm, öğretim programının yeniden tasarlanması gerektiği ve öğretmenlerin artık geleneksel pozisyonlarına dayanmayan esnek bir öğrenme-öğretme ortamında öğrencilere daha fazla rehberlik sağlanması gerektiği anlamına gelmektedir (Reinalda, 2013; Lightfoot ve Maurer, 2013; Fach, 2012).

Yükseköğretim kurumlarında mevcut öğretim yöntemlerinin devam eden öğrenme paradigması değişikliğini göz önünde bulundurulması gerekir. Eskiden bir kolej ya da üniversite, sadece eğitim veren bir kurum olarak kabul edilirken, bugünlerde öğrenen bir kurumdur. Yeni paradigma, bilginin 'orada' basitçe var olmadığını, her bireyin zihninde bulunduğunu, bireysel deneyimler tarafından şekillendirildiğini ve inşa edildiğini (oluşturulduğunu) kabul eder. Bir yükseköğretim kurumundaki öğretim elemanı, artık bir öğretmen değil temel olarak bir öğrenme yöntemleri ve öğrenme ortamları tasarımcısıdır. Bu kapsamda üniversitedeki öğretim elemanları ve öğrenciler, yönetişimi paylaşarak ve takım halinde sorumluluk alarak önemli bir görev üstlenirler. Bu süreç zorlu ve karmaşıktır çünkü üniversitedeki tüm personel, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını artıran eğitimciler (tutor) olarak kabul edilir (Barr ve Tagg, 1995).

Birenbaum'a (2003) göre, mevcut öğrenme perspektifleri, sıklıkla modern (bireysel) ve postmodern (sosyal) öğrenme teorilerini içeren yapılandırmacı çerçevede ele alınmıştır. Ortak payda, bireysel ya da kamusal bilginin inşa edildiği fikridir. On sekizinci yüzyılın ortasından yirminci yüzyılın ortasına kadar geleneksel öğrenme-öğretme ve değerlendirme perspektifi, ampirist (pozitivist) epistemolojideki Batı düşüncesinin ampirik analitik paradigmasına dayanıyordu. Bu epistemolojinin felsefi temeli, bilgiyi bilenden bağımsız olarak kavramsallaştırmasıydı. Keşfedilmesi gereken tek bir 'doğru/gerçek' olduğu varsayılmıştı. Buna karşılık yeni öğretim, öğrenme ve değerlendirme perspektifi, postyapısalcı veya postmodern düşünceyi yansıtan yorumlayıcı veya yapılandırmacı (oluşturmacı) bir paradigmaya dayanır. Yeni paradigmanın altında yatan felsefe, bilginin, bu bilgiye sahip olan topluluğun dışında olmadığı ve bu nedenle inşa edildiği ya da oluşturulduğu anlayışına dayanmaktadır. Bu nedenle birden fazla gerçekliğin olduğu varsayılmaktadır. Bilginin sosyal ve kültürel olduğu ve bu bilgiye sahip toplulukların dışında bulunamayacağı kabul edilir. Böylece 'gerçek' eğer mümkünse göreceli hale gelir. Bu yeni öğrenme-öğretme süreçleri anlayışı, odağı öğretmeden öğrenmeye, öğrencilerin özerkliğinin ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin merkezî hale geldiği noktaya kaydırır. Bir öğretmenin rolü, artık otorite bir kaynağın temsilcisi olmak değil öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini destekleyen bir kolaylaştırıcı ya da mentor olmaktır (Birenbaum, 2003).

John R. Savery ve Thomas M. Duffy (1996), yapılandırmacı paradigmanın felsefi bakış açısını ve öğretim ilkeleri açısından önemini üç ana önerme açısından kavramlaştırmıştır: Öğrencilerin çevre ile etkileşimlerindeki anlayışı, 'sorunun/problemin' teşvik edici olarak tanıtılması ve bilginin sosyal müzakere yoluyla evrimi. Bunlar, öğrencilerin öğrenme sürecinden ayrılamayacağı anlamına gelir. Burada biliş sadece bir bireyin içinde değil tüm bağlamın içindedir. Öğrenenler, aslında öğrenme adına bir amaç oluşturduğu için, öğrenmeye teşvik edici işlevi gören bir 'sorunu/problemi' çözmekle ilgilenmelidir. Bu anlamda, sosyal çevre bireysel bir anlayışın geliştirilmesinde çok önemlidir. Bununla birlikte işbirlikçi gruplar da önem kazanır. Sosyal çevre, öğrencilere, anlamlarını müzakere etmelerine ve dolayısıyla birbirlerini anlamalarına yardımcı olan alternatif görüşler sağlar (Savery ve Duffy, 1996). Yapılandırmacı öğrenme paradigması altında bilgi, sosyal olarak müzakere edildiği için öğrenme topluluğu çok önemlidir. Öğrenme ortamında, öğrenciler fikirlerini tartışır ve dünyaya ilişkin anlayışlarını zenginleştirir. Sonuç olarak, yapılandırmacı paradigmada öğretimin amacı, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri ve bağımsız öğrenenler olmalarıdır (Savery ve Duffy, 1996).

Öğrenci merkezli öğretim hem öğretim elemanlarında hem de öğrencilerde kavramsal bir değişim gerektirir. Başarılı olan kavramsal değişim öğrenci merkezli eğitimin beş temel unsurunu kapsar (Weimer, 2002; Huba ve Freed, 2000; Blumberg, 2009): Birincisi, güç dengesi öğretim elemanlarından öğrencilere doğru kayar böylece gücün paylaşılması sağlanır. İkincisi, böyle bir değişim, öğretim elemanlarının başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmaktan ve öğretimin iyi yapılmasından ziyade öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmekten sorumlu olmalarını gerektiren rollerini yeniden tanımlamaktadır. Burada, öğretim elemanları, öğrencilerin önceden belirlenmiş bir sonuca ulaşması için rehberlik ederler. Üçüncüsü, öğretim elemanları, değerlendirme işlemini artık yalnızca öğrencileri notlandırmak için değil aynı zamanda öğrenme sürecinde geri bildirim ve rehberlik sağlamak için kullanmaktadır. Dördüncüsü, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dair sorumluluklarının arttığıdır. Son olarak, bu çerçevede alan bilgisinin fonksiyonu da değişmektedir. Alan bilgisi daha ileri öğrenme için temel oluşturmanın yanı sıra aynı zamanda becerilerin geliştirildiği bir araç haline gelmektedir.

Siyaset Bilimi Eğitiminde Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme ilkelerinin pedagojik değeri, siyaset bilimi de dahil olmak üzere çok çeşitli disiplinlerde yaygın olarak kabul görmüştür. Yaygın kullanım ve uygulamayı göz önünde bulundurarak evrensel bazda kabul gören bir tanım yapmak zordur ancak çok basit bir ifadeyle, aktif öğrenme 'yaparak' öğrenmektir. Bu sadece bir etkinlik yapmakla ilgili değil aynı zamanda aktivitenin öğrenci tarafından yürütülmesi ve uygulanması için bir düşünme süreci gerektirir.

Son yirmi yılda, aktif öğrenmenin öğrencinin öğrenmesini pasif yaklaşımlardan (örneğin düz anlatım yoluyla) daha iyi teşvik ettiği iddiası geniş destek görmektedir (Shellman ve Turan, 2006). Aslında Poplin ve Weeves (1992), öğrencilerin gerçekten ilgili ve eğlenceli öğrenme aktivitelerinin yanı sıra bazı seçenekler sunan ve eylem gerektiren öğrenme deneyleri istediklerini iddia etmektedir. Aktif öğrenme çoğu öğrencide soyut kavramların daha derin öğrenmesine destek olur. Örneğin, Brock ve Cameron (1999), öğrenciler aktif öğrenme sürecine girdiklerinde, soyut kavramları daha iyi anlamaları için kitabî bilgilerini gerçek dünyadaki durumlara uygulamalarının gerekli olduğunu savunmaktadır. Smith ve Boyer (1996), simülasyonlar gibi aktif öğrenme yaklaşımlarının sınıfta karmaşık, dinamik politik süreçler oluşturduğunu ve öğrencilerin kurumsal aktörler arasındaki motivasyonları, davranışsal kısıtlamaları, kaynakları ve etkileşimleri incelemelerine izin verdiğini savunmaktadır.

McManus ve Taylor'a göre aktif öğrenmenin temel öğeleri, öğrenci etkinliği, öğrencinin katılımı, yansıtıcı düşünme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek akademik becerilerin

kullanımıdır (McManus ve Taylor, 2009). Aktif öğrenme, öğrencilerin çaba harcamasını gerektirdiği için doğal olarak öğrenciler öğrenme sürecine mevzu bahis olan konular hakkında düşünme sürecine dahil olurlar. Bu nedenle aktif öğrenme ortamı, öğrencileri daha kolay derse katan bir öğrenme süreci üretirken aynı zamanda eleştirel düşünme gibi kilit üst düzey politika becerilerini geliştirmek için mükemmel bir süreçtir. Dahası, aktif öğrenme, karmaşık kavramları, belirli siyasi fenomenlere uygulama yeteneğini kolaylaştırır. Ayrıca, öğretim görevlilerinin disiplinin çağdaş özelliğini kendi öğretimlerine dahil etmesi için bir araç sağlar; aktif öğrenme yoluyla öğrenciler devam eden politik olaylarla meşgul olabilir ve hızla değişen siyasi gelişmelerden haberdar olabilirler. Aktif öğrenmeye dayalı çeşitli öğretim tekniklerinin, öğrenci popülasyonunun farklı öğrenme stillerine uyması daha muhtemeldir. Aktif öğrenme, sınıf içi tartışma ve münazaralardan simülasyonlara (rol yapma etkinlikleri dahil), vaka çalışmalarından probleme dayalı öğrenmeye ve staj, hizmet öğrenimi ve saha gezileri gibi sınıf dışı deneyimlere kadar her şeyi içerir. Siyaset bilimi derslerinde aktif öğrenme yaklaşımı, öğrencilere siyasi süreçlerin nasıl işlediğine dair daha derin bir anlayış kazandırır. Öğrencileri daha dikkatli olmaya teşvik eder. Edindikleri bilgileri daha uzun süre korumalarını sağlar ve iş birliği yoluyla analitik düşünme yeteneklerini, konuşma ve sunum becerilerini geliştirir (Williamson ve Gregory, 2010; Smith ve Boyer, 1996). Bu bağlamda, aktif öğrenmenin derin öğrenmeyi teşvik etmede daha etkili olduğuna dair yeterli kanıt bulunmaktadır (Ramsden, 1988; Weimer, 2002). Derin öğrenme, yüzeysel öğrenmenin aksine bilgiyi salt ezberlemenin ötesini işaret eder ve öğrencilerin yeni bilginin anlamını kavrayarak transfer etmelerini, onu önceki bilgileriyle ve deneyimlerle ilişkilendirmesini amaçlar.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Siyaset bilimi öğretimi, 1990'lardan bu yana çok farklı özelliklere sahip, artan öğrenci sayısının bir sonucu olarak yeni zorluklarla mücadele etmesi gerekmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin birçoğunun faydası olsa da bu kadar çeşitli öğrenci ve kalabalık sınıflar, öğretme sürecinin zorluklarıyla başa çıkmak için yetersizdir. Bununla birlikte, aktif öğrenme ilkeleri, siyaset bilimi derslerini geliştirmek için birçok fikir ortaya koyabilir. Netice olarak, siyaset bilimi alanında iyi bir öğretimin yolu, yaklaşımlarda siyaset ve çeşitlilikten yararlanma gayreti ile alakalıdır.

Yükseköğretim kurumlarında halihazırdaki öğretim tekniklerinin, halen devam eden öğrenme paradigması değişikliği içinde değerlendirilmesi gerekir. Artık bir yükseköğretim ya da üniversite sadece eğitim veren bir kurum değil 'öğrenen bir kurum' haline gelmiştir. Yeni paradigma, bilginin 'orada' basitçe var olmadığını, her bireyin zihninde bulunduğunu, bireysel deneyimler tarafından oluşturulduğunu kabul eder. Bir yükseköğretim kurumundaki öğretim elemanı artık bir öğretmen değil temel olarak bir öğrenme yöntemleri ve öğrenme ortamları tasarımcısıdır.

Günümüzde birçok öğretmen işbirlikli gruplar oluştursa da bu tür grup çalışmasının amaçlarının ne olduğu ve öğretim çerçevesi içinde nasıl somutlaştırıldığı hakkında çok az şey bilinmektedir. Yapılandırmacı öğrenme paradigması altında bilgi, sosyal olarak müzakere edildiği için öğrenme topluluğu çok önemlidir. Öğrenme ortamında, öğrenciler fikirlerini tartışır ve dünyaya ilişkin anlayışlarını zenginleştirir. Sonuç olarak, öğretimin amacı, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri ve bağımsız öğrenen bireyler olmalarıdır.

İncelenen literatür bağlamında, aktif öğrenme ortamlarının siyaset bilimi öğretim programındaki etkilerinin henüz sistematik olarak çalışılmadığı göze çarpmaktadır. Bu durumun iki sebebin olduğu söylenebilir. Birincisi, siyaset bilimi öğretiminin henüz *etki* araştırmalarında uzman olan eğitim araştırmacılarının dikkatini çekmediği ile alakalıdır. İkincisi ise, aktif öğrenme araçlarının siyaset bilimindeki etkisi hakkındaki çalışmaların büyük ölçüde *etki*lerin çalışılmasında yetkin olan ancak eğitim literatürüyle konuşamayan siyaset bilimcilerinin çalışmaları olmasıdır. İfade edilen sebeple, eğitim bilimleri disiplini içinde öğrenme ortamı araştırması bilgisinin siyaset bilimi aktif öğrenme deneyimleri ile

birleştirilmesinin mevcut araştırma alanını aktif öğrenme etkilerine genişleteceğinin üzerinde durulması gerekmektedir.

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarında APSA'da ele alınan öğrenme-öğretme konularına yönelik bir başka ilgi dalgasına tanıklık edilmektedir. Bu dalgalanma, geçmiş başarısız çabaların yolunda gitmeyecekse geçen yüzyılın reform çabalarının tekrarlanan başarısızlıklarından ders almak zorundadır. Öğrenci sayısının azaldığı ve öğrenci için rekabetin arttığı çağda, siyaset bilimcilerin sunduğu derslerle düzenlenen siyaset bilimi öğretim programının, öğrencilerin kariyerlerinin zorlukları ve lisans sonrası eğitimleri için kendilerini nasıl donatmaları gerektiğine yardımcı olabileceğini açıklamak siyaset bilimi öğretmenlerinin sorumluluğudur.

KAYNAKÇA

- AAC [American Association of Colleges]. (1991). Political Science. Reports from the Fields: Project on Liberal Learning, Study-in-Depth, and the Arts and Sciences Major, vol. 2. Washington: AAC.
- American Political Science Association (APSA). (2014). APSA task force on improving public perceptions of political science's value. <http://www.apsanet.org/reports>, 25.08.2020.
- American Political Science Association (APSA). (2015a). Six Years of Political Science Doctoral Student Placement, 2009-14. <http://www.apsanet.org/RESOURCES/Data-on-the-Profession>, 25.09.2020.
- American Political Science Association (APSA). (2015b). Political Science Education (Section 29). <http://www.apsanet.org/section29>, 25.09.2020.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning-A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26
- Beltran, C., Cohen, C. J., Collier, D., Goldenberg, E., Keohane, R., Monroe, K., Wallerstein, M., Christopher H.A., & Smith, R. M. (2005). APSA task force on graduate education: 2004 report to the council. *PS: Political Science & Politics*, 38(1), 129-135.
- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In M. Siegers, F. Dochy, & E. Canscallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp.13-36). Dordrecht: Springer/Kluwer Academic Publishers.
- Blumberg, P. (2009). *Developing learner-centered teaching: a practical guide for faculty*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boyer, E. L. (1997). *Scholarship reconsidered*. New York: Jossey-Bass.
- Breuning, M., Parker, P., & Ishiyama, J. (2001). The Last Laugh: Skill Building through a Liberal Arts Political Science Curriculum. *PS: Political Science & Politics*, 34, 657-661.
- Brock, K. L., & Cameron, B. J. (1999). Enlivening political science courses with Kolb's learning preference model. *PS: Political Science & Politics*, 32(2), 251-256.
- Brown-Dean, K. L. (2015). Emphasizing the scholar in public scholarship. *PS, Political Science & Politics*, 48(S1), 55.
- Cambridge, B. (2001). Fostering the scholarship of teaching and learning: Communities of practice. In *to Improve the Academy*, eds. D. Lieberman and C. Wehlburg. Bolton, MA: Anker, 3-16.
- Dewey, J. (1948). *Reconstruction in philosophy*. Boston: Beacon Press.
- ECPR. (2015). *From Identity to Citizenship in The Global World: How Global Educational Institutions and Networks Can Contribute to A Culture of 'Global Citizenship*, Contribute, C., Belyaeva, N. *Ecpr Atölye Çalışmaları 2015 Ortaklığı* (Varşova).
- Exley, K., & Dennig, R. (2004). *Giving a Lecture*. Abingdon: Routledge Falmer.
- Fach, W. (2012). Tintenfische. Bologna und die professoren. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 41(3), 323-330.
- Hamann, K., Pollock, P. H., & Wilson, B. M. (2009). Who SoTLs where? Publishing the scholarship of teaching and learning in political science. *PS: Political Science & Politics*, 42(4), 729-735.
- Horgan, J. (2003). Lecturing for Learning', in H. Fry, S. Ketteridge and S. Marshall (eds) *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education* (London: Kogan Page), 75-90.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning*. MA: Allyn & Bacon.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15.
- Isacoff, J. B. (2014). Achieving what political science is for. *Journal of Political Science Education*, 10(4), 414-423.
- Ishiyama, J. (2005). Examining the impact of the Wahlke Report: Surveying the structure of the political science curricula at liberal arts and sciences colleges and universities in the Midwest. *PS: Political*

- Science & Politics, 38(1), 71-75.
- Ishiyama, J., Breuning, M., & Lopez, L. (2006). A century of continuity and (little) change in the undergraduate political science curriculum. *American Political Science Review*, 100(4), 659-665.
- Ishiyama, J., Miller, W. J., & Simon, E. (2015). *Handbook on teaching and learning in political science and international relations*. Edward Elgar Publishing.
- Leston-Bandeira, C. (2012). Enhancing politics teaching through active learning. In *Teaching politics and international relations* (pp. 51-64). London: Palgrave Macmillan.
- Lightfoot, S., & Maurer, H. (2013). Introduction: Teaching European studies-Old and new tools for student engagement. *European Political Science*, 13, 1-3.
- Lupia, A. (2014). What is the value of social science? Challenges for researchers and government funders. *PS: Political Science & Politics*, 47(1), 1-7.
- Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Scholarship of teaching: A study of the approaches of academic staff. Improving student learning: Improving student learning outcomes*, 326-331.
- McManus, M., & Taylor, G. (eds) (2009), *Active Learning and Active Citizenship: Theoretical Contexts*, C-SAP Monograph No.10 (Birmingham: C-SAP, the Higher Education Academy network).
- Orr, D. (2004). *Earth in mind*. Washington, DC: Island Press.
- Poplin, M., & Weeres, J. (1993). Listening at the learner's level. *Executive Educator*, 15(4), 14-19.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2000). *Politics and international relations'*, available at <http://www.qaa.ac.uk>, 29.09.2020.
- Ramsden, P. (1988). Studying learning: improving teaching, in P. Ramsden (ed.), *Improving learning: new perspectives*, London: Kogan Page.
- Reinalda, B. (2013). Introduction: How does European harmonization affect political science? *European Political Science*, 12(4), 409-414.
- Rorty, R. (1998). *Achieving out country*. Cambridge: Harvard University Press.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
- Shellman, S. M., & Turan, K. (2006). Do simulations enhance student learning? An empirical evaluation of an IR simulation. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 19-32.
- Smith, E. T., Boyer, M. A. (1996). Designing in-class simulations. *PS: Political Science and Politics*, 29(4), 690-694.
- Stammers, N., Dittmar, H., & Henney, J. (1999). Teaching and Learning Politics: a Survey of Practices and Change in UK Universities'. *Political Studies*, XLVII, 114-26.
- Wahlke, J. C. (1991). Liberal learning and the political science major: A report to the profession. *PS: Political Science & Politics*, 24(1), 48-60.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Welch, P. (2000). Thinking about Teaching Politics. *Politics*, 20(2), 99-104.
- Williamson, J., & Gregory, A. S. (2010). Problem-based learning in introductory American politics classes. *Journal of Political Science Education*, 6(3), 274-296.
- Wood, B., & Moran, M. (1994). The engine room of instruction: small group teaching. *Politics*, 14(2), 83-90.

Okul Psikolojik Danışmanlarının E-Rehberlik Modülüne İlişkin Görüşleri

School Psychological Counselors' Views Regarding the E-Guidance Module

Murat CANPOLAT¹

Öz

Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının okullarda kullandıkları e-rehberlik modülüne ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı bir durum çalışmasıdır. Modülü kullanan okul psikolojik danışmanları ile yarı yapılandırılmış görüşme mülakatları yapılmış ve görüşleri alınmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda dört tema (etkililik, görünürlük, izlenebilirlik, iyileştirilebilirlik) belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda e-rehberlik modülünün en büyük katkısının rehberlik hizmetlerini daha düzenli ve sistemli hale getirmesi olduğu, psikolojik danışmanların da mesleki yaşamını etkilediği, daha düzenli, sistemli, planlı olmaları konusunda faydasının olduğu, psikolojik danışmanların bir şey yapmadıkları algısını kırdığı, modül sayesinde yapılan çalışmaların kayıtlı kalması ile nelerin yapıldığının somut olarak görüldüğü, izleme çalışmalarına katkısının olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bulgular ışığında bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: E-rehberlik modülü, psikolojik danışman, rehberlik hizmetleri, durum çalışması

Abstract

The purpose of this research is to reveal their views in e-guidance modules that they use in schools. Research is a case study of qualitative research research. Semi-structured interview interviews were taken with the school psychological counselors using the module and their views were taken. The data obtained from the research were analyzed. Interviews with the participants in the research four themes (effectiveness, visibility, traceability, curability). The biggest contribution of the e-guidance module on the analyzes made is to make the guidance services more organized and systematic, the psychological counselors also affect their professional life, it is more organized, systematic and planned, It was found that psychological counselors broke the perception that they did not do anything, that the studies carried out thanks to the module remained recorded, what was seen as concrete and contributed to monitoring studies. Some suggestions were made in the light of the findings.

Key Words: E-guidance module, psychological counselor, guidance services, case study

¹ Dr. Öğr. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya-Türkiye, murat.canpolat@inonu.edu.tr

GİRİŞ

Çağdaş eğitim sistemi yönetim, öğretim ve öğrenci kişilik hizmetlerinden oluşmaktadır. Öğrenci kişilik hizmetlerinin bir parçası da öğrenci rehberlik hizmetleridir. Psikolojik danışma ve Rehberlik ve hizmetleri (PDR) anaokulundan başlayarak, tüm okul kademelerinde yürütülen bir hizmet türüdür (Yeşilyaprak, 2003). Bu hizmet kapsamında öğrencilere eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik alanları ile ilgili çeşitli hizmetler sunulmaktadır (Tarhan, 2017). PDR hizmetleri ile gelişim dönemlerinde bireyin bir bütün olarak (fizyolojik, duygusal, sosyal, bilişsel, kişilik ve ruh sağlığı alanlarında) gelişmesine katkı sağlanması beklenmektedir. Bireylerin gelişim dönemleri boyunca gelişim ödevlerini tamamlamalarına yardımcı olan bu bakış açısıyla PDR’de önleyici ve koruyucu özelliğin ön plana çıktığı yapısal bir değişim meydana gelmiştir (Avcı, Eroğul ve Zeybek, 2017).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin birçok psikolojik sorunun çözümünde faydalı olduğunun anlaşılmasıyla beraber, bu hizmetin etkililiğini arttıran faktörlerin neler olduğu merak konusu olmuştur (Pamukçu ve Demir, 2013). Örneğin; Akbaş (2001) yaptığı çalışmada psikolojik danışmanlık mesleğinin etkili bir şekilde yapılmasını sağlayan iş birliğinin bazı faktörlerden etkilendiğini ifade etmiş ve bu faktörleri; idare desteği, etkili iletişim, olumlu psikolojik danışmanlık ve rehberlik anlayışı, psikolojik danışmanın çaba ve motivasyonu, eğitim ve gelişime önem verme, koruyucu ve önleyici rehberlik anlayışı, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılık, sorumlulukları yerine getirme, psikolojik danışmanın rolünü benimsemesi, veli katılımı, öğrenci sayısının azlığı olarak sıralamıştır. Kepçeoğlu (1994) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin verimliliğinde psikolojik danışmanın aldığı eğitim, kişilik özellikleri, mesleki yeterlilikleri, mesleki doyumu ve görev algısı gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Yalçın (2006) psikolojik danışmanların kişisel özellikleri, mesleki bilgileri ve psikolojik danışma becerilerinin onların etkililiğini belirlemede dikkate alınacak özellikler olduğunu ifade etmektedir. İkiz ve Karaca (2011) danışma sürecinin başarılı olmasını, psikolojik danışmanların ruhsal yönden sağlıklı, mesleki yönden bilgi ve becerilerle donanımlı olmasına bağlamaktadırlar. Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) psikolojik danışmanlık mesleğinin, etkili bir şekilde icra edilmesini etkileyen bazı faktörleri; “okul danışmanlarının kendi rollerini algılayış biçimleri, çalışma performansları, okuldaki personelin rehberlik anlayışı ve rehberlik çalışmalarını yürütmek için okuldaki gerekli olanaklar” şeklinde sıralamışlardır. Yapılan diğer araştırmalarda bilişim teknolojilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine de önemli katkılar sağlayacağı (Baker ve Gerler, 2008; Hayden, Timothy, Poynton ve Sabella, 2008; Wittmer ve Clark, 2007); etkileşimli bilgisayar yazılımlarının rehberlik ve danışmanlık alanında kullanılabileceği ifade edilmektedir (Kesici, 2008; Sabella, 1998; Sprik, 1990; Rust, 1995; Walz ve Bleuer, 1997). Van Horn ve Myrick (2001) temel rehberlik ve danışmanlık işlerinin (okul ve kariyer araştırma, psikolojik destek, öğrenci bilgilerinin toplanması ve işlenmesi, bilgi ve bulguların ilgililere ulaştırılması, eğitim ve öğretimde danışmanlık gibi) bilişim teknolojilerinden oldukça etkilendiğini belirtmektedir. Chiou (1997) öğrenci bilgilerinin, çeşitli rehberlik dokümanlarının, araştırma raporlarının ve bireyi tanıma testlerinin internet destekli bir rehberlik ağ sistemi üzerinde birleştirildiğini ve bu şekilde hizmetlerin veriminin arttığını ifade etmektedir. Alan yazın PDR hizmetlerinin kaliteli bir şekilde yürütülmesi psikolojik danışmanın bilgi ve becerilerinin dışında çalıştığı kurumun olanakları, öğrenci sayısı, idare desteği, kurumdaki diğer personelin desteği, iş yükü, eğitim ve gelişime önem verme gibi diğer değişkenlerden etkilendiğini (Akbaş, 2001), bilişim teknolojilerinden her alanda olduğu gibi PDR alanında da faydalanılması gerektiğini (Baker ve Gerler, 2008), bu şekilde PDR hizmetlerinde verimliliğinin artacağını fikrini öne sürmektedir.

Bilişim teknolojileri ile öğretim sürecinde iletişim ve bilgiye erişim açısından yeni imkânlar kazandırılmıştır. Günümüzde uzaktan eğitim, online eğitim, asenkron eğitim, offline eğitim gibi isimlerle bilişim teknolojilerine bağlı eğitimler gerçekleştirilmektedir. Bilişim teknolojilerinden yararlanılarak yapılan bu eğitimler geleneksel eğitim ve öğretim ortamlarına hem alternatif

olmakta hem de destekleyici yönde yeni olanaklar sunmaktadır. Birçok kurum bu teknolojiler sayesinde uzaktan toplantılar, konferanslar, eğitimler düzenleyebilmektedir. Tıpkı öğretim sürecinde olduğu gibi rehberlik hizmetlerinin de bu şekilde bilişim teknolojilerinden faydalanmasıyla, bu hizmetlerin geleneksel uygulamalardan uzaklaşacağı, farklı boyutlara taşınacağı, rehberlik hizmetlerinde verimliliğinin artacağı, okul psikolojik danışmanlarının iş yükünün azalacağı ve dolayısıyla hizmette verimin artacağı düşünülmektedir.

Alanyazında bilişim teknolojilerinin PDR alanında kullanılmasıyla hizmetlerin veriminin artacağı (Wittmer ve Clark, 2007) her ne kadar kabul edilen görüş olsa da Türkiye’de bilişim teknolojilerinin PDR alanında kullanılması daha çok kariyer danışmanlığı üzerinde olmuştur (Kuzgun, 1992). Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) bilgisayar tabanlı, amacı genç öğrencilerin ilgi alanları ve hoşlandıkları işleri bularak, bir mesleğe yönlendirmek olan “Ulusal Mesleki Bilgilendirme Sistemi” geliştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Bilişim teknolojileri ve internetin gelişmesiyle okulların web sitelerinde rehberlik linki oluşturulmuş ve burada daha çok eğitsel ve mesleki rehberlik konu alanında meslek tanıtımı, ders çalışma stratejileri, sınav kaygısı ile başa çıkma gibi konularda bilgi toplama ve yayma hizmetlerine yer verilmiştir. PDR hizmetlerinin bilişim teknolojilerinden faydalanması bunun ötesine gidememiştir.

Son olarak 2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı da bilişim teknolojilerinden yararlanarak PDR hizmetlerini kaliteli bir şekilde yürütmek, rehberlik hizmetlerinin verimliliğini artırmak için okul psikolojik danışmanlarının bu hizmetleri sunarken kullanabileceği bir “E-Rehberlik Modülü” geliştirmiştir. MEB, e-rehberlik modülünü oluşturma amacını da şu şekilde sıralamıştır:

- Rehberlik hizmetlerinin, çerçevesi belirlenmiş, standart ve somut olarak tanımlanmış MEB Rehberlik Hizmetleri Sunum Sistemi üzerinden verilmesinin sağlanması,
- Rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin artırılması için gerçekçi ve uygulanabilir bir program hazırlanmasının sağlanması,
- Rehberlik hizmetlerinin okul/kurumun ihtiyaçlarına dayalı olarak hazırlanmış, ölçülebilir ve hesap verebilir bir program dâhilinde verilmesinin sağlanması,
- Rehberlik hizmetlerinin görünürlüğünün artırılması,
- Sunulan rehberlik hizmetlerine ait verilerin anlık olarak takip edilebilmesi,
- RAM’lar tarafından, eğitim kurumlarına rehberlik programları ile ilgili etkin ve hızlı şekilde müşavirlik hizmeti verilmesinin sağlanması
- Hizmetin devamlılığının sağlanması açısından öğrencinin eğitim gördüğü eğitim kurumunun veya rehberlik öğretmeninin görev yerinin değiştiği durumlar dâhil olmak üzere okul öncesinden ortaöğretim sonuna kadar öğrenci ile yapılan rehberlik çalışmalarının arşivlenmesi ve rehberlik öğretmenleri tarafından izlenebilmesi,
- Gerektiğinde uzaktan eğitim aracılığıyla rehberlik öğretmenlerine eğitim verilmesi,
- Bakanlık politikalarının sistematik olarak elde edilen veriler üzerinden geliştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı 2019 da e-rehberlik modülünü hizmete açana kadar okullarda okul psikolojik danışmanların kullanabileceği, öğrencilerin bireysel gelişimlerine destek olacak internet destekli yazılımlar mevcut değildi. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri geleneksel (işlemlerin büyük bir kısmı elle ve kâğıt ortamında) yaklaşımla sürdürülmekteydi. Milli Eğitim Bakanlığı’nın sunduğu bu modülle PDR hizmetlerinde verimin artacağı, iş yükünün hafifleyeceği, daha sistemli hizmetler yapılacağı, ölçülebilir somut işlerin yapılacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığının sunmuş olduğu e-rehberlik modülünün, modülü kullanan okul psikolojik danışmanları tarafından nasıl algılandığı, modülün bakanlığın amaçladığı kazanımları karşılayıp karşılamadığı, sistemin devreye girdiği andan bugüne kadar

nelere hizmet ettiği, modülün artı ve eksi yönleri, modülü kullanmanın zorluğu ve kolaylığı gibi durumlara cevap verecek çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile e-rehberlik modülüne ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının okullarda kullandıkları e-rehberlik modülüne ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Problem Cümlesi

Okul psikolojik danışmanlarının okullarda kullandıkları e-rehberlik modülüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Psikolojik danışmanların e-rehberlik modülünün etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Psikolojik danışmanların e-rehberlik modülünün işlevselliğine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Psikolojik danışmanların e-rehberlik modülünün yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Türkiye'deki okullarda uygulanan e-rehberlik modülüne ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırma, araştırmaya katılan bireylerin bakış açılarının ortaya konulmasının amaçlandığı, olayın ya da durumun derinlemesine betimlenmesini sağlayan ve tümevarım yönteminin kullanıldığı araştırma türüdür (Miles ve Huberman, 1994). Konu ile ilgili durumu tanımlamayı ve sunmayı amaçladığı için bir durum çalışması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2016). Durum çalışmasında amaç bir veya birkaç durumun kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) derinlemesine analiz edilmesi ve belli sonuçlara ulaşılmasıdır. Ayrıca durumların tek başına ve/veya karşılaştırmalı olarak tanımlanması ve yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da Milli Eğitim Bakanlığı'nca uygulamaya koyulan e-rehberlik modülü kullanımını bir durum olarak ele alınmıştır. Tablo 1'de araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Süreci

| Nitel veri toplama | Nitel veri analizi | Yorumlama |
|---|--|--|
| <u>Prosedür:</u> * Uygun durum örnekleme (25 psikolojik danışman) * Yarı yapılandırılmış görüşmeler | <u>Prosedür:</u> * Kodlama * Tematik analiz | <u>Prosedür:</u> * Boyutların özeti |
| <u>Ürünler:</u> * Transkript | <u>Ürünler:</u> * Kodlanmış döküman * 4 tema | <u>Ürünler:</u> * Boyutların tanımlanması |

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Malatya ve Hatay illerinde göre yapan 25 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının evrene genelleme düşüncesi olmadığından genellikle amaçlı örnekleme tekniği kullanılmaktadır (Creswell, 2003). Bu sebeple çalışmada amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacı rahat ulaşılabilir durumu seçtiği için, bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların 12'si

erkek 13'ü kadındır. Mesleki kıdemleri 2 ile 19 yıl arası değişmektedir. 20'si lisans 5'i lisansüstü eğitim mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Görüşme

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan bazı örnek sorular şu şekildedir: "E-rehberlik modülü hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce rehberlik hizmetlerinin verimini artırma konusunda etkisi nasıl oldu? "E-rehberlik modülü bir okul psikolojik danışmanı olarak mesleki yaşamınızı nasıl (düzen, zaman yönetimi, iş disiplini, iş yükü vb.) etkiledi? Görüşme sorularının amaca hizmet edip etmediğini belirlemek için iki uzmandan (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında öğretim üyesi) görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Daha sonra bu soruların işlerliğini tespit etmek amacıyla 2 psikolojik danışman üzerinde ön uygulama yapılarak soruların anlaşılır olup olmadığı, verilen yanıtların soruları yansıtıp yansıtmadığı incelenmiş ve veri toplama sürecine geçilmiştir.

İşlem

Araştırmada katılımcılar ile yarı yapılandırılmış (semistructure) derinlemesine görüşmeler 2020 yılında yapılmıştır (in-depth interviews). Veri toplama sürecinin öncesinde İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 14/08/2020-E.52184 tarih ve sayı ile etik izin alınmıştır. İlgili birimden izin alınmasının ardından verilerin toplanmasına geçilmiştir. Covid-19 nedeniyle Malatya ve Hatay il merkezlerinde psikolojik danışmanların evde bulunmasından yüz yüze görüşme yapılamamıştır. Uzaktan canlı görüşme fırsatı sunan uygulama aracılığı ile görüşmeler yapılmıştır. Psikolojik danışmanlara araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilerek sözlü onamları alınmıştır. Katılımcılara araştırma sürecinden istedikleri zaman ayrılacakları, araştırmaya katılmak veya devam etmek için herhangi bir yasal zorunluluklarının bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına, araştırma sonrasında elde edilen verilerin raporlanmasında katılımcıların kişisel bilgilerini belirginleştirecek hiçbir kişisel bilginin kullanılmayacağı söylenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar belirlenmiş, etik kuruldan izin alındığından bahsedilmiş ve görüşme sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen verilerin birebir transkriptleri nitel veri analizinde sıklıkla kullanılan NVİVO-11 programına yüklenmiş ve analizler bu program üzerinden yapılmıştır. Veri setinde tekrar eden anlam örüntülerini (pattern) bulmak ve derinlemesine zengin bir şekilde düzenleyerek betimlemek için prosedürü Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlanan tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, sınırları çok iyi çizilmemiş ama psikolojide yaygın olarak kullanılan nitel bir analiz yöntemidir (Boyatzis, 1998). Tematik analiz, katılımcıların deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve gerçekliklerini aktaran; olayların, gerçeklerin, anlamların, deneyimlerin toplumdaki çok çeşitli söylemleri nasıl etkilediğini inceleyen, gerçekçi ve oluşturmacı bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Bu prosedür çerçevesinde araştırmacı transkriptleri baştan sona okuyarak veriye aşina olmuştur. Daha sonra görüşmeler tekrar okunarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin belirleyici ve güçlü ifadeler bulunarak toplam 42 başlangıç kodlar (initial codes) oluşturulmuştur. Elde edilen 42 kod, daha kapsayıcı, derin ve zengin potansiyel temalar (potential themes) altında birleştirilmiştir. Sonuç olarak dört (etkililik, görünürlük, izlenebilirlik, iyileştirilebilirlik) kapsayıcı tema belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmanın veri toplama ve analiz sürecinde çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini olumsuz etkileyen faktörlerin en aza indirilmesi amacıyla bazı önlemler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Eroğlu ve Bektaş, 2016). Çalışmada iç geçerliliğin sağlanması amacıyla; araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan görüşme formu için uygulama yapılmadan önce uzman görüşleri

alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu için Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli iki uzmanın görüşü alınmıştır. Bu aşamanın ardından iki psikolojik danışmana görüşme formları okutulurken soruların okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Elde edilen dönütlere göre formda uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmada dış geçerliğin sağlanması amacıyla; araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Çalışmada iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla; bulgularının tümü yoruma yer vermeden okuyucuya sunulmuştur. Tematik analizin doğası gereği farklı araştırmacıların aynı veri setine aynı pencereden bakmalarının her zaman mümkün olmadığı için kodlayıcılar arası tutarlılığın ölçülmesi çoğu zaman zor olmaktadır (Joffe ve Yardley, 2004). Yine de çalışmada dış güvenilirliğini sağlamak ve analizin tutarlılığını kontrol etmek amacıyla rastgele olarak seçilen üç veri seti bu veri seti üzerinde belirlenen kodlar ve temalar Eğitim Bilimlerinde çalışan iki öğretim üyesine verilerek bu kişilerden uzman görüşleri alınmıştır. Bu iki öğretim üyesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından, nitel çalışma ve kodlama konusunda tecrübeli, nitel çalışmaları olan kişilerdi. İki öğretim üyesi araştırmacının belirlediği kodları ve temaları incelemişlerdir. Yeni kodlar ve temalar konusunda tam mutabakat sağlanana kadar düzenlemeler yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde psikolojik danışmanların e-rehberlik modülünün etkililiğine ilişkin görüşleri, modülünün işlevselliğine yönelik görüşleri ve modülün yeterliliğine ilişkin görüşleri sonucunda elde edilen dört temaya yer verilmiştir.

Etkililik Teması

Yapılan görüşmelerde katılımcıların %72'si (n=18) e-rehberlik modülünün psikolojik danışmanlara ve rehberlik hizmetlerine katkısının olduğunu ifade etmiştir. Görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğu modülün psikolojik danışmana katkılarını; "planlı olma", "sistemli olma", "zamanı verimli kullanma", "süreç temelli olma", "iş disiplini sağlama", "özenetim sağlama" ile ifade etmiştir.

E-rehberlik modülünün rehberlik hizmetlerinin daha kaliteli sunulmasına yönelik katkıları "tek çatı altında toplama", "gereksiz evraktan kurtarma", "mahremiyeti önemseme", "istatistiki bilgi sunma", "güçlü veri sağlama", "rapor sunma", "asistanlık yapma", gibi olumlu özellikler ile tanımlanmıştır.

Yapılan görüşmelerde e-rehberlik modülünün en büyük katkısı rehberlik hizmetlerini daha düzenli ve sistemli hale getirmesidir. Bu durumu bir danışman şu şekilde ifade etmiştir: *"Modülün okuldaki rehberlik çalışmalarına pozitif katkısı olmuştur. Rehber Öğretmeni evrak karmaşasından kurtarmış; günlük, haftalık ve aylık olarak yapılacak çalışmaları daha açık seçik görmesini sağlamıştır. Yapılacak çalışmaların planlanması ve süreç içerisinde değişikliğe açık olması çalışma verimliliğini arttırmıştır."* Başka bir psikolojik danışman *"Farklı programlarla yapmış olduğumuz işi şimdi e rehberlik ile hallediyoruz."* diyerek modülün birçok işi tek çatı altında topladığını ifade etmiştir. E-rehberlik modülü sadece rehberlik hizmetlerinin verimliliğini etkilemekle kalmamış psikolojik danışmanları da etkilemiştir. Bir danışman e-rehberlik modülünün psikolojik danışmanların derli toplu, karmaşaya mahal vermeyerek çalışmalarını etkilediğini *"İş disiplini ve düzen gibi becerilerin gelişmesine katkı sağladı."* diyerek ifade etmiştir. Başka bir psikolojik danışman *"Olumlu etkiledi. Daha düzenli bir çalışma hayatım oldu. Yaptığım çalışmalara dair evrak hazırlamak ile geçireceğim zamanı rehberlik faaliyetlerine ayırıp yaptığım psikolojik çalışma sayısını arttırmama imkân sağladı. Sene sonu rehberlik faaliyet raporları hazırlanırken sorunlar yaşıyordum ancak bu modül sayesinde hem bu rapor kendiliğinden ortaya çıkıyor hem de ben yıl içerisinde ne kadar çalışma yaptığımı görerek yeni düzenlemelerde bulunabiliyor, çalışmalarına daha sağlıklı yön verebiliyorum. Bu bağlamda iş*

yükümü hafiflettiği düşünüyorum.” diyerek zamanı verimli kullanmasına katkı sağladığını belirtmiştir.

E-rehberlik modülünün bazı olumsuzluklara da yol açtığını söyleyen psikolojik danışmanlar olmuştur. Bazı katılımcılar e-rehberlik modülü için “iş yükü getirme”, “denetçilik yapma”, “gerginlik sağlama, “zamanı çalma” ve “koşturmacaya neden olma” gibi olumsuz ifadeler kullanmıştır. Bir psikolojik danışman e-rehberlik modülü ile ilgili olarak *“Rehberlik hizmetleri verimini arttırmıyor bence verimin artması öğrencinin ve öğretmenin faydasına olan bir iş yapmakla olur ki e rehberlik modülünün öğrenciye hiç ama hiç katkısı yok öğretmene de extra iş yükü oluşturuyor.”* diyerek e-rehberlik modülünün verimi arttırmadığını aksine iş yükü getirdiğini belirtmiştir. Başka bir psikolojik danışman ise *“Gün içinde sürekli koşturma halindeyim ama bunu işlemek işkençe gibi ki çoğunu da işlemiyorum zaten.”* diyerek modüle veri girişinden duyduğu rahatsızlığı ifade etmiştir.

Görünürlük Teması

Yapılan görüşmelerde katılımcıların %56’sı (n=14) e-rehberlik modülünün rehberlik hizmetlerinin görünür olmasına katkısının olduğunu ifade etmiştir. Görünürlük temasını “erişilebilir olma”, “idarenin görmesi”, “somut olma”, “denetlenebilir olma” gibi kodlar oluşturmuştur. Görüşmelerde katılımcıların yarısı e-rehberlik modülünün psikolojik danışmanların bir şey yapmadıkları algısını kırdığını, modül sayesinde yapılan çalışmaların kayıtlı kalması ile nelerin yapıldığının somut olarak görülebildiğini ifade etmiştir. Bir psikolojik danışman bu durumu *“İş yükünü arttırmış olabilir ancak yapılan işin izahı açısından etkili oldu”* diyerek belirtmiştir. Başka bir psikolojik danışman ise *“Görüşmelerimiz daha düzenli kayıt altında. Elimizde düzenli kayıtlar var.”* diyerek olası bir sorgulanma durumunda e-rehberlik modülü ile kayıt altına alınmış ve saklanmış olan dokümanın kendisini rahatlattığını belirtmiştir.

İzlenebilirlik Teması

Yapılan görüşmelerde katılımcıların %40’ ı (n=10) e-rehberlik modülünün rehberlik hizmetlerinin devamlılığı ve sürekliliği konusunda katkısının olduğunu ifade etmiştir. Görüşmelerde katılımcıların bir kısmı verilen rehberlik hizmetlerinin etkililiğini anlamak, yapılan çalışmalara ilişkin geri bildirim elde etmek amacıyla yapılan izleme çalışmalarına e-rehberlik modülünün katkısının olduğunu ifade etmiştir. İzlenebilirlik temasını “anlık veri takibi sağlama”, “devamlı olma”, “danışan görüşme takibi”, “veli görüşme takibi” gibi kodlar oluşturmuştur. Bir psikolojik danışman *“Öğrencilerle yapılan görüşme tarihlerini sonradan görmek açısından çok iyi oldu”* diyerek modülün izleme çalışmalarına katkı sunduğunu ifade etmiştir. Başka bir psikolojik danışman *“Özellikle veli randevuları daha düzenli hale geldi. Önceden haftalık planlama yaparken şimdi günleri de planlamış olmak daha iyi.”* diyerek bu modül sayesinde veli görüşme takibinin daha sağlıklı bir şekilde yapıldığını dile getirmiştir.

İyileştirilebilirlik Teması

Yapılan görüşmelerde katılımcıların %84’ ü (n=21) e-rehberlik modülünün bazı eksikliklerine değinmiş ve bazı önerilerde bulunmuşlardır. İyileştirilebilirlik temasının eksiklikler kategorisini “pratik olmama”, “sınırlı süre verme”, “veriyi düzenli vermeme”, “karışık olma”, “yetersiz konu başlığına sahip olma”, “katı sınırlamalar sunma”, “gereksiz veri girme” gibi kodlar oluşturmuştur. Bir psikolojik danışman *“Daha basit bir yazılım olsun isterdim. Yetkimizin olmadığı ekranları görmemize gerek yok yani.”* diyerek yazılımın karışıklığından bahsetmiştir. Başka bir psikolojik danışman *“Veri girişi dışında bir kolaylık yok, daha pratik olabilirdi.”* diyerek e-rehberlik modülünün pratik olmadığını ifade etmiştir.

Yapılan görüşmelerde katılımcılar sadece modülün eksikliklerine değinmekle kalmamış bazı öneriler de getirmişlerdir. E-rehberlik modülü için sunulan öneriler yazılıma ve içeriğe yönelik olmuştur. Yazılıma yönelik “arayüz basitleştirilmeli”, “arama çubuğu eklenmeli”, “canlı görüşme olanağı sunmalı”, “mezun takibi sağlamalı”, “detaylı istatistik vermeli”, “aynı birey için tek kayıt açmalı” gibi kodlar bulunmuştur. İçeriğe yönelik “haftalık plan kalkmalı”, “uzmanlarca incelenmeli”, “görüşme formları zenginleştirilmeli” kodlar oluşturulmuştur. Bir psikolojik

danışman modülde gerekli olduğunu düşündüğü arama çubuğunun rehberlik hizmetlerinin planlanabilmesinde faydasının olacağını *"Bir adet 'bul' veya 'arama' butonu eklenip öğrenci aranması veya yapılan çalışmalar arasında bir konu araması yapılması sağlanabilir. Böylece daha hızlı bir şekilde öğrenci bulunup o öğrenci ile hangi çalışmalar yapıldığı görülebilir. Ya da örneğin; 'zorbalık' araması yapılarak bu konuyla alakalı hangi sınıflara hangi çalışmalar yapıldığı daha hızlı görülebilir. Bu durum da çalışmaları planlama ve yönlendirme de psikolojik danışmanın bakış açısına katkı sunup işlerini kolaylaştırabilir."* sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka psikolojik danışman *"Pandemi döneminde e rehberlik üzerinden randevu verip canlı oturum yapmak çok iyi olurdu. Sınıflara canlı ders yaptık ama bireysel görüşmeler için de bir format yapılırsa güzel olur."* diyerek modüle eklenmesini istediği bir durumu belirtmiştir. Başka bir psikolojik danışman *"Aynı öğrenci üzerinden çalışma yaparken bile yeni kayıt oluşturman gerekiyor eski kayıta ekleme yapamıyorsun eski olayın devamı niteliğinde yazamıyorsun..."* diyerek modülde gördüğü bir aksaklığı dile getirmiş ve düzeltilmesi gerektiğini önermiştir. Bir başka psikolojik danışman *"Öğrenci görüşme formunda öğrenciye ait daha fazla bilgiye yer verilebilir."* diyerek içeriğe yönelik öneride bulunmuştur.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının okullarda kullandıkları e-rehberlik modülüne ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini tespit etmektir. Bu amaçla katılımcılara psikolojik danışmanların e-rehberlik modülünün etkililiğine, modülün işlevselliğine ve modülün yeterliliğine ilişkin sorular yöneltilmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Araştırmada modülün etkililiğine yönelik görüşlerden elde edilen veriler "etkililik" teması altında birleştirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu e-rehberlik modülünün psikolojik danışmanlara ve rehberlik hizmetlerine katkısının olduğunu ifade etmiştir. E-rehberlik modülünün en büyük katkısının rehberlik hizmetlerini daha düzenli ve sistemli hale getirmesi olduğu bulunmuştur. Ayrıca e-rehberlik modülü ile psikolojik danışmanların da mesleki yaşamlarının etkilendiği, onların daha düzenli, sistemli, planlı olmaları konusunda faydasının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazındaki bilişim teknolojilerinden her alanda olduğu gibi PDR alanında da faydalanılması gerektiği, web tabanlı yazılım teknolojilerinin okul psikolojik danışma hizmetlerinin sunulmasında büyük kolaylıklar sağladığı (Çil, Tokat, Türkan ve Doğan, 2014), ve hizmetlerin verimliliğini arttırdığı fikirlerini destekler niteliktedir (Baker ve Gerler, 2008; Hayden, Poynton ve Sabella, 2008; Wittmer ve Clark, 2007). Alan yazın incelendiğinde rehberlik hizmetlerinin verimliliği idare desteği, olumlu psikolojik danışmanlık ve rehberlik anlayışı, psikolojik danışmanın çaba ve motivasyonu, sorumlulukları yerine getirme, psikolojik danışmanın rolünü benimsemesi, veli katılımı, öğrenci sayısının azlığı (Akbaş, 2001), okul danışmanlarının kendi rollerini algılayış biçimleri, çalışma performansları, okuldaki personelin rehberlik anlayışı ve rehberlik çalışmalarını yürütmek için okuldaki gerekli olanaklar (Atıcı, Özyürek ve Çam, 2005) gibi faktörlere bağlıdır. Araştırma sonucunda e-rehberlik modülünün bu faktörler üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Modülün, psikolojik danışmanın çaba ve motivasyonuna katkı sağladığı, sorumlulukları yerine getirme konusunda destek olduğu, öğrenci sayısı fazla bile olsa modülünün asistanlık yaparak iş yükünü azalttığı, psikolojik danışmanların çalışma performanslarını arttırdığı, bakanlığın amaçladığı kazanımları karşıladığı bulunmuştur.

Araştırmada modülün işlevselliğine yönelik görüşlerden elde edilen veriler "görünürlük" ve "izlenebilirlik" temaları altında toplanmıştır. E-rehberlik modülünün psikolojik danışmanların bir şey yapmadıkları algısını kırdığı, modül sayesinde yapılan çalışmaların kayıtlı kalması ile nelerin yapıldığının somut olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Verilen rehberlik hizmetlerinin etkililiğini anlamak, yapılan çalışmalara ilişkin geri bildirim elde etmek amacıyla yapılan izleme çalışmalarına e-rehberlik modülünün katkısının olduğu belirtilmiştir. Ülkemizde okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin PDR hizmetlerine ve psikolojik danışmanın görevlerine ilişkin yanlış değerlendirmeleri düşünüldüğünde (Bacioğlu, Kocabıyık ve Malkoç, 2017; Güven,

2009; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012) e- rehberliğin bu algıyı kırma konusunda faydalı olduğu, psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik ve stres yaşamalarına neden olan danışman-idareci ilişkisinin (Güneri, Büyükgöze-Kavas ve Koydemir, 2007) sağlıklı ilerlemesi konusunda olumlu katkılar sağladığı, bazı mesleki sorunlar olarak nitelendirilen görev tanımındaki belirsizlik, okul yapılarına göre okul psikolojik danışmanının rol ve sorumluluklarının farklılık göstermesi (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Korkut Owen ve Owen, 2008; Rayle, 2006) gibi sorunların çözümünde e-rehberlik modülünün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de PDR alanı kısa sayılamayacak bir geçmişe sahiptir. Ancak donanım açısından hala ölçme araçlarının yetersiz oluşu, bilişim teknolojilerinden yeterli düzeyde faydalanılmaması gibi (Pişkin, 2006) sorunlar ifade edilmektedir. E-rehberlik modülünün bir nebze de olsa rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için bu eksikliği giderdiği, bilişim teknolojilerinden faydalanılmadan rehberlik hizmetlerini daha iyi götürmenin olası olmadığı düşüncesini güçlendirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada modülün yeterliliğine yönelik görüşlerden elde edilen veriler “iyileştirilebilirlik” teması altında sunulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu e-rehberlik modülünü kullanırken yaşadıkları aksaklıklara değinmiş, yazılıma ve içeriğe yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların alana metodolojik ve uygulama katkıları olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma ile okul psikolojik danışmanlarının e-rehberlik modülüne ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi gibi bir problemi analiz etmek için durum çalışması deseninin nasıl kullanılabileceğini gösteren metodolojik bir katkı sunmaya çalışılmıştır. Bu katkı dışında bilişim teknolojilerinden her alanda olduğu gibi PDR alanında da faydalanılması gerektiği fikrini destekleyen nitelikte sonuçlar bulunmuştur.

ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında e-rehberlik modülü ile ilgili sonraki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Sonraki araştırmalara yönelik;

- Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmamızın bütün aşamaları dikkate alındığında Türkiye’nin Malatya ve Hatay ilinde görev yapan 25 psikolojik danışman ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma farklı ve daha büyük örneklemelerde yapılabilir.
- E-rehberlik modülünün kullanılmaya başlaması ile beraber okul yöneticileri ve öğretmenlerin psikolojik danışmanlara ve PDR hizmetlerine ilişkin algıları üzerine araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara yönelik;

- Çalışmada psikolojik danışmanların e-rehberlik modülüne yönelik yazılımsal önerileri olduğundan bu yazılımsal eksikliklerin giderilmesi hizmetlerin kalitesi açısından fayda sağlayacaktır.
- E-rehberlik modülünün içeriği sahada çalışan psikolojik danışmanların görüşleri dikkate alınarak revize edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S. (2001). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi (Adana örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Atıcı, M., Özyürek, R., ve Çam, S. (2005). Okul danışmanlığı uygulamalarının yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 7-23.
- Avcı, R., Eroğul, A. R. Ç., ve Zeybek, S. U. (2017). Psikolojik Danışma ve Rehberliğe (PDR) Yönelik Mitler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Rehberlik Dersinin Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin PDR'ye Yönelik Mitleri Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 1-15.
- Bacıoğlu, S. D., Kocabıyık, O. O., ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 45-62.
- Baker, S. B., ve Gerler, E. R. (2008). *School counseling for the 21st century*. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage
- Chiou, H. (1997). Integration of the resources of guidance and counseling via the Internet: Development of the "Guidance Network System (GNS)" in Taiwan. In *Caring in an age of technology. Proceedings of the international conference on counseling in the 21st century* (Report No. EDO-CG-029-917). Beijing, China: ERIC Document Reproduction Service No. ED 439346.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative research methods, qualitative research and research design according to five approaches]. M. Bütün & S. B. Demir (Ed.). Ankara: Siyasal Press.
- Çil, İ., Tokat, M. A., Türkan, Y. S., ve Doğan, N. (2014). Temel eğitim kurumlarında e-rehberlik ve danışmanlık karar destek sistemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 34-56.
- Eroğlu, S., ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Fraenkel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 171-179.
- Hatunoğlu, A., ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hayden, L., Poynton, T. A., ve Sabella, R. A. (2008). School counselors' use of technology within the ASCA National Model's delivery system. *The Journal of Technology in Counseling*, 5(1), 6- 18.
- İkiz, F. E., ve Karaca, R. (2011). Danışma becerileri eğitiminin psikolojik danışmanların empatik becerisine etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 1585-1595.
- Joffe, H., ve Yardley, L. (2004). *Content and thematic analysis*. In D.F. Marks ve L. Yardley (Eds.), *Research methods for clinical and health psychology* (pp.56-68). Sage Publications Inc.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kesici, S. (2008), A sample for guidance application of distance education technologies: A Case Study on Graduate Students' Opinions About Web-Assisted Career Guidance Systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 139-156.
- Korkut Owen, F., ve Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 204-218.
- Kuzgun, Y. (1992). İlköğretimde rehberlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 39-42.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *E-rehberlik modülü kullanma kılavuzu*. Ankara.
- Pamukçu, B., ve Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 212-221.

- Pişkin, M. (2006). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını*. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi içinde* (s. 457-501). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Rayle, A. D. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and jobsatisfaction. *Professional School Counseling*, 9(3), 206-215.
- Rust, E. B. (1995). Applications of the International Counselor Network for elementary and middle school counseling. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30, 16-26.
- Sabella, R.A. (1998). Worldwide web resources for counseling children and adolescents with disabilities. *Professional School Counseling*, 2, 47-54.
- Sprick, J. (1990). *Counseling and guidance software*. Michigan: ERIC Document Reproduction Service No. ED 315701.
- Tarhan, S. (2017). İhtiyaç, yeterlik ve mesleki doyum bağlamında rehber öğretmenlerin görev algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1385-1408.
- Tuzgöl Dost, M., ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-402.
- Van Horn, S. M., ve Myrick, R. D. (2001). Computer technology and the 21st century school counselor. *Professional School Counseling*, 5(2), 124-131.
- Walz, G. R., ve Bleuer, J. C. (1997). *Emerging priorities and emphases in school counseling, guidance, and student services*. (Report No: EDO-CG-028-983). Beijing, China: ERIC Document Reproduction Service No. ED 425413.
- Wittmer, J., ve Clark, M. (2007). *Managing your school counseling program: K-12 developmental strategies*. MN: Educational Media Corporation.
- Yalçın, İ. (2006). 21. yüzyılda psikolojik danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 117-133.
- Yerin Güneri, O., Büyükgöze Kavas, A., ve Koydemir, S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişimi: Acemilikten olgunlaşmaya giden zorlu yol*. R. Özyürek, F. Korkut Owen ve D. Owen (Editörler), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, meslekleşme sürecinde ilerlemeler*, (s.139-161). Ankara: Nobel Yayın.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

It is stated that information technologies should be used in the field of PDR as in every field, web-based software technologies provide great convenience in the provision of school psychological counseling services (Çil, Tokat, Türkan, & Doğan, 2014), and increase the efficiency of services (Baker ve Gerler, 2008; Hayden, Poynton & Sabella 2008; Wittmer & Clark, 2007). With the use of information technologies, it is thought that these services will move away from traditional practices, move to different dimensions, increase the efficiency of guidance services, decrease the workload of school psychological counselors and thus increase efficiency in service. Using the PDR field of information technologies in Turkey has been more on career counseling (Kuzgun, 1992). A computer-based "National Vocational Information System" has been developed by the Ministry of National Education (MEB), whose aim is to find the interests and jobs of young students (primary school, middle school and high school students) and direct them to a profession. (MEB, 2010). With the development of information technologies and the internet, a guidance link was created on the websites of the schools, and information gathering and dissemination services were included in the field of educational and career guidance, such as career promotion, study strategies, coping with exam anxiety. The fact that PDR services benefit from information technologies could not go beyond this. Finally, in 2019, the Ministry of National Education has developed and put into use an "E-Guidance Module" that can be used by school psychological counselors while providing these services, in order to carry out PDR services in a quality way by using information technologies and to increase the efficiency of guidance services. It is thought that examining the possible effects of bringing this module into use with current researches will contribute to the field. In this study, the opinions of the school psychological counselors regarding the e-guidance module were determined.

In this study how the e-guidance module offered by the Ministry of National Education is perceived by school psychological counselors using the module, whether the module meets the objectives of the ministry, what the system has served from the moment the system was activated until today, the pros and cons of the module, the difficulty and ease of using the module were tried to be determined. For this purpose, the following questions were sought:

1. What are the psychological counselors' views on the effectiveness of the e-guidance module?
2. What are the psychological counselors' views on the role of the e-guidance module?
3. What are the sample opinions of the psychological counselors on the adequacy of the e-guidance module?

This research is a case study based on qualitative research approach. Semi-structured interview interviews were conducted with the school psychological counselors using the module and their opinions were received. The one-to-one transcripts of the data obtained from the participants were uploaded to the NVIVO-11 program, which is frequently used in qualitative data analysis, and the analyzes were made through this program. Thematic analysis, the procedure described by Braun and Clarke (2006), was used to find the repeating patterns of meaning in the data set and to describe them in a rich and in-depth manner. Four themes (effectiveness, visibility, traceability, curability) were determined in the qualitative interviews with the participants in the study. The majority of the participants stated that the e-guidance module contributed to psychological counselors and guidance services. It was found that the biggest contribution of the e-guidance module was to make the guidance services more organized and systematic. In addition, it was emphasized that the e-guidance module affects the professional life of psychological counselors and helps them to be more organized, systematic and planned. It was stated that the e-counseling module broke the perception that the psychological counselors did nothing, and what was done could be seen concretely by keeping the work done thanks to the module. The contribution of the e-guidance module to the monitoring studies carried out in order to understand the effectiveness of the provided guidance services and to obtain feedback on the studies carried out was added to the shortcomings of the module and some suggestions were made.

The findings obtained from this research are thought to have methodological and practical contributions to the field. With this research, it was tried to provide a methodological contribution to show how the case study design can be used to analyze a problem such as determining the thoughts of school psychological counselors regarding the e-guidance module. Apart from this contribution, found results that support the idea that information technologies should be used in the field of PDR as in every field. As with any research, there are some limitations to this research. Considering all phases of our study was conducted this research with 25 counselors working in Turkey's Malatya and Hatay provinces. This research can be done in different and larger samples.

Kalıplaşmış İfadelerin Görsellerle Anlatılması Üzerine Bir Uygulama Örneği¹

An Example Of Practice on Expressing Molded Expression By Visuals

Oğuzhan ÇETİNER² Aykut HALDAN³

Öz

Bu çalışmada kalıplaşmış ifadelerin, yabancı dil eğitiminde görseller kullanılarak etkili bir şekilde öğretildiği bir yaklaşım önerisi sunulmaktadır. Çalışmada, iki devlet üniversitesinin Almanca lisans bölümlerinde öğrenim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine görsel ve görsel olmayan öğeler ile birlikte atasözleri ve deyimler üzerine uygulamalar yapılmıştır. Yapılan uygulamalar, birinci sınıf öğrencilerine görsellerle ikinci sınıf öğrencilerine ise görseller kullanılmadan gerçekleştirilmiştir. Daha önce atasözleri ve deyimlerin görseller kullanılarak öğretilebileceği konusunda yapılmış çalışmaların az sayıda olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Çalışmada atasözleri ve deyimlerin görseller kullanılarak somut bir hale getirilmesi çalışmaya özgün bir nitelik katmaktadır, görsellerle öğrenmenin daha kolay ve akılda kalıcı olduğu vurgulanmıştır. Görsellerle öğretilen bir dersin eğlenceli, keyifli ve ilgi çekici olduğu görülmektedir. Öğrenimi somutlaştıran görseller konuların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte görsel zekâsı güçlü olanların bu yönlerini kullanarak daha fazla kelime ve ifade akıllarında tuttukları için daha başarılı oldukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil eğitimi, kalıplaşmış ifadeler, görsellik, kültür, kültürlerarasılık

Abstract

In this study, an approach proposal in which stereotyped expressions are effectively taught by using visuals in foreign language education is presented. In the study, applications on proverbs and idioms along with visual and non-visual elements were applied to first and second year students studying in German undergraduate departments of two state universities. The applications were carried out with visuals for first grade students and without using visuals for second grade students. The small number of studies that have been done before about the teaching of proverbs and idioms using visuals increases the importance of this study. In the study, the concretization of proverbs and idioms by using visuals adds an original quality to the study, it was emphasized that learning with visuals is easier and catchy. It seems that a lesson taught with visuals is fun, enjoyable and interesting. The visuals that make the learning concrete make the subjects easier to understand. However, it is seen that those with strong visual intelligence are more successful because they keep more words and expressions in mind by using these aspects.

Keywords: Foreign language education, stereotypes, visuality, culture, interculturality.

¹ Bu çalışma “Kalıplaşmış İfadelerin Yabancı Dil Eğitiminde Görsellerle Öğretilmesine Yönelik Bir Yaklaşım Önerisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Almanca Öğretmeni, Özel Gaziosmanpaşa TEM Uğur Okulları, İstanbul- Türkiye, oguzhancetiner1907@gmail.com

³ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edirne-Türkiye, aykhaldan@yahoo.com

GİRİŞ

İfade gücünü zenginleştiren dilsel araçlar olan atasözleri ve deyimler; bir kültürün yaşam biçimi, yönelimleri, inançları, gelenekleri ve değerleri hakkında bilgi veren söz yapılarıdır. Bu yüzden de günlük dilde çok fazla kullanılmaktadır. Günlük yaşantımızın vazgeçilmez olan atasözleri ve deyimler hedef kültürün tanınmasında büyük rol oynamaktadır. Topluma ışık tutan, öğüt veren, ders çıkartan, duygu ve düşüncelerimizi daha kolay ifade etmemizi sağlayan ve bize yol gösteren atasözleri ve deyimler insanlar için bir kılavuz haline gelmiş olup bir şeyleri daha kolay ifade etmemizi sağlamaktadır. Bu çalışma kapsamında görsel olarak verilen atasözleri ve deyimlerin daha etkili öğrenilebileceği savunulmuştur. Bu çalışma ile birlikte bu üç sorunun cevaplandırılması amaçlanmıştır. Kalıplaşmış ifadeleri öğretilirken görsellerden yararlanılabilir mi? Kalıplaşmış ifadelerin daha etkili öğretilmesinin daha iyi bir yolu var mıdır? Çalışma kapsamında atasözleri ve deyimlerin seçimleri, sık kullanılma, Türk kültürü ile karşılaştırılma olanağı sunma ve görsellerle anlatılmasına uygun olma kriterlerine bakılarak yapılmıştır. Bu araştırma sonucu ile birlikte atasözleri ve deyimlerin yabancı dil ediniminde görsel öğeler kullanarak hedef kültürü daha somut bir şekilde yansıtması ve bununla birlikte bir farkındalık oluşması amaçlanmaktadır.

Yabancı dil öğrenmenin ilk şartının öncelikle kendi anadilini öğrenmek olduğu savunulmaktadır. Bu da ana dil kavramının öğrenme sürecinde belirleyici bir rolü olduğunu göstermektedir. Thurner (2011) ana dil kavramını anne ve baba tarafından öğrenilen ilk dil olduğunu belirtmiştir. Anadil bireylerin ilk iletişim süreçlerinde öğrenilmeye başlanır. Bununla birlikte kişinin kimliği, duygusal ve zihinsel gelişimi bu sürecin bir parçasıdır. Yabancı bir dil öğrenirken kişinin karşılaşabileceği en önemli zorluk iki dilin birbiriyle çatışmasıdır. Yabancı dil öğrenme sürecinde olan birey kendi dilini sürekli yabancı dil ile karşılaştırmaktadır. Nation (2001) farklı anadile sahip olan kişilerin kendi dilleri ile karşılaştıkları sırada bazı olumsuz durumlar ile karşılaşabileceklerini belirtmiştir ve bu durumlardan dolayı da onların yabancı dilde hatalarla karşılaşabileceklerini belirtmiştir. Bu karşılaştırma yabancı dil öğreniminde kimi zaman iyi kimi zamanda kötü sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin Türk bir öğrenci Almanca öğrenimde kendi dilinin dil bilgisi yapısı ile Almanca dilbilgisi yapısını birbirine karıştırmaktadır. Ana dilinden etkilenmiş olan birey geçmiş alışkanlıklarından dolayı yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisi, ses bilgisi vb. gibi durumları anlamakta zorlanmaktadır. Soral (2009) hedef dili öğrenmeye başlayan bireylerin dili kavramaya çalışması sırasında dilin farklı olduğunu farkına vardığını söylemektedir ve bireylerin ana dili ve hedef dil arasında karşılaştırmalar yaptığını söylemektedir. Bu durumda da bireylerin yabancı dili kendi dilleri ile karşılaştırmaları bireyler için farkındalık yaratmaktadır. Örneğin Türkçe ve Almanca anlamları birbirine benzeyen kelimeleri gören bireyler, yabancı dil ile kendi dilleri arasında bir bağ kurabilmektedir. Bu durumda da onların her iki dili karşılaştırması ve kültürlerarası bir bağ kurması beklenmektedir.

Günümüzde yabancı dil öğrenimi, ülkeler arasında ticari, siyasi, ekonomik ve eğitim vb. faaliyetlerin artmasıyla önemli hale gelmiştir. Yabancı dil öğrenmeyi zorunlu kılan durumlar bireyleri yabancı dil öğrenimine yönlendirmektedir. Yabancı dil kavramı “ana dili dışında öğrenilen uzmanlık dili” anlamına gelmektedir (Bkz. TDK Türkçe Sözlük). Kısacası bu tanımdan yola çıkıldığında yabancı bir dilin bilinçli bir şekilde öğretilmesi için okul veya yabancı dil kurslarına ihtiyaç duyulmaktadır. Klein (1984) yabancı dili, o ülkede kullanılmayan ve bunun ders yoluyla veya günlük iletişim için anadilin yanında kullanılmayan bir dil olarak ifade etmiştir. Yabancı dil eğitimi ile birlikte bireyler yabancı dildeki kavramları, kalıpları daha net bir şekilde görmektedir. Anadilden uzak bir şekilde öğrenim bireyin o dili daha çabuk kavramasını sağlamaktadır. Derslerin yabancı dil ile yapılması kişilerin birbirleriyle yabancı dil üzerinden iletişim kurması demektir. Bu da bireylere yabancı dili kullanma imkânı sunmaktadır. Kişilerin yabancı dile hâkim olabileceğini hissetmesi onların yabancı dile karşı daha çok ilgi ve alaka içinde olmalarını sağlayacaktır. Yabancı dil eğitiminde öğrencilerin sadece hedef dile maruz kalmaları sayesinde dilin kullanım alanları, kültürel unsurları, iki dil arasındaki farklar ortaya çıkacaktır. Bu da yabancı dil öğrenen bir bireyin bu konular ile birlikte iki dil arasında ayırım yapabilmesini

sağlayacaktır. Yabancı dil eğitimi derslerinin yabancı dilde verilmesinin dezavantajlarından biri bireylerin ana dili ile yabancı dili birbirleriyle karıştırmasıdır. Bundan dolayı da dilin dilbilgisi kuralları olsun farklı bir konu olsun bireyler cümle kurmakta zorlanmaktadır. Çünkü sürekli olarak anadil üzerinden düşünmektedir. Kişilerin yabancı dili konuşmaması onların isteklendirme kaybına, dili öğrenebilecek miyim kaygısına neden olmaktadır (Memiş, Erdem, 2013). Bu da yabancı dil eğitimi süresinde öğrenciye dezavantaj sağlamaktadır. Bireyler yabancı dili konuştukları zaman ana dili kadar rahat olamamaktadır. Bu da iletişimsel bir sorun yaratmaktadır. Bu sorundan dolayı da isteklendirme kaybı yaşayarak dilden uzaklaşabilir.

Kuramsal Çerçeve

Yabancı dil öğretimiyle ilgili alan alanyazın incelemesi yapıldığında çalışmanın içeriğiyle ilgili örtüşen başka çalışmalara rastlanmaktadır. Bayram Özer ve Celalettin Korkmaz “Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar” isimli çalışmalarında öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen faktörleri sıralarken kullanılan, derslerde kullanılan yöntem ve araçların en önemi faktörler arasında olduğunu belirtmişlerdir (Özer, Korkmaz: 2016). Ertan Kuşçu ise “Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Görsel Ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi” isimli çalışmasında görselliğin öğrenciyi öğrenmeye davet ettiğini, öğrencinin dikkatini konuya yoğunlaştırdığını belirtmektedir. Ayrıca Kuşçu, görsellerin öğrenmeyi pekiştirdiğini ve kolaylaştırdığını, öğrencinin bilgileri daha kolay hatırlamalarına ve konular arasında ilişki kurmalarına yardımcı olduğunu ve böylece başarılarını arttırdığını savunmaktadır (Kuşçu, 2017). “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler” isimli çalışmalarında Muhammet Raşit Memiş ve Mehmet Dursun Erdem, yabancı dil derslerinde kullanılan yöntemleri açıklamışlar ve bu yöntemlere getirilen eleştirileri irdelemişlerdir. Çalışmalarının sonucunda ise yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin hedef dili en iyi biçimde öğretme iddiasında olduklarını ancak bu yöntemlere sürekli olarak alternatifler geliştirilmesinin, tek ve mükemmel bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceğinin göstergesi olduğunu betimlemişlerdir (Memiş, Erdem, 2013). Bu çalışmada ele alınan konu da yukarıda adı geçen çalışmaları destekler durumdadır.

Çalışmanın odak noktasını kültürlerdeki kalıplaşmış sözler oluşturduğu için öncelikle kültür ve dil ilişkisini irdelemek gerekmektedir. Kültür ve dil bir milletin en önemli ortak özelliklerindedir. Kültür ve dil, toplumu oluşturan bireylerin iletişiminde önemli rol oynar. Bir toplumun oluşmasında ve ayakta kalmasında ortak dil ve kültürün önemli bir payı vardır. Hem dilin hem de kültürün kendine özgü kuralları ve özellikleri vardır. Kültür toplumdan topluma farklılıklar göstermektedir. Kültür toplumdaki insanların sosyal bir şekilde kuşaktan kuşağa aktardığı maddi, manevi, dil, inanç, yaşayış, gelenek, görenek gibi kavramların bir bütünüdür. Küzeci’ye göre (2018) kültür kavramı milletlerin kendine ait değerleriyle farklı olmaktadır ve dilin ve kültürün yazın, eğitim araçları ve sanatsal araçlar ile korunduğunu vurgulamaktadır. Bunların korunması gerektiğini belirtmiştir. Kültürel kazanımların toplumların var olma sürecinde oluştuğunu belirtmiştir ve kuşaktan kuşağa bu kültürel öğelerin veya durumların dilsel anlatımlarla ya da yazınsal ürünler ile birlikte günümüze ulaştığını vurgulamaktadır. Örnek olarak ta Türk kültüründe halay çekilmesinin olduğunu Brezilya’da ise samba dansının olduğunu belirtmiştir. Güvenç (2003) kültür kavramını bir toplumun veya toplumların geçmişten günümüze deneyimlerin yer aldığı bir uygarlık olduğunu, toplumun ta kendisi olduğunu, bu süreçte sosyal bir süreç olduğunu ve bir insan ve toplum kavramı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kültür kavramının sınırlarının olmadığını belirtmiştir.

Dil kavramı geçmişten günümüze birçok alanda kullanılmıştır. Dilin gerekliliğinden dolayı da insanlarda dil öğrenimi hissiyatı oluşturmuştur. Bazen iyi bir eğitim almak için, bazen de insanlar değişik kültürleri öğrenmek için bir dil öğrenme ihtiyacı duymuştur. Bireylerin dil öğrenimi siyasi, ekonomik ve sosyal nedenlerden dolayı göç eden insanlar tarafından da gerçekleşmiştir. Şirketlerin birbirleri arasında anlaşmaları için de bu dil öğrenimi gerekmektedir. Turizm alanı da dil öğreniminin ihtiyaç duyduğu bir alandır. Dil ve kültür birbirinden ayrılmayan bir bütündür. Dil ve kültür ilişkisi yabancı dil eğitiminde büyük bir öneme sahiptir. Çünkü toplumların gelişmesi ve

ayakta kalması aksi takdirde mümkün değildir. Bu yüzden de toplumlar sürekli birbirleriyle ilişki içinde olması gerekmektedir. Bunun için de toplumların yabancı dile önem vermeleri gerekmektedir. Bir dili konuşan bir toplum kendi kültüründen bağımsız olarak düşünülemez. Ayrıca farklı bir dili öğrenen bir toplum da bu yeni öğrendiği dilin kültüründen ister istemez etkilenmektedir. Bundan dolayı da kültürler arası bir etkileşim gerçekleşmektedir. Bu etkileşim sayesinde bireylerin kendi dilleri ile yabancı dil arasındaki ayrımlarını görmelerini sağlar. Kültürel farklar bir dili öğrendikçe ortaya çıkar ve sürekli kendi kültürüyle bağdaştırılmaya çalışılır. Bu da dil ve kültür ilişkisinin yabancı dil eğitimindeki önemini vurgulamaktadır. Yabancı dil eğitimi verilirken kullanılan kitaplar veya diğer malzemeler yabancı dilde hazırlanmaktadır. Kullanılan ifadeler, resimler veya kitaplar hangi yabancı dil öğreniliyorsa oranın kültürüne göre hazırlanmaktadır. Bütün bu işlemler o yabancı dil öğrenilen ülkenin kültürünü yansıtmalarının dışında kültürel öğeler de taşımaktadır.

Bir toplumun geçmişinden günümüze kadar gelen her şeye kültürel öğe diyebiliriz. Kültürel öğeler toplumdaki topluma değişim gösterebilmektedir. Celkan (1991) kültürün o millete ait maddi ve manevi değerlerin bir bütünlük teşkil ettiğinden bahsetmiştir ve milli, sosyal, manevi, tarihi ve devamlılığı olan özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca tarihi açıdan kültürlerin açık ve kapalı olduğundan bahsetmektedir. Yani maddi ve manevi çizgide gelişmekte olduğunu söyler. “Maddî kültür bir grubu meydana getiren fertlerin tipik davranış şekillerinden, manevî kültür ise toplumun zihinsel faaliyetlerinden, isteklerinden, fertler arası tutum ve davranış şekillerinden meydana gelir” (Celkan, 1991: 2). Maddi kültür öğelerine örnek vermek gerekirse evler, köprüler, giysiler vb. unsurlardır. Manevi öğelere ise örf ve adetler, ahlaki değerler, gelenek ve görenekler, inançlar vb. unsurlardır. Her toplum farklı kültürel öğelere sahip olmaktadır. Çünkü geçmişten günümüze kadar her toplum kendi toplumunun etkisi altında kalmaktadır. Bunun doğrultusunda da geçmiş yıllardaki kültür nesilden nesile aktarılmaktadır. Mert, Albayrak ve Serin (2013) yılındaki çalışmalarında kültürün genel olarak “kişi isimleri, unvanlar, millet ve devlet isimleri, deyim ve atasözleri, yer isimleri, kullanılan araç ve gereçler, boş zamanda yapılan etkinlikler, giyim kuşam, meslekler, beslenme, para birimi, yabancı dil, din ve inanç, müzik, sanat, tanışma veya veda sırasındaki davranışlar, örf ve adetler, jest ve mimikler, akrabalık ilişkileri, değerler, toplumsal sınıflar ve toplumların geçmişlerine dair yaşam şekilleri” olduğunu belirtmişlerdir (Mert, Albayrak ve Serin, 2013: 65).

Yüzyıllardır birçok nedenden ötürü farklı kültürler birbirleriyle karşılaşmıştır ve farklı kültürler birbirleriyle bir etkileşim içine girmiştir. Ulusoy (2017) kültürlerarası etkileşimin nüfus artışı, ulus ötesi ticaret, eğitim, sanat, ulaşım ve yeni iletişim teknolojilerin gelişmesi ile birlikte kültürlerarası iletişimin hız kazandığını ve bununla birlikte kültürlerarası etkileşimin arttığını vurgulamıştır. Kültürlerarası iletişim iş dünyası, dil eğitimi vb. konularda büyük bir öneme sahiptir. Gerek iş dünyası gerekse eğitim alanında gerçekleşen faaliyetlerde iletişimin kurulması önemlidir. Bu bağlamda farklı kültürleri tanımak, farklılıkları anlamak ve karşılaşılan kültüre duygudaşlık ile yaklaşmak önemli bir konudur. Ulusoy’a göre (2017) kültürlerarası iletişimin amacı farklı kültüre ait insanlar arasında gerçekleşmiş olan bu iletişimi anlamak, açıklama ve iletişim süreçleriyle ilgili tahminlerde bulunmaktır. Kültürler arasındaki iletişimin en önemli unsuru dildir. Yabancı bir dili kuralları ile öğrenmenin en önemli yolu da yabancı dil eğitiminden geçmektedir. Yabancı dil öğrenmeye çalışan bir birey o öğrendiği dile yönelik kültürel bir farkındalığa sahip olmalıdır. Yabancı dili öğrenen bireyin her iki dili de farklı olduğunu anlaması onun için olumlu bir fayda sağlayacaktır. Fenner (2000) yabancı dil eğitimi ile kişisel gelişim veya bir ilerleme sağlanması amaçlanıyorsa öğrencilerin yabancı bir kültürü daha iyi anlamalarını sağlayarak bireylerin o kültüre ait bilgi, yeti ve farkındalık getirmeleri gibi koşulları sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Kültürlerarası öğrenimde önemlidir. Uyar (2007) bireyin ana dil, aile, kültürel kimlik ve değerlere ön yargısız bir şekilde tutum göstermesi gerektiğini, öğrendiği kültüre duygudaşlık kurması ve dünya görüşünün genişlemesi açısından kültürlerarası öğrenimin öneminden bahsetmektedir. Küçük (2011) kültürlerarası öğrenmenin amacı değerlerin, inançların, davranışların, sözlü ve yazılı edebiyatın, din, ahlak, müzik, dil vb. konularda uzlaşmak olup farklı kültürlerle hoşgörü ile yaklaşılması gerektiğini vurgulamıştır.

Günlük yaşantımızda sık sık atasözlerinin bir şeyleri ifade etmek amacıyla kullanıldığı bilinmektedir. Türk Dil Kurumu atasözlerinin tanımını şu şekilde dile getirmiştir; “Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbimesel” (Bkz. TDK Türkçe Sözlük, 2020). Atasözleri kültürel özellikler içermektedir. Tüm (2010) atasözlerinin atalarımızdan günümüze gelen, bir yargı içeren, anonim olan, farklı kültürlerin mizahı olan, dilin kültürel ve tarihi geçmişi ve yapısı hakkında bilgi verdiğini belirtmektedir. Karabağ ve Coşan (2000) atasözlerinin bir şeyler için öğüt vermek ya da uyarı içerikli kullanıldığını vurgulamışlardır. Ayrıca atasözlerinin anonim, kalıplaşmış sözler olduğunu ve bu sözcükler değiştirilemediği gibi bunların yerlerini herhangi bir sözcüklerin kullanılamaz olduğunu ve sözdizimlerinin bozulamayacağını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Altun (2004) atasözlerinin yargı bildirmeyen ve yüklemi olmayan örnekler olarak verilse de çoğu zaman tümcelerden meydana geldiğini belirtmiştir.

Deyimlerin geçmişten günümüze günlük yaşantımızda sık sık bir şeyleri ifade etmek amacıyla kullanıldığı bilinmektedir. Türk dil kurumu deyimlerin tanımını şu şekilde dile getirmiştir; “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgür bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabi” (Bkz. TDK Türkçe Sözlük, 2020). Deyim kavramını aynı şekilde birçok kişi tanımlamaktadır. “Deyim; gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan kelime öbeği” (Korkmaz; 1992, s. 43). “Deyimlerin kullanımı birçok alanla ilgilidir, ancak en yaygın olarak günlük konuşma dilinde, edebi ve siyasi dillerde kullanıldıkları yönünde görüşler vardır.

Konuşmacı, yazar ve gazetecilerin kullandıkları imge dil araçlarından biri olan deyimler, okurken veya dinlerken iletiyi algılayan kişinin hayalini etkiler, anında imgeler çizmesini sağlar” (Czerwińska, 2005; akt. Güneş, 2009: 3). Deyim, bir kavramı belirtmek için bulunmuş özel bir anlatım kalıbıdır. Genel kural niteliğinde bir söz özelliği taşımaz. Deyimi atasözünden ayıran en önemli özellik budur. Deyimlerin amacı, bir kavramı ya özel bir kalıp içinde ya da çekici, hoş bir anlatımla belirtmektir. Korkmaz (1992) Atasözlerinin amacının ise yol göstermek, ders ve öğüt vermek, ibret almamız için gerçekleri bildirmektir. Deyimler, asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış sözlerdir. İki veya daha çok kelimedden kurulu bir çeşit dil ifadesi olan bu sözler, duygu ve düşüncelerimizi dikkat çekecek biçimde anlatan sıfat, zarf, basit ve birleşik fiil görünüşlü gramer unsurlarıdır. Birçoğu mastar hâindedir. Her zamanlı fiil çekimleriyle kullanılabilirler. Deyimlerdeki bazı kelimeler isim ve fiil çekimlerine girebilirler. Kalıplaşma sebebiyle fiil çekimine girmeyen az sayıda deyim vardır. Hiçbir fiil kipi taşımadığı için cümle hâlinde bulunmayan deyimler de vardır. Bazıları iyelik ekleri ile kurulurlar. Deyimlerde olumsuz kavram içeren kalıplar da kullanılmaktadır. Deyimler, soyut kavramları açıklamak için somut kavramlara başvururlar (Karabağ ve Coşan, 2000: 5). Deyimler, bir dili konuşan toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, çevre koşullarını, gelenek, görenek ve inançlarını, önem verdiği varlık ve kavramları, kısaca maddi ve manevi kültürünü yansıtan, o toplumun düşünme biçimini, hatta nükteli buluşlarını ortaya koyan, dilbilim açısından olduğu kadar yazın ve halk bilim açısından da önemli olan sözlerdir (Aksan, 1999; akt. Mert, 2009: 87). Bu nitelikleriyle deyimler, her dilin kendine özgü, başkalarından ayıran bir yönünü oluşturmaktadır. Bir dilin gerçekleri, dile getirmedeki anlayış ve anlatış biçimini göstermektedir.

YÖNTEM

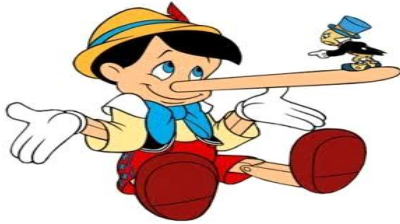
Konuyla ilgili kitaplar, yerli ve yabancı bilimsel eserler, makaleler, yerel ve ulusal dergiler, yüksek lisans ve doktora tezleri betimleme yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada nicel verilerden yararlanılmıştır. Bu uygulama için üç farklı Almanca eğitimi veren programlardan yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında dört haftalık süre zarfında birer saat uygulama yapılmıştır. Çalışma Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Öğretmenliği ve Mütercim-Tercümanlık lisans bölümlerinden birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama kapsamında deney grubu öğrencilerine haftalık bir ders görsellerle konu anlatılırken, aynı konu içeriği kontrol grubuna görseller kullanılmadan uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce her iki gruptaki öğrencilere ön testler yapılarak öğrencilerin kalıplaşmış ifadeler hakkındaki Almanca ve Türkçede bilgi durum tespitleri saptanmıştır. Daha sonra uygulanan son testlerle deney ve kontrol grupları

başarı oranları hesaplanarak ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında Türkiye’de yabancı dil Almanca dilinde eğitim sunulan üç farklı programlardan Namık Kemal Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümü ve Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim-Tercümanlık bölümlerinin hepsinin kullanılması çalışma sonunda programlar arası bir karşılaştırmayı da mümkün kılmaktadır.

ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmanın kapsamını Türkiye’de çok farklı üniversitelerde yabancı dil olarak Almanca eğitimi verilmesine rağmen Trakya Bölgesinde bulunan Namık Kemal Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Trakya Üniversitesi Almanca Mütercim-Tercümanlık Bölümü ve Almanca Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırma bu bölümlerde öğrenim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca uygulama içeriği olarak kullanılan malzemeler atasözleri ve deyimleri kapsarken, uygulama yüksek lisans tezinde öğrencilere öğretilen otuz atasözü ve otuz deyimle sınırlandırılmıştır. Bu makalede ise beş atasözüne ve beş deyime yer verilmiştir.

Uygulamada kullanılan görsellerle ilgili örnekler aşağıda verilmiştir. Görseller incelendiğinde iki kültür arasındaki farklı çağrışımlar olduğu gibi, aynı çağrışımlar da gözükmemektedir. Kalıplaşmış ifadelerin anlamları resimler ile ifade edilmeye çalışılmıştır. İlk olarak verilen resimler ile atasözünü anadil veya yabancı dil üzerinden tahmin edilmesi amaçlanmaktadır. Daha sonra çağrışım yapamadıkları takdirde ne anlama geldiği açıklanmıştır. Basit ve pratik örnekler vererek öğrencilerin atasözlerini resimlerle hafızalarında tutmaları ve daha çabuk öğretilmesi hedeflenmiştir.



Resim 1. Atasözü



Resim 2. Atasözü

Almanca: Lügen haben kurze Beine.

Türkçe: Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.

Anlamı: TDK’ye göre (2020) bu atasözünün anlamı, eğer söylenen bir söz yalan ise o söz çok geçmeden anlaşılır



Resim 3. Atasözü



Resim 4. Atasözü

Almanca: Ein Affe bleibt ein Affe, auch wenn er goldene Ehrenzeichen und goldene Ringlein trägt.

Türkçe: Eşeğe altın semer vursalar, eşek yine eşektir.

Anlamı: TDK'ye göre (2020) bu atasözünün anlamı ise eğer bir kişi insanlık değerlerine sahip değilse o kişi kılık kıyafeti düzgün olsa bile ya da ister makam sahibi isterse de bulunduğu mevki ile değer kazanamayacağını belirtmektedir.



Resim 5. Atasözü

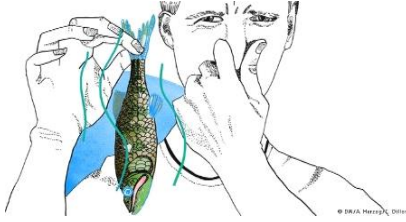


Resim 6. Atasözü

Almanca: Viele Köche verderben den Brei / Zwei Käpitene versenken das Schiff.

Türkçe: İki cambaz bir ipte oynamaz / İki kaptan bir gemiyi batırır.

Anlamı: TDK'ye göre (2020) bu atasözünün anlamı, kurnaz olan iki kişinin birbirlerini kandıramayacağını belirtir.



Resim 7. Atasözü

Almanca: Der Fisch stinkt vom Kopf her.

Türkçe: Balık baştan kokar.

Anlamı: TDK'ye göre (2020) bu atasözünün anlamı, bir işin aksaklığının o işin başından başladığını anlatır.



Resim 8. Atasözü



Resim 9. Atasözü

Almanca: Eine Hand wäscht die andere.

Türkçe: Bir elin sesi var iki elin sesi var.

Anlamı: TDK'ye göre (2020) bu atasözünün anlamı ise başarıya ulaşmanın yolunun birlik ve beraberlikte geçmesidir.



Resim 10. Deyim



Resim 11. Deyim

Almanca: Das Haar in der Suppe finden.

Türkçe: Öküzün altında buzağı aramak.

Anlamı: TDK'ye göre (2020) bu deyim anlamı, olmayacak bir neden ötürü suç ve suçlu bulma anlamında kullanılır.



Resim 12. Deyim

Almanca: Lange Finger machen.

Türkçe: Eli uzun (olmak).

Anlamı: TDK'ye göre (2020) bu deyim anlamı bir hırsızın fırsat buldukça bir şeyleri çalmasıdır.



Resim 13. Deyim

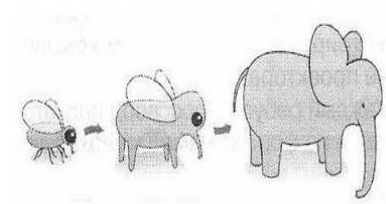


Resim 14. Deyim

Almanca: Alle Brücken hinter sich abbrechen.

Türkçe: Gemileri yakmak.

Anlamı: TDK'ye göre (2020) bu deyim geri dönüşü olmayan bir karar vermek anlamına gelir.



Resim 15. Deyim

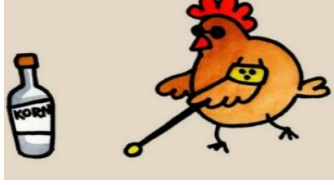


Resim 16. Deyim

Almanca: Aus einer Mücke einen Elefanten machen.

Türkçe: Pireyi deve yapmak.

Anlamı: TDK'ye göre (2020) bu deyim bir şeyi gereksiz yere büyötmek anlamına gelir.



Resim 15. Deyim



Resim 16. Deyim

Almanca: Auch ein blindes Huhn findet mal ein Korn.

Türkçe: Durmuş (Bozuk) saat bile günde iki defa doğruyu gösterir.

Anlamı: Allemann'a göre (2013) bu deyim beceri eksikliğine veya akılsız davranışlara rağmen birinin bir şeyde şanslı veya başarılı olduğu anlamına gelir.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmanın evreni Namık Kemal Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Trakya Üniversitesi Almanca Mütercim-Tercümanlık Bölümü ve Almanca Öğretmenliği bölümlerinin birinci ve ikinci sınıflarıdır. Bu çalışmanın örneklem grubu ise görsellerle konu anlatılan birinci sınıf öğrencileridir.

Tablo 1. ADEB, AMT VE AÖ Bölümlerinin Son Test "1" Uygulamalarının Genel Ortalaması

| Doğru | % | Yanlış | % | Toplam | % |
|---------------------------------|-------|--------|-------|--------|-----|
| 992 | 91,85 | 88 | 8,15 | 1080 | 100 |
| 2. Sınıf AMT, ADEB ve AÖ | | | | | |
| Doğru | % | Yanlış | % | Toplam | % |
| 1016 | 79,38 | 264 | 20,63 | 1280 | 100 |

Bu çalışmanın evreni Namık Kemal Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Trakya Üniversitesi Almanca Mütercim-Tercümanlık Bölümü ve Almanca Öğretmenliği bölümlerinin birinci ve ikinci sınıflarıdır. Bu çalışmanın örneklem grubu ise görsellerle konu anlatılan birinci sınıf öğrencileridir. Yüzdesel oranında belirtmek gerekirse 2. sınıf "AMT, ADEB ve AÖ" lisans öğrencilerinin %79,38'i soruyu doğru cevaplamıştır ve %20,63'ü ise soruyu yanlış yanıtlamıştır. Bu sonuca göre 1. sınıflara uygulanan görselli uygulama 2. sınıflara uygulanan görsel kullanılmadan uygulamadan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. ADEB, AMT ve AÖ Bölümlerinin Son Test "2" Uygulamalarının Genel Ortalaması

| Doğru | % | Yanlış | % | Toplam | % |
|---------------------------------|-------|--------|-------|--------|-----|
| 941 | 90,48 | 99 | 9,52 | 1040 | 100 |
| 2. Sınıf AMT, ADEB ve AÖ | | | | | |
| Doğru | % | Yanlış | % | Toplam | % |
| 688 | 68,80 | 312 | 31,20 | 1000 | 100 |

Yukarıdaki tabloya göre 1. Sınıf "AMT, ADEB ve AÖ" lisans öğrencilerinin toplam sayısı olarak 941 doğru yaptığını 99 tanede yanlış cevap verdiği görölmektedir. Yüzdesel oranında belirtmek gerekirse 1. sınıf "AMT, ADEB ve AÖ" lisans öğrencilerinin %90,48'i soruyu doğru cevaplamıştır ve %9,52'si ise soruyu yanlış yanıtlamıştır. Yukarıdaki tabloya göre 2. Sınıf "AMT, ADEB ve AÖ" lisans öğrencilerinin toplam sayısı olarak 688 doğru yaptığını 312 soruyu da yanlış cevapladığı görölmektedir. Yüzdesel oranında belirtmek gerekirse 2. sınıf "AMT, ADEB ve AÖ" lisans öğrencilerinin %68,80'i soruyu doğru cevaplamıştır ve %31,20'si ise soruyu yanlış yanıtlamıştır. Bu sonuca göre 1. sınıflara uygulanan görselli uygulama 2. sınıflara uygulanan görsel kullanılmadan uygulamadan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. ADEB, AMT VE AÖ Bölümlerinin Son Test “3” Uygulamalarının Genel Ortalaması

| Doğru | % | Yanlış | % | Toplam | % |
|---------------------------------|-------|--------|-------|--------|-----|
| 721 | 90,13 | 79 | 9,88 | 800 | 100 |
| 2. Sınıf AMT, ADEB ve AÖ | | | | | |
| Doğru | % | Yanlış | % | Toplam | % |
| 526 | 65,75 | 274 | 34,25 | 800 | 100 |

Yukarıdaki tabloya göre 1. Sınıf “AMT, ADEB ve AÖ” lisans öğrencilerinin toplam sayısı olarak 721 doğru yaptığını 79 tanede yanlış cevap verdiği görülmektedir. Yüzdesel oranında belirtmek gerekirse 1. sınıf “AMT, ADEB ve AÖ” lisans öğrencilerinin %90,13’ü soruyu doğru cevaplamıştır ve %9,88’i ise soruyu yanlış yanıtlamıştır. Yukarıdaki tabloya göre 2. Sınıf “AMT, ADEB, ve AÖ” lisans öğrencilerinin toplam sayısı olarak 526 doğru yaptığını 274 soruyu da yanlış cevapladığı görülmektedir. Yüzdesel oranında belirtmek gerekirse 2. sınıf “AMT, ADEB ve AÖ” lisans öğrencilerinin %65,75’i soruyu doğru cevaplamıştır ve %34,25’i ise soruyu yanlış yanıtlamıştır. Bu sonuca göre 1. sınıflara uygulanan görselli uygulama 2. sınıflara uygulanan görsel kullanılmadan uygulamadan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. ADEB, AMT ve AÖ Bölümlerinin Son Test “3” Uygulamalarının Genel Ortalaması

| Doğru | % | Yanlış | % | Toplam | % |
|---------------------------------|-------|--------|-------|--------|-----|
| 987 | 74,49 | 338 | 25,51 | 1325 | 100 |
| 2. Sınıf AMT, ADEB ve AÖ | | | | | |
| Doğru | % | Yanlış | % | Toplam | % |
| 858 | 58,17 | 617 | 41,83 | 1475 | 100 |

Yukarıdaki tabloya göre 1. Sınıf “AMT, ADEB ve AÖ” lisans öğrencilerinin toplam sayısı olarak 987 doğru yaptığını 338 tanede yanlış cevap verdiği görülmektedir. Yüzdesel oranında belirtmek gerekirse 1. sınıf “AMT, ADEB ve AÖ” lisans öğrencilerinin %74,49’u soruyu doğru cevaplamıştır ve %25,51’i ise soruyu yanlış yanıtlamıştır. Yukarıdaki tabloya göre 2. Sınıf “AMT, ADEB, ve AÖ” lisans öğrencilerinin toplam sayısı olarak 858 doğru yaptığını 617 soruyu da yanlış cevapladığı görülmektedir. Yüzdesel oranında belirtmek gerekirse 2. sınıf “AMT, ADEB ve AÖ” lisans öğrencilerinin %58,17’si soruyu doğru cevaplamıştır ve %41,83’ü ise soruyu yanlış yanıtlamıştır. Bu sonuca göre 1. sınıflara uygulanan görselli uygulama 2. sınıflara uygulanan görsel kullanılmadan uygulamadan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. ADEB, AMT VE AÖ Bölümlerinin Son Test “1-2-3-4” Uygulamalarının Genel Ortalaması

| Doğru | % | Yanlış | % | Toplam | % |
|---------------------------------|-------|--------|-------|--------|-----|
| 987 | 74,49 | 338 | 25,51 | 1325 | 100 |
| 2. Sınıf AMT, ADEB ve AÖ | | | | | |
| Doğru | % | Yanlış | % | Toplam | % |
| 858 | 58,17 | 617 | 41,83 | 1475 | 100 |

Yukarıdaki tabloya göre birinci sınıf “AMT, ADEB ve AÖ” lisans öğrencilerinin dört uygulamanın toplamı hesaplandığında 4245 soru üzerinden 3641 doğru yaptığını ve 604 tanede yanlış cevap verdiği görülmektedir. Yüzdesel olarak hesaplandığında 1. sınıf “AMT, ADEB ve AÖ” lisans öğrencilerinin uygulamanın genelindeki doğru oranı %85,77 ve yanlış oranı da %14,23 olarak hesaplanmıştır. Tablo 1’e göre ikinci sınıf “AMT, ADEB ve AÖ” lisans öğrencilerinin 4 uygulamanın toplamı hesaplandığında 4555 soru üzerinden 3088 doğru yaptığını ve 1467 tanede yanlış cevapladığı görülmektedir. Yüzdesel olarak hesaplandığında 2. sınıf “AMT, ADEB ve AÖ” lisans öğrencilerinin uygulamanın genelindeki doğru oranı %67,79 ve yanlış oranı %32,21 olarak hesaplanmıştır.

SONUÇ

Görsel öğeler, kavramları anlamamızda, yorumlamamızda ve aklımızda kalmasında kolaylık sağlamaktadırlar. Bu çalışmanın kapsamında kalıplaşmış ifadelerin görsellerle öğretilmesi amaçlanıp, farklı üniversitelerde uygulamalar yapılmış ve yapılan bu uygulamalar değerlendirilmiştir. Ön test uygulamasından sonra öğrencilere dört adet son test uygulaması

yapılmıştır. Bu son test uygulamalarının dördünde de, görseller ile öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin, ikinci sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Bunun başlıca sebebi olarak görsellerin, öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir. Kalıplaşmış ifadeleri görsellerle öğrenen öğrenciler için dersler daha eğlenceli, keyifli ve ilgi çekici olduğu saptanmıştır. Resimlerin, öğrencilerin güdülenme düzeylerinin artmasına katkı sağladığı dikkat çekmektedir. Çalışma sonucunda görsellerle öğrenen öğrencilerin, ifadeleri daha kolay kavrayabildikleri için özgüvenlerinin arttığı da görülmüştür. Ayrıca görsel öğelerin öğrenimi somutlaştırdığı ve öğrencilerin resimlerle anlatılan ifadeleri daha kalıcı öğrendikleri saptanmıştır. Görsel öğeler öğrencilerin ders içinde kaçırdığı konuları anlamalarına ve anlamlandırmasına da yardımcı olmuştur. Nitekim görseller kendi kendine öğrenmeyi de mümkün kılmıştır. Görsellerle yeni kavramlar öğrenen öğrenciler, kendilerince zihinlerinde farklı kodlamalar yapmışlar ve dil öğrenme istekleri doğal olarak artmıştır. Çalışmada ayrıca görsel hafızası güçlü olan öğrencilerin, daha fazla kelime ve ifade akıllarında tuttukları için yabancı dil öğrenmede daha başarılı olabilecekleri sonucu da ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan görsellerle öğrenmeyen öğrencilerin genellikle ezber yolunu tercih ettiği görülmektedir. Konu içeriğinin daha çok kelime ağırlıklı olduğundan, kavramların akılda tutulmasının zor olduğu ve öğrenmenin burada soyutlaştığı görülmektedir. Öğrenme süreçleri bundan dolayı uzayabilmektedir. Görseller olmadan da öğrencilerin istedikleri ve çok çalıştıkları takdirde öğrenmeleri mümkündür, ancak görsellerle daha kısa sürede ve daha uzun vadeli öğrenebilecekleri de yadsınamaz bir gerçektir. Sürekli olarak yazıların olması dersi sıkıcı hale getirebilir. Bu yüzden de öğrencilerde yoğunlaşma kaybı yaşanabilir. Sonuç olarak görsellerle öğrenmenin öğrencilere kolaylık sağladığı açık ve net bir şekilde görülmektedir. Yabancı dili etkili bir şekilde öğretmenin en önemli şartı dersle ilgili motivasyonu sağlamaktır. Bu bağlamda dersin sorumluları görseller yardımıyla öğrencilerin dikkatini çok daha hızlı ve etkili bir şekilde çekmektedirler. Yapılan araştırmada görüldüğü üzere derslere kayıtsız kalan öğrencilerin bile görsellerle ilgilerinin arttığı ve derslere katıldıkları tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Allemann, H. (2013). *Sprichwörter Im Fremdsprachenunterricht*. Innsbruck: (fachdidaktische Hausarbeit).
- Altun, M. (2004). "Türk Atasözleri Üzerine Sentaktik Bir İnceleme: A Syntactic Study on Turkish Proverbs" *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Yıl 6, Sayı 21, s. 79-91
- Celkan, H. Y. (1991). Beşerî Kültürün Temel Ögesi Aile. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Sayı 1(1).
- Fenner, A. (2000). "Cultural Awareness", Newby, d., (ed), *Approaches To Materials Design İn European Textbooks: Implementing Principles Of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, European Centre For Modern Languages, s. 142-152.
- Güneş, S. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi: Yöntemler, Teknikler Ve Uygulamalar. *Dilbilim*, (22), 1-15.
- Güvenç, B. (2003). *İnsan ve Kültür*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Karabağ, İ., & Coşan, L. (2000). Türkçedeki Gönül, Kalp ve Yürek Kelimeleriyle İlgili Atasözleri Ve Deyimler Ve Bunların Almandaki Karşılıkları. *TÖMER Dil Dergisi*, 96.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - Eine Einführung*. Königstein: Athenäum Verlag.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 5, Sayı: 43, Nisan, s. 213-224
- Küçük, S. (2011). Kültürler Arası Öğrenme Üzerine Bir Kavram-Model Denemesi ve Türkçe Ders Kitapları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), s. 227-260.
- Küzeci, D. (2018). İlişkiler Bağlamında Dil, Yazın, Kültür, Toplum ve Eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39), s. 109-124.
- Memiş, M. R., Erdem, M.D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/9 Summer 2013, p. 297-318, ANKARA-TURKEY
- Mert, E. L. (2009). Anadili Eğitimi ve Öğretimi Sürecinde Sözvarlığı Belirleme Çalışmalarının Önemi ve "Deyim" Kazandırmaya Yönelik Etkinlik Önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2.

- Mert, O., Albayrak, F., ve Serin, N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.
- Nation, P. (2001). The Role Of The First Language In Foreign Language Learning. *Asian EFL Journal*, Sayı 1, 35-39.
- Özer, B., Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 20 Sayı: 67 (Yaz).
- Soral, G. (2009). *Anadilden Yabancı Dile Sözcüksel Aktarım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tüm, G. (2010). Atasözlerinin Değişik Kültür ve Dilleri Anlamadaki Rolü. *Turkish Studies*, 5(4), s. 663-678
- Thurner, R. (2011). (Ver) *Lernen Der Muttersprache Im Unterricht* (Doctoral dissertation, uniwiien).
- Ulusoy, H. Ö. (2017). Kültürlerarasılık, Çokkültürlülük ve Etnisite: Eskişehir'deki Çerkeslerin Kültürlerarası İletişim Pratikleri. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (27), s. 165-181
- Uyar, B. B. (2007). "Eyleme ve Üretime Dayalı Karşılaştırmalı Kültür Çalışmaları Dersi: Don Kişot ile Nasrettin Hoca'yı Tanıştırmak", *Türk Dili*, S. 135, Ankara, s. 45-59.

Özel Yetenekli Çocukların ve Ebeveynlerinin Oyun Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Metaphorical Perceptions Of Specially Gifted Children And Their Parents Towards The Concept Of Play

Ümit DOĞAN¹

Mustafa KOYUNCU² Aysu DOĞAN³

Özet

Bu nitel çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin oyunu nasıl algıladıklarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak ve kıyaslama yapmaktır. Katılımcılar, 2019-2020 eğitim öğretim yılı, Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim görmekte olan, özel yetenekli olduğu Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği uzmanlar tarafından uygulanan WISC-R testi ile daha önceden tespit edilmiş (zekâ testi puanı 130'un üzerinde olan) 45 özel yetenekli öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmuştur. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerden 22'si kız, 23'ü erkek öğrencidir. Ebeveynlerin ise 35'i erkek, 10'u kadındır. Nitel araştırmanın bir çeşidi olan karşılaştırmalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Katılımcılara yarı yapılandırılmış form dağıtılmış ve verilerin içeriği analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcı 45 öğrencinin ve 45 ebeveyninin oyuna dair ürettikleri metaforların her birinin farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada, özel yetenekli öğrenciler tarafından oyun kavramı ile ilgili üretilen metaforlar 4 kavramsal kategori, ebeveynler tarafından üretilen metaforlar da 4 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerce üretilen kavramsal kategoriler: "Bağımlılık Yapan Bir Unsurun İfadesi Olarak Oyun", "Yalnızlık Unsuru Olarak Oyun", "Vazgeçilmez Bir Unsurun İfadesi Olarak Oyun" ve "Rekabet Unsuru Olarak Oyun" başlıkları altında toplanmıştır. Ebeveynlerce üretilen kavramsal kategoriler ise "Özgürlük Unsuru Olarak Oyun", "Sosyalleşme Unsuru Olarak Oyun", "Vazgeçilmez Bir Unsurun İfadesi Olarak Oyun" ve "Dayanışma Unsuru Olarak Oyun" şeklindedir. Öğrenciler en çok vazgeçilmez unsur olarak oyunu temsil eden metaforları üretirken en az ise rekabet unsuru olarak oyunu temsil eden metaforları üretmişlerdir. Ebeveynler en çok vazgeçilmez unsur olarak oyun temsil eden metaforları üretirken en az ise dayanışma unsuru olarak oyunu temsil eden metaforları üretmişlerdir. Çıkan sonuçlara göre de yapılan çıkarımlar ve tartışmalar makale sonunda paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek, çocuk, oyun, metafor.

Abstract

The purpose of this qualitative study is to reveal and compare through metaphors how specially gifted students and their parents perceive the game. Participants in the 2019-2020 school year, enrolled in science and Art Center, Sanliurfa special applied by experts designated by the Ministry of education that is capable of WISC-R, previously identified test (intelligence test score above 130, which is composed of 45 gifted students and parents of these students. Of the specially talented students participating in the study, 22 are girls and 23 are boys. 35 of the parents are male and 10 are female. The comparative situation study pattern, a variant of qualitative research, was used. The semi-structured form was distributed to the participants and the content of the data was analyzed. According to the results of the study, it was found that each of the metaphors produced by 45 participating students and 45 parents about the game were different. In the study, metaphors produced by specially gifted students related to the concept of play were collected under 4 conceptual categories and metaphors produced by parents were collected under 4

¹ Şube Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya-Türkiye, doganumit18@hotmail.com

² Uzman, Türkiye İstatistik Kurumu, Ankara-Türkiye, mus-koy@hotmail.com

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya-Türkiye, doganaysu42@gmail.com

conceptual categories. Conceptual categories produced by specially talented students are: 'game as an expression of an addictive element', 'game as an element of loneliness', 'game as an expression of an indispensable element' and 'game as an element of competition'. The conceptual categories produced by parents are 'play as an element of Freedom', 'play as an element of socialization', 'play as an expression of an indispensable element' and 'play as an element of solidarity'. Students have produced metaphors that represent the game as the most indispensable element, while at least they have produced metaphors that represent the game as an element of competition. Parents have produced metaphors that represent the game as the most indispensable element, while at least they have produced metaphors that represent the game as an element of solidarity. Conclusions and discussions made according to the results were shared at the end of the article.

Key Words: Talented students, child, games, metaphors

GİRİŞ

Oyun; bebeklikten başlayarak çocuğun toplumsallaşmasının en önemli aracıdır. Çocuk biyolojik, fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik olarak oyunda gelişir (Çınar, 2008, s. 17). Çiçek ve Sallıoğlu'na (2011) göre ise oyun, kendiliğinden şekillenen, çocuğun öğrenmesine, yaratıcılığını geliştirmesine ve enerjisini boşaltabilmesine yarayan keyifli bir etkinliktir. Bir faaliyetin oyun olabilmesi için çocuğun oyunu kendisinin başlatması, istemesi, kurallarını kabul etmesi ve eğlenmesi gereklidir. Oyun, çocuğun gereksinimidir. Hayatının ilk yıllarından itibaren bilinçli bir şekilde eğitilmesi gereken çocuk, zamanının büyük bir bölümünü oyunla geçirir. Doğumu izleyen günlerde ortaya çıkan oyun ihtiyacı, çocuk büyüdükçe biçim değiştirerek sürer. Caillois'e (2001) göre oyun; kişinin özgür iradesine bağlı olarak katıldığı, belli bir mekaniği, kural veya kuralları olan, ölçülebilir bir sonucu olan, eğlenceli vakit geçirilebilen fiziksel ve zihinsel etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Yakın geçmişte oyunlar cadde, sokak, mahalle aralarında yani açık alanlarda ve akranlarla oynanırken, günümüzde bilişim teknolojilerinin gelişiminin de etkisiyle ev, internet kafe, oyun salonu gibi kapalı alanlarda ve sanal ortamlarda, sanal kişilerle oynanmaktadır (Horzum, Ayas ve Balta, 2016). Oyun; öğrenme, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracıdır. Oyun sırasında çocuk pek çok şeyi kendi kendine deneyerek öğrenir (Şimşek ve Topal, 2006, s.278). Her oyun, her şeyden önce gönüllü bir eylemdir. Emirlerle bağlı oyun, oyun değildir. Olsa olsa bir oyunun zorunlu temsili olabilir. Oyun sadece bu özgürlük karakteriyle bile doğal evrim sürecini aşmaktadır (Huizinga, 2006, s.24). Oyunun çocuğun fiziksel, psikomotor, bilişsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimine olumlu etkileri olduğu birçok araştırmacı ve bilim insanı tarafından belirtilmiştir. Çocuk oyunları, çocuk eğitimi ve gelişimi ile ilgili toplumsal, kültürel açıdan önemli olduğu gibi eğitimbilim ve ruhbilimi açısından da önem taşımaktadır (Seyrek ve Sun, 2003). Tarih boyunca çocuklar, genellikle oyunlarını kendileri oluşturmuşlar ya da büyüklerin oynadıkları oyunları değiştirerek oynamışlardır. Çocuğun en önemli işi oyun, en önemli aracı ise oyuncaklarıdır. Ancak, çocuğun yaşamında son derece önemli olan oyun ve oyuncaklar; teknolojik gelişmeler sonucunda, günümüzde şekil, biçim, oynanan ortam, oynanacak kişi sayısı ve gerekli araç ve gereçler bakımından değişmeye başlamıştır. Eskiden oynanan oyunlar tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de şekil değiştirmiş ve eski oyunların yerini yaratıcılığı ve hayal gücünü kısıtlayan uzaktan kumandalı oyuncaklar ve bilgisayar oyunları almıştır (Başal, 2007).

Özel yetenek; yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon kümeleridir. Genel yüksek yetenekler, sözcük akıcılığı, sözel ve sayısal muhakeme, soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanmasıdır. Özellik kümelerinden ikincisi olan yaratıcılık, yeni düşünceler oluşturmayı ve bunları yeni problemlerin çözümünde kullanabilmeyi içermektedir. Motivasyon ise, üstün iş, görev yüklenme yeteneğidir. Yaratıcılık ve motivasyon kümelerindeki özellikler değişkendir ve 13 uygun eğitimle geliştirilebilir, oysa normalin üstündeki yetenek kümesi kalıcıdır. Bireyin özel olarak nitelendirilmesi için doğuştan getirdiği yeteneklere bağlı olduğu kadar, uygun eğitime, çevre ve kişilik öğelerine de bağlıdır (Davaslıgil, 2004). Özel yetenekli öğrenci, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre

yüksek düzeyde performans gösteren kişidir (MEB, 2007). Özel yetenekliler; geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ bölümü (ZB) sağlayan; kendi yaşlılarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olanlara verilen addır (Ataman, 2005). Özel yetenekli öğrenciler özel eğitime muhtaç çocuklar olup; özel eğitim Ataman (2005) tarafından "Çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli bireylere sunulan, üstün özellikleri olanların yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeyine çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, özel gereksinimli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatacak eğitim" şeklinde tanımlanmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler örgün eğitimdeki okullarına devam ederken aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerine devam ederler. Bilim ve Sanat Merkezleri "Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır" (Davaslıgil, 2000). Ülkemizdeki ilk Bilim ve Sanat Merkezi 1995 yılında Ankara'da açılmış olup, 2019-2020 eğitim öğretim yılı verilerine göre, 83 Bilim ve Sanat Merkezi'nde 6609'u erkek, 5497'si kız olmak üzere toplam 12106 öğrenci eğitim görmektedir (<http://www.meb.gov.tr/istatistik/>, Erişim Tarihi: 06. 06. 2019).

Özel yetenekli çocukların en önemli özelliklerinden biri sosyal ve kişilik özellikleri oldukça gelişmiştir. Karşısındakilerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini kestirebilme yeteneğine sahiptirler. Yeni ve değişik durumlara kolay ve çabuk uyum sağlarlar. Meseleleri sorgular, net bir şekilde düşünür, ilişkileri fark eder ve anlamları idrak ederler (MEGEP, 2009). Özel yetenekli çocukların en önemli özelliği normal çocuklardan çok daha önceki yaşlarda evrensel problemler ilgilerini çeker ve onları çözmeye çalışırlar (Roeper, 1992; Akt: Hızlı, 2013).

Metaforlar (benzetmeler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metaforların eğitimcilere ve öğrenenlere birçok avantajı vardır (Sternberg, 2008; Akt: Gür, 2012). Eğitimin her alanında örneğin program geliştirme ve plânlamada; öğretim alanında öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede başvurulmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlarla gelişen bilişsel süreç bireyde duyuşsal etkiler yaratır. Bilişsel ve duyuşsal süreçlerin etkileşimi bireylerin, kendi duygu ve düşüncelerini ya da karşısındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanmalarına yol açar. Bu bağlamda metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Girmen, 2007).

Bu araştırma özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin "oyun" metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin oyun kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Bu kavramsal kategoriler özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerin cinsiyetleri bakımından farklılık göstermekte midir?
4. Bu kavramsal kategoriler özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerin yaşları bakımından farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Özel yetenekli öğrencilerin oyun kavramına ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Olgubilim deseni fark ettiğimiz, ancak derin ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bir araştırma bir veya birkaç kişinin deneyimlerine ilişkin hikayeleri rapor ederken, fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramlarla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Olgubilim çalışmalarının temel amacı, bir olguyla ilgili kişisel deneyimleri, daha genel bir düzeye çekmektir (Creswell, 2007).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı, Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim görmekte olan, özel yetenekli olduğu Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği uzmanlar tarafından uygulanan WISC-R testi ile daha önceden tespit edilmiş (zekâ testi puanı 130'un üzerinde olan) 45 özel yetenekli öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmuştur. Çalışma grubu özel yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997). Araştırmaya katılanlara ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

| | Özellikler | N | % |
|-----------------|------------|----|-------|
| Cinsiyet | Kız | 22 | 48,88 |
| | Erkek | 23 | 51,12 |
| Yaş | 7-10 yaş | 22 | 48,88 |
| | 11-14 yaş | 23 | 51,12 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerden 22'si kız (%48,88), 23'ü erkek (%51,12) öğrencidir. Çalışmada yer alan öğrencilerden 22'si (% 48.88) 7-10 yaş aralığında, 23'ü (%51.12) 11-14 yaş aralığındaki öğrencilerdir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler

| | Özellikler | N | % |
|-----------------|----------------|----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 10 | 22,22 |
| | Erkek | 35 | 77,78 |
| Yaş | 30-40 yaş | 14 | 31,11 |
| | 41 yaş ve üstü | 31 | 68,89 |

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerden 10'u kadın (%22,22), 35'i erkektir (%77,78). Çalışmada yer alan ebeveynlerden 14'ü (% 31.11) 30-40 yaş aralığında, 31'i (%68.89) 41 yaş ve üstü yaş aralığındadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan katılımcıların “oyun” kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için “Oyun.....gibidir. Çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç için katılımcılara bu cümlenin yazılı olduğu bir form verildikten sonra metafor oluşturma hakkında bilgi verilmiş ve onlardan kendi düşüncelerine göre liderliğin başka bir kavrama benzetilmesi istenmiş, sonra da “çünkü” kavramı verilip bu benzetmenin mantıklı bir açıklamasının yapılması istenmiştir.

Araştırmada Kullanılan Verilerin Analiz Edilmesi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde genel olarak özetlenen veriler, içerik analizinde daha derinlemesine incelenir ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalara içerik analizi sonucu ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çerçevede özel yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri tarafından geliştirilen metaforlar ilgili literatürde olduğu gibi 5 aşamada analiz edilmiştir (Bektaş ve Karadağ, 2013). Verilerin analizi sırasıyla adlandırma ve eleme, metaforları derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması aşamalarından oluşmaktadır.

Adlandırma aşamasında; özel yetenekli öğrencilere ve ebeveynlerine uygulanan anketler toplanmış ve hepsinin bir arada olduğu geçici bir liste oluşturulmuştur. Tüm metaforların anketlerde belirgin bir şekilde geliştirilip geliştirilmediği kontrol edilmiştir.

Eleme aşamasında; özel yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri tarafından üretilen metaforlar Saban’da (2008) olduğu gibi; metaforun konusu, metaforun kaynağı, metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından ele alınmıştır. Bu doğrultuda; Belli bir metafor kaynağı içermeyen, üretilen metafora dair bir gerekçe belirtmeyen, “Oyun” kavramının açıklanması için katkısı olmayan, birden fazla kategori kapsamında ele alınabilecek herhangi bir metafor tespit edilmemiştir.

Kategori geliştirme aşamasında; özel yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri tarafından üretilen metaforların “Oyun” kavramının hangi özellikleri düşünülerek oluşturulduğu incelenmiş ve nasıl kavramsallaştırıldığına bakılmıştır. Bu doğrultuda adlandırma aşamasında metaforlara verilen kodlar dikkate alınarak, benzer temaları içeren metaforlar aynı kategoriye dâhil edilmiştir. Bu aşamada kategorilerin nasıl oluşturulduğuna ışık tutması açısından öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin ve ebeveynlerin doğrudan ifadeleri yazılırken gerçek isimleri yerine öğrenciler için “Ö-1” ebeveynler için ise “V-1” gibi kod isimler kullanılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında; araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için, üretilen metaforların bulunduğu kategoriyi temsil edip etmediğini onaylamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008). Yapılan bu araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın formülü (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı x 100) ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Akt: Şenel ve Aslan, 2014). Çıkan sonuç %96 olarak bulunmuştur. Frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması aşamasında oluşturulan kategoriler tablollaştırılmış ve özel yetenekli öğrencilerin bu metaforları kullanma sıklıkları frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre veriler yorumlanmıştır.

BULGULAR

Özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin “Oyun” kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada ilk olarak öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlardan benzer temaları içerenler aynı başlık altında bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforların benzer olma durumları

belirlenirken benzetme yönü esas alınmıştır. Ayrıca bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin “Oyun” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler katılımcıların cinsiyetlerine ve yaşlarına göre tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

Oyun Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforlar

Bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, özel yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri “Oyun” kavramına yönelik geçerli olan 45’er farklı çeşit metafor üretmiştir. Öğrencilerin ve ebeveynlerin üretmiş olduğu bu metaforlar Tablo 3 ve Tablo 4’ te verilmiş olup oluşturulan metaforlar benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir.

Tablo 3. Özel Yetenekli Öğrencilerin “Oyun” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

| Sıra | Metafor | f | % | Sıra | Metafor | f | % |
|------|-----------------------------|---|------|---------------|---|-----------|------------|
| 1 | Esrar | 1 | 2,22 | 25 | Nöbetteki Asker | 1 | 2,22 |
| 2 | Yemek Menüsü | 1 | 2,22 | 26 | Yağmur | 1 | 2,22 |
| 3 | Sınav | 1 | 2,22 | 27 | Hız. Adem ile Hz. Havva | 1 | 2,22 |
| 4 | Sigara | 1 | 2,22 | 28 | Jokey | 1 | 2,22 |
| 5 | Çimento | 1 | 2,22 | 29 | Dedemin Takma Dişleri | 1 | 2,22 |
| 6 | Düğüm | 1 | 2,22 | 30 | Babamın Sürekli Koltukta Uyuya Kalması | 1 | 2,22 |
| 7 | Emzik | 1 | 2,22 | 31 | Kahve Falı | 1 | 2,22 |
| 8 | Bayrak | 1 | 2,22 | 32 | Sünnet Düğünü | 1 | 2,22 |
| 9 | Çanak Anten | 1 | 2,22 | 33 | Çoban | 1 | 2,22 |
| 10 | Televizyon | 1 | 2,22 | 34 | Tabldot yemek | 1 | 2,22 |
| 11 | Tırnak Yemek | 1 | 2,22 | 35 | Bakıcı | 1 | 2,22 |
| 12 | Baba | 1 | 2,22 | 36 | Usta | 1 | 2,22 |
| 13 | Anne | 1 | 2,22 | 37 | Kardeşim | 1 | 2,22 |
| 14 | Çekirdek | 1 | 2,22 | 38 | Tuz | 1 | 2,22 |
| 15 | Kütüphane | 1 | 2,22 | 39 | Düğündeki gelin | 1 | 2,22 |
| 16 | Kebabın yanındaki şalgam | 1 | 2,22 | 40 | Hapishane | 1 | 2,22 |
| 17 | Babamın Maaşı | 1 | 2,22 | 41 | Annemle ninemin sürekli didişmesi | 1 | 2,22 |
| 18 | Amigo | 1 | 2,22 | 42 | Düdüklü Tencere | 1 | 2,22 |
| 19 | Şarj Aleti | 1 | 2,22 | 43 | Otobüs firmaları | 1 | 2,22 |
| 20 | Çay Kaşığı | 1 | 2,22 | 44 | Babamın bıyığı | 1 | 2,22 |
| 21 | Klavye | 1 | 2,22 | 45 | Bayram Temizliği | 1 | 2,22 |
| 22 | MR Cihazındaki Durum | 1 | 2,22 | Toplam | | 45 | 100 |
| 23 | Asansörde kalmak | 1 | 2,22 | | | | |
| 24 | Mezar | 1 | 2,22 | | | | |

Tablo 3 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerce 45 metafor üretildiği ve üretilen tüm metaforların birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Ebeveynlerin “Oyun” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

| Sıra | Metafor | f | % | Sıra | Metafor | f | % |
|------|-----------------------------------|---|------|---------------|-------------------------------|-----------|---------------|
| 1 | Gece | 1 | 2,22 | 25 | Kız isteme seremonisi | 1 | 2,22 |
| 2 | Yağmur | 1 | 2,22 | 26 | Kıyafet | 1 | 2,22 |
| 3 | Arabamın kaskosu | 1 | 2,22 | 27 | Otobüste yan koltuktaki yolcu | 1 | 2,22 |
| 4 | Halay | 1 | 2,22 | 28 | Klima | 1 | 2,22 |
| 5 | Düğün konvoyu | 1 | 2,22 | 29 | Vatan | 1 | 2,22 |
| 6 | Sendika | 1 | 2,22 | 30 | Kanat | 1 | 2,22 |
| 7 | Eşimin altın günü | 1 | 2,22 | 31 | Zincir | 1 | 2,22 |
| 8 | Esans | 1 | 2,22 | 32 | Şemsiye | 1 | 2,22 |
| 9 | Çoban | 1 | 2,22 | 33 | Kız istemedeki tuzlu kahve | 1 | 2,22 |
| 10 | Eve geç gelebilmek | 1 | 2,22 | 34 | Çeşme başı | 1 | 2,22 |
| 11 | Dantel Örtülerim | 1 | 2,22 | 35 | Hanımından izin almış erkek | 1 | 2,22 |
| 12 | İftar vakti | 1 | 2,22 | 36 | Selamlaşmak | 1 | 2,22 |
| 13 | Dedikodu | 1 | 2,22 | 37 | Teleferik | 1 | 2,22 |
| 14 | Evlilik alyansı | 1 | 2,22 | 38 | Brezilya dizileri | 1 | 2,22 |
| 15 | Yol | 1 | 2,22 | 39 | Karşı cins | 1 | 2,22 |
| 16 | İbadet | 1 | 2,22 | 40 | Sis Farı | 1 | 2,22 |
| 17 | Kaldıraç | 1 | 2,22 | 41 | Çocuklarım | 1 | 2,22 |
| 18 | Düdüklü Tencere | 1 | 2,22 | 42 | Düğünlerdeki takı | 1 | 2,22 |
| 19 | Kesimden kurtulmuş kurbanlık dana | 1 | 2,22 | 43 | Karınca | 1 | 2,22 |
| 20 | Toka | 1 | 2,22 | 44 | Bayram sabahı | 1 | 2,22 |
| 21 | Dikiş Makinesi | 1 | 2,22 | 45 | Borç alıp vermek | 1 | 2,22 |
| 22 | Kamera | 1 | 2,22 | Toplam | | 45 | 100.00 |
| 23 | Santral | 1 | 2,22 | | | | |
| 24 | Açık büfe menü | 1 | 2,22 | | | | |

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerce 45 metafor üretildiği ve üretilen tüm metaforların birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Özel Yetenekli Öğrencilerin “Oyun” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorileri

| Kategoriler | Metaforlar | Metafor Sayısı | f/% |
|-------------------------------|--|----------------|-----------|
| Bağımlılık Unsuru Olarak Oyun | Esrar(1), Sigara(1), Emzik(1), Tırnak yemek(1), Çekirdek(1), Televizyon(1), Baba(1), Anne(1), Kebabın yanındaki şalgam(1), Kahve Falı(1), Tuz(1), Bayram Temizliği(1) | 12 | 12/26,67 |
| Yalnızlık Unsuru Olarak Oyun | Babamın maaşı(1), MR Cihazındaki Durum(1), Mezar(1), Nöbetteki asker(1), Hz. Adem ile Hz. Havva(1), Kütüphane(1), Asansörde kalmak(1), Sünnet Düğünü(1), Bakıcı(1), Tabldot yemek(1), Hapishane(1), Sınav(1), Jokey(1), Çay Kaşığı(1), Usta(1) | 15 | 15/33,33 |
| Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun | Dedemin takma dişleri(1), Babamın koltukta uyuması(1), Düğündeki gelin(1), Yemek Menüsü(1), Çimento(1), Bayrak(1), Çanak Anten(1), Amigo(1), Şarj Aleti(1), Klavye(1), Yağmur (1), Düdüklü Tencere(1) | 12 | 12/26,67 |
| Rekabet Unsuru Olarak Oyun | Annemle ninemin didişmesi(1), Otobüs firmaları(1), Babamın bıyığı(1), Kardeşim(1), Düğüm(1), Çoban(1) | 6 | 6/13,33 |
| Toplam | | 45 | 45/100,00 |

Tablo 5’te görüldüğü gibi özel yetenekli öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 4 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; “Bağımlılık Unsuru Olarak Oyun”, “Yalnızlık Unsuru Olarak Oyun”, “Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun” ve “Rekabet Unsuru Olarak Oyun” şeklinde belirlenmiştir. Öğrenciler en çok vazgeçilmez unsur olarak oyunu temsil eden metaforları üretirken en az ise rekabet unsuru olarak oyunu temsil eden metaforları üretmişlerdir. Kategoriler aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

Bağımlılık Unsuru Olarak Oyun

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler oyunu bağımlılık yapan bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Esrar(1), Sigara(1), Emzik(1), Tırnak yemek(1), Çekirdek(1), Televizyon(1), Baba(1), Anne(1), Kebabın yanındaki şalgam(1), Kahve Falı(1), Tuz(1), Bayram Temizliği(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Oyun tırnak yemek gibidir. Çünkü tırnak yemekten nasıl ki zor vazgeçersen oyundan da vazgeçemezsin.” (Ö-11)

“Oyun içinde nikotin bulunan emzik gibidir. Çünkü kendini oyundan alamazsın ve hep aileden azar işitirsin.” (Ö-7)

“Oyun kebabın yanındaki şalgam gibidir. Çünkü bu ikili birbirine nasıl bağlıysa benim hayatımdaki tek bağımda oyundur.” (Ö-16)

Yalnızlık Unsuru Olarak Oyun

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler oyunu yalnızlık unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Babamın maaşı(1), MR Cihazındaki Durum(1), Mezar(1), Nöbetteki asker(1), Hz. Adem ile Hz. Havva(1), Kütüphane(1), Asansörde kalmak(1), Sünnet Düğünü(1), Bakıcı(1), Tabldot yemek(1), Hapishane(1), Sınav(1), Jokey(1), Çay Kaşığı(1), Usta(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

"Oyun MR Cihazındaki durumunuz gibidir. Çünkü oyunlardaki gibi yalnızsınız ve sadece bir şeye odaklanırsınız." (Ö-22)

"Oyun sünnet düğününüz gibidir. Çünkü olayda yalnızsınız ve o çetrefilden kurtulmaya çalışırsınız." (Ö-32)

"Oyun asansörde kalmak gibidir. Çünkü yalnızsınız ve size yardım gelmesi tamamen tesadüf eseridir." (Ö-23)

Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler oyunu vazgeçilmez unsurlar ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Metaforlar ve frekansları Dedemin takma dişleri(1), Babamın koltukta uyuması(1), Düğündeki gelin(1), Yemek Menüsü(1), Çimento(1), Bayrak(1), Çanak Anten(1), Amigo(1), Şarj Aleti(1), Klavye(1), Yağmur (1), Düdüklü Tencere(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

"Oyun dedemin takma dişleri gibidir. Çünkü dedem onsuz nasıl yapamazsa bende oyunsuz yapamam." (Ö-29)

"Oyun babamın oturma odasındaki koltukta uyuması gibidir. Çünkü babam annemle bu konu yüzünden kavga etse de ondan vazgeçemez, bende oyundan vazgeçemem." (Ö-30)

"Oyun düğündeki gelin gibidir. Çünkü gelin düğünün vazgeçilmezi ise benimde vazgeçilmezim oyundur." (Ö-39)

Rekabet Unsuru Olarak Oyun

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler oyunu rekabet unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu kategori öğrencilerce üretilen metafor sayısı bakımından en az metaforu barındıran kategoridir. Bu metaforlar ve frekansları Annemle ninemin didişmesi (1), Otobüs firmaları (1), Babamın bıyığı (1), Kardeşim (1), Düğüm (1), Çoban (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

"Oyun annemle ninemin didişmesi gibidir. Çünkü bende oyunda rakibi yenmek için her türlü gücümü ortaya koyarım." (Ö-41)

"Oyun babamın bıyığı gibidir. Çünkü babam her iddia da bıyığını ortaya koyar. Bende bir tek oyunda her türlü varlığımı ortaya koyarım." (Ö-44)

"Oyun kardeşimle aramızdaki yarış gibidir. Çünkü bu yarış zordur hem eğlencelidir." (Ö-37)

Tablo 6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetleri Bakımından 'Oyun' Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılması

| Kategori | Kız | | Erkek | | Toplam | |
|-------------------------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|------------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Bağımlılık Unsuru Olarak Oyun | 4 | 8,88 | 8 | 17,77 | 12 | 26,65 |
| Yalnızlık Unsuru Olarak Oyun | 9 | 20,00 | 6 | 13,55 | 15 | 33,55 |
| Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun | 8 | 17,77 | 4 | 8,88 | 12 | 26,65 |
| Rekabet Unsuru Olarak Oyun | 1 | 2,22 | 5 | 11,11 | 6 | 13,33 |
| Toplam | 22 | 48,88 | 23 | 51,12 | 45 | 100 |

Tablo 6 incelendiğinde, özel yetenekli kız öğrenciler tüm kategoriler için metafor üretmiş olup öğrenciler en çok *"yalnızlık unsuru olarak metafor"* (%16,90) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. Kız öğrenciler en az *"rekabet unsuru olarak oyun"* (%4,23) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

Tablo 6'da görüleceği üzere, özel yetenekli erkek öğrenciler de tüm kategoriler için metafor üretmiş olup öğrenciler en çok *"bağımlılık unsuru olarak oyun"* (%22,54) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Erkek öğrenciler en az *"vazgeçilmez unsur olarak oyun"* (%5,64) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

Tablo 7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşları Bakımından 'Oyun' Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılması

| Kategori | 7-10 yaş | | 11-14 yaş | | Toplam | |
|-------------------------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|------------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Bağımlılık Unsuru Olarak Oyun | 3 | 6,66 | 9 | 20,00 | 12 | 26,66 |
| Yalnızlık Unsuru Olarak Oyun | 5 | 11,11 | 10 | 22,22 | 15 | 33,33 |
| Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun | 11 | 24,44 | 1 | 2,22 | 12 | 26,66 |
| Rekabet Unsuru Olarak Oyun | 4 | 8,88 | 2 | 4,44 | 6 | 13,32 |
| Toplam | 22 | 48,88 | 23 | 51,12 | 45 | 100 |

Tablo 7 incelendiğinde, 7-10 yaş aralığındaki özel yetenekli öğrenciler tüm kategoriler için metafor üretmiş olup öğrenciler en çok *"vazgeçilmez unsur olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. 7-10 yaş aralığındaki özel yetenekli öğrenciler en az *"bağımlılık unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

Tablo 7’de görüleceği üzere, 11-14 yaş aralığındaki özel yetenekli öğrenciler de tüm kategoriler için metafor üretmiş olup en çok ‘*yalnızlık unsuru olarak oyun*’ kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. 11-14 yaş aralığındaki özel yetenekli öğrenciler en az ‘*vazgeçilmez unsur olarak oyun*’ kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

Tablo 8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynlerinin “Oyun” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorileri

| Kategoriler | Metaforlar | Metafor Sayısı | f/% |
|--------------------------------|---|----------------|------------------|
| Özgürlük Unsuru Olarak Oyun | Hanımından izin almış erkek (1), Eve geç gelebilmek (1), İftar vakti (1), Açık büfe menü (1), Kesimden kurtulmuş kurbanlık dana (1), Yol (1), Kıyafet (1), Kanat (1), Teleferik (1) | 9 | 9/20,00 |
| Sosyalleşme Unsuru Olarak Oyun | Eşimin altın günü (1), Düğün konvoyu (1), Kız isteme seremonisi (1), Selamlaşmak (1), Halay (1), Kaldıraç (1), Santral (1), Otobüste yan koltuktaki yolcu (1), Çeşme başı (1), Esans (1) | 10 | 10/22,22 |
| Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun | Dedikodu (1), Brezilya dizileri (1), Karşı cins (1), İbadet (1), Çocuklarım (1), Dantel Örtülerim (1), Arabamın kaskosu (1), Gece (1), Yağmur (1), Çoban (1), Evlilik alyansı (1), Düdüklü tencere (1), Kamera (1), Klima (1), Vatan (1), Şemsiye (1), Kız istemedeki tuzlu kahve (1), Sis farı (1) | 18 | 18/40,00 |
| Dayanışma Unsuru Olarak Oyun | Karınca (1), Bayram sabahı (1), Sendika (1), Borç (1), Toka (1), Dikiş makinesi (1), Zincir (1), Düğünlerdeki takı (1) | 8 | 8/17,78 |
| Toplam | | 45 | 45/100,00 |

Tablo 8’de görüldüğü gibi özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri tarafından oluşturulan metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 4 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; “*Özgürlük Unsuru Olarak Oyun*”, “*Sosyalleşme Unsuru Olarak Oyun*”, “*Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun*” ve “*Dayanışma Unsuru Olarak Oyun*” şeklinde belirlenmiştir. Ebeveynler en çok vazgeçilmez unsur olarak oyun temsil eden metaforları üretirken en az ise dayanışma unsuru olarak oyunu temsil eden metaforları üretmişlerdir. Kategoriler aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

Özgürlük Unsuru Olarak Oyun

Bu kategoride özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri oyunu özgürlük unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Hanımından izin almış erkek(1), Eve geç gelebilmek(1), İftar vakti(1), Açık büfe menü(1), Kesimden kurtulmuş kurbanlık dana(1), Yol(1), Kıyafet(1), Kanat(1), Teleferik(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Oyun hanımından izin almak gibidir. Çünkü özgürlüğüm ya izne ya da oyuna bağlıdır” (V-35)

“Oyun kesimden kurtulmuş kurbanlık dana gibidir. Çünkü özgürlük çocukluktan itibaren kaçmakla ve oyunla başlar.” (V-19)

“Oyun iftar vakti gibidir. Çünkü oyunda aynı oruç esnasında kendinizi kısıtladıktan sonra iftar vaktinde özgür hissettiğiniz an gibidir.” (V-12)

Sosyalleşme Unsuru Olarak Oyun

Bu kategoride özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri oyunu sosyalleşme unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Eşimin altın günü(1), Düğün konvoyu(1), Kız isteme seremonisi(1), Selamlaşmak(1), Halay(1), Kaldıraç(1), Santral(1), Otobüste yan koltuktaki yolcu(1), Çeşme başı(1), Esans(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Oyun eşimin altın günü gibidir. Çünkü altın günü nasıl bahaneyse bir araya gelmek için oyunda bir araya gelmek için bahanedir.” (V-7)

“Oyun otobüste yan koltukta oturan ve hiç tanımadığınız kişiye yolcu nereye demek gibidir. Çünkü tanışmak ve kaynaşmak oyunla başlar.” (V-27)

“Oyun çeşme başında su doldururken âşık olmak gibidir. Çünkü oyunda en sevdiğin arkadaşlarını görmenin ve onlarla eğlenceli vakit geçirmenin en güzel yoludur” (V-34)

Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun

Bu kategoride özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri oyunu vazgeçilmez unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu kategori üretilen metafor sayısı bakımından başat durumdadır. Metaforlar ve frekansları Dedikodu (1), Brezilya dizileri (1), Karşı cins (1), İbadet (1), Çocuklarım (1), Dantel Örtülerim (1), Arabamın kaskosu (1), Gece (1), Yağmur (1), Çoban (1), Evlilik alyansı (1), Düdüklü tencere (1), Kamera (1), Klima (1), Vatan (1), Şemsiye (1), Kız istemedeki tuzlu kahve (1), Sis farı (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Oyun dedikodu gibidir. Çünkü dedikodudan vazgeçilmediği gibi oyundan da ancak öldüğümüzde vazgeçeriz.” (V-13)

“Oyun kız istemedeki tuzlu kahve gibidir. Çünkü nasıl ki kız istemenin vazgeçilmezi tuzlu kahveyse çocukluğumuzun vazgeçilmezi de oyunlardır” (V-33)

“Oyun karşı cins gibidir. Çünkü zor anlarsın ve anladın mı da vazgeçemezsin.” (V-40)

Dayanışma Unsuru Olarak Oyun

Bu kategoride özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri oyunu dayanışma unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu kategori üretilen metafor sayısı bakımından en az metaforu barındıran kategoridir. Bu metaforlar ve frekansları Karınca (1), Bayram sabahı (1), Sendika (1), Borç (1), Toka (1), Dikiş makinesi (1), Zincir (1), Düğünlerdeki takı (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Oyun karınca gibidir. Çünkü birliktelik hayvanlarda karıncaların çalışması esnasında, insanlarda ise oyun esnasında en güzel gözlenir.” (V-43)

"Oyun bayram sabahı gibidir. Çünkü bayram sabahında herkes birlik görüntüsü veriyorsa oyunda da herkes birlik olmak isterler." (V-44)

"Oyun düğünlerdeki takı töreni gibidir. Çünkü düğünlerde takı dayanışma için varsa oyun da insan hayatında dayanışma ve birlik içinde vardır." (V-42)

Tablo 9. Özel Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynlerinin Cinsiyetleri Bakımından 'Oyun' Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılması

| Kategori | Kadın | | Erkek | | Toplam | |
|--------------------------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|---------------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Özgürlük Unsuru Olarak Oyun | 1 | 2,22 | 8 | 17,76 | 9 | 19,98 |
| Sosyalleşme Unsuru Olarak Oyun | 2 | 4,44 | 8 | 17,76 | 10 | 22,20 |
| Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun | 2 | 4,44 | 16 | 35,52 | 18 | 39,96 |
| Dayanışma Unsuru Olarak Oyun | 5 | 11,11 | 3 | 6,66 | 8 | 17,77 |
| Toplam | 10 | 22,22 | 35 | 77,78 | 45 | 100,00 |

Tablo 8 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinden kadın katılımcılar tüm kategoriler için metafor üretmiş olup ebeveynler en çok "Dayanışma unsuru olarak oyun" kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. Ebeveynler en az "özgürlük unsuru olarak oyun" kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

Tablo 8'de görüldüğü üzere, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinden erkek katılımcılar da tüm kategoriler için metafor üretmiş olup ebeveynler en çok "vazgeçilmez unsur olarak oyun" kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretirken en az "dayanışma unsuru olarak oyun" kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

Tablo 9: Özel Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynlerinin Yaşları Bakımından 'Oyun' Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılması

| Kategori | 30-40 Yaş | | 41 Yaş ve Üstü | | Toplam | |
|------------------------|-----------|--------------|----------------|--------------|-----------|---------------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Özgürlük Unsuru Olarak | | | | | | |
| Oyun | 2 | 4,44 | 7 | 15,54 | 9 | 19,98 |
| Sosyalleşme Unsuru | | | | | | |
| Olarak Oyun | 6 | 13,32 | 4 | 8,88 | 10 | 22,20 |
| Vazgeçilmez Unsur | | | | | | |
| Olarak Oyun | 3 | 6,66 | 15 | 33,30 | 18 | 39,96 |
| Dayanışma Unsuru | | | | | | |
| Olarak Oyun | 3 | 6,66 | 5 | 11,10 | 8 | 17,76 |
| Toplam | 14 | 31,11 | 31 | 68,89 | 45 | 100,00 |

Tablo 9 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinden 30-40 yaş aralığındaki katılımcılar tüm kategoriler için metafor üretmiş olup ebeveynler en çok "*Sosyalleşme unsuru olarak oyun*" (%13,32) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. Ebeveynler en az "*Özgürlük unsuru olarak oyun*" (%4,44) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

Tablo 9'da görüleceği üzere, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinden 41 yaş ve üstü katılımcılar da tüm kategoriler için metafor üretmiş olup ebeveynler en çok "*Vazgeçilmez unsur olarak oyun*" (%33,30) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretirken en az "*Sosyalleşme unsuru olarak oyun*" (%8,88) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin oyun algılarını ortaya koyması bakımından özgün bir çalışmadır. Özel yetenekli öğrenciler "Oyun" kavramına yönelik toplam 45 adet geçerli ve farklı metafor üretirken, ebeveynleri de 45 adet geçerli ve farklı metafor üretmişlerdir. Araştırma neticesinde özel yetenekli öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 4 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; "Bağımlılık Unsuru Olarak Oyun", "Yalnızlık Unsuru Olarak Oyun", "Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun" ve "Rekabet Unsuru Olarak Oyun" şeklinde belirlenmiştir. Öğrenciler en çok vazgeçilmez unsur olarak oyunu temsil eden metaforları üretirken en az ise rekabet unsuru olarak oyunu temsil eden metaforları üretmişlerdir. Araştırmamıza benzer şekilde Kıran (2011), Kaya (2013) ve Horzum, Ayas ve Çakır-Balta (2016) de geçmişte oyunların açık oyun alanlarında, parklarda, sokaklarda çocukların birbirleri ile etkileşim halinde oynadıklarını ancak günümüzde bu oyun alanlarının yok olduğunu hatta geleneksel oyun kavramının zihinlerden silinmeye başladığını ve bunun tam tersi olarak çocukların artık evlerde, internet kafelerde ve bunun gibi yapay oyun alanlarında oynamayı sürdürdüklerini ifade etmektedirler. Bu durum günümüzde çocukların artık parklar, sokaklar yerine evlerde, kafelerde oynamayı sürdürmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma neticesinde özel yetenekli kız öğrenciler tüm kategoriler için metafor üretmiş olup öğrenciler en çok "*yalnızlık unsuru olarak metafor*" kategorisini temsil eden

metafor imgelerini üretmişlerdir. Kız öğrenciler en az *"rekabet unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. özel yetenekli erkek öğrenciler de tüm kategoriler için metafor üretmiş olup öğrenciler en çok *"bağımlılık unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Erkek öğrenciler en az *"vazgeçilmez unsur olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Christakis, Ebel, Rivara ve Zimmerman'a (2004) göre ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle çalışılan ve bu öğrencilerin bilgisayar oyunu kullanım sürelerini inceleyen, 2004 yılında yürütülen bir araştırmada kızların haftada oyun oynadıkları süre 5,5 saat iken erkeklerin haftada ortalama oyun süreleri 13 saati bulmaktadır. Yapılan farklı araştırmalarda da erkeklerin kızlardan daha fazla oyun oynadığını sonucuna ulaşılmıştır (Hasting vd., 2009; Kars, 2010; İnal and Çağıltay, 2005). Erkek öğrencilerin oyunu bağımlılık unsuru olarak görmeleri daha uzun süre bilgisayar oyunu olarak oynamalarından kaynaklandığı söylenebilir. 7-10 yaş aralığındaki özel yetenekli öğrenciler tüm kategoriler için metafor üretmiş olup öğrenciler en çok *"vazgeçilmez unsur olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. 7-10 yaş aralığındaki özel yetenekli öğrenciler en az *"bağımlılık unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. 11-14 yaş aralığındaki özel yetenekli öğrenciler de tüm kategoriler için metafor üretmiş olup en çok *"yalnızlık unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. 11-14 yaş aralığındaki özel yetenekli öğrenciler en az *"vazgeçilmez unsur olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri tarafından oluşturulan metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 4 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; *"Özgürlük Unsuru Olarak Oyun"*, *"Sosyalleşme Unsuru Olarak Oyun"*, *"Vazgeçilmez Unsur Olarak Oyun"* ve *"Dayanışma Unsuru Olarak Oyun"* şeklinde belirlenmiştir. Ebeveynler en çok vazgeçilmez unsur olarak oyun temsil eden metaforları üretirken en az ise dayanışma unsuru olarak oyunu temsil eden metaforları üretmişlerdir. Tok (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma neticesinde oyunun rahatlatıcı olması mutluluk vermesi, yaşamı yansıtması, ihtiyaç olması, öğrenme aracı olması, hayali olması, hayatı öğretmesi, iç dünyayı yansıtması şeklinde kategoriler elde edilmiştir. Sherwood ve Reifel (2013) erken çocukluk eğitimi alanında eğitim alan öğretmen adaylarının oyunla ilgili inançlarını tespit etmeye yönelik yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının oyunla ilgili çelişkili yanıtları olduğunu tespit etmişlerdir. Mclane'in (2003) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerden oyunu ve niteliklerini tanımlamalarını istemiştir. Çalışmanın bulguları arasında oyunun eğlendirici, çocuğun özgür hissettiği, keyif verici özellikleri yer almaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinden kadın katılımcılar tüm kategoriler için metafor üretmiş olup kadın ebeveynler en çok *"Dayanışma unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. Ebeveynler en az *"özgürlük unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinden erkek katılımcılar da tüm kategoriler için metafor üretmiş olup ebeveynler en çok *"vazgeçilmez unsur olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretirken en az *"dayanışma unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Klasik kuramcılardan biri olan Gross'un alıştırmaya kuramında oyunun rahatlatıcı, mutluluk verici özelliklerinden bahsedilmiş ve oyun iç dünya ile sosyal dünyanın bir araya getirildiği bir alan olarak açıklanmıştır. Gross aynı zamanda oyunun hayata hazırlayıcı bir özelliği olduğunu da belirtmiştir (Sevinç, 2004). Piaget inşa kuramında oyun yoluyla çocuğun deneyimlerini ve bilgilerini özümlediğini, uyum sağladığını ifade ederken, Vygotsky de oyunun hayali unsurları içerdiğini, çocuğu özgürleştirdiğini, özellikle sosyal ilişkilere yönelik deneyimler kazandırdığını belirtir. (Tüfekçioğlu, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinden 30-40 yaş aralığındaki katılımcılar tüm kategoriler için metafor üretmiş olup en çok *"Sosyalleşme unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. Ebeveynler en az *"Özgürlük unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinden 41 yaş ve üstü katılımcılar da tüm kategoriler için metafor üretmiş olup ebeveynler en çok *"Vazgeçilmez unsur olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretirken en az *"Sosyalleşme unsuru olarak oyun"* kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Sonuç olarak; geçmişte daha

çok oynanan geleneksel oyunların yararları yönünde daha çok metafor kullanılırken, günümüzde daha çok oynanan dijital oyunların sakıncalı-zararlı sonuçlarına yönelik metaforların daha çok kullanılması ve bu metaforların bilimsel araştırma sonuçları ile paralellik göstermesi bu problemlerin çözümüne yönelik yapılacak araştırmalara yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Öneriler; yapılacak olan benzer çalışmalarda, nitel araştırma desenlerinden metafor desenine ek olarak gözlem ve yazma-çizme (resim) desenlerinin kullanılması konu ile ilgili daha derinlemesine ve kapsamlı verilerin elde edilmesinde önemli araç olacaktır. Bir diğer açıdan; çocukların yaşamında geleneksel oyunlara ilişkin tercihin daha geniş yer bulması için aileler, milli eğitim bakanlığı kurumları, spor bakanlığı, belediyeler, gençlik spor il müdürlükleri gibi paydaşların bir araya gelerek konu ile ilgili bilimsel araştırma ve uygulamaları hayata geçirmesi yaşanan sorunların çözümüne önemli derecede katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2007). *Raven Spm Plus Testi ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinin 10-11 Yaş Geçerlik, Güvenirlik, Ön-Norm Çalışmalarına Göre Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ataman, A. (Ed.). (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. (3. Baskı)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. London: Collier Macmillan.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye'de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*: 20(2), 243-266.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri-Yönetimsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımlaşma Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, (Sosyal Bilimler- Karşılaştırmalı Dil-Edebiyat- Eğitim)*, 8(8), 271-286.
- Caillois, R. (2001). *Man, Play, and Games*, Çev.: M. Barash, University of Illinois Press, Urbana 2001, s. 3-4.
- Ceylan, A. (2011). *Yönetimde İnsan ve Davranış*, İstanbul: Kaan Matbaacılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çınar, A. A. (2008). *Muğla Çocuk Folkloru*. Muğla: Karaca Matbaacılık.
- Çiçek, E. ve Sallıoğlu, G. (2013). Gelişimde Oyun ve Oyuncaklar, <http://pdrgunlugu.net/?wpdmact=process&did=MTAxLmhvdGxpbms=>
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün Çocuklar*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Emir, S., ve Acar, S. (2007). Zekâ-Liderlik İlişkisi: Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Karşılaştırılması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A. and Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior. *Issues in mental health nursing*, 30 (10), 638-649.
- Hızlı, E. (2013). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Matematik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Balta, Ö. Ç. (2016). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30). <http://www.meb.gov.tr/istatistik/>, Erişim Tarihi: 06.06.2019.
- Huizinga, J. (2006). *Homo Ludens (Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme)*. (M.A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İnal, Y. ve Çağiltay, K. (2005). Turkish elementary school students' computer game play characteristics. *In BILTEK 2005 International Cognition Congress*.
- Kars, G. B. (2010). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, B. A. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Kıran, Ö. (2011). *Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının ortaöğretim gençliği üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Koparal, C. (2008). *Yönetim Organizasyon*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- McLane, J. (2003). 'Does not.' 'Does, too.' *Thinking about play in the early childhood classroom*. Chicago, Illinois: Herr Research Center, Erickson Institute. Erişim adresi: <https://www.erickson.edu/research/thinking-about-play-in-the-early-childhood-classroom/>
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. Ankara.
- MEGEP. (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar Modülü.
- Ogurlu, Ü. (2012). *Liderlik Becerileri Geliştirme Programının Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications.
- Saban, A., (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (2003). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Sherwood, S. A. S. ve Reifel, S. (2013). Valuable and Unessential: The Paradox of Preservice Teachers' Beliefs About the Role of Play in Learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (3), 267-282. doi: 10.1080/02568543.2013.795507.
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A Model of Giftedness im Leadership. *Roeper Review*, 28,1 37-44.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilim ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2.
- Şimşek, T. ve TOPAL, Y. (2006). Türkçe Eğitiminde Drama ve Özgün Uygulama Örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. C.7, S.1. 277-297.
- Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 599-611.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2013). *Çocuk Eğitiminde Oyunun Önemi*. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). Çocukta Oyun Gelişimi. (S. 1-37) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Kriz Yönetim Becerilerine (Kriz Öncesi, Dönemi ve Sonrası) İlişkin Olarak Okul Müdürlerinin Sergilemiş Oldukları Davranışlar

The Behaviors Exhibited by School Principals Regarding Crisis Management Skills (Before, During and After Crisis)

Yusuf GEZER¹

Öz

Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin (kriz öncesi-kriz dönemi-kriz sonrası) belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya İl merkezinde çeşitli türdeki kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Malatya İl merkezinde bulunan kamu okullarında görev yapan öğretmenler arasından “Basit Seçkisiz Örnekleme” yöntemi ile belirlenmiş olan 636 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi için iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde örnekleme yer alan çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan eğitim kademesi gibi özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracının ikinci bölümünde öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini belirlemek için “Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları ile toplanan veriler, normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistikî yöntemler ile Bağımsız Örneklemler t-Testi ve Anova kullanılmıştır. Yapılan araştırmada çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz öncesi ve kriz döneminde becerilerinin “Bazen”, kriz sonrası dönemde ise “Çoğu Zaman” düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin sergilemiş oldukları davranışlarının öğretmen görüşlerinin geneli açısından “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, kriz öncesi dönem, kriz dönemi, kriz sonrası dönem, kriz yönetim becerisi.

Abstract

In the study, it was aimed to determine the crisis management skills (pre crisis-crisis period-post crisis) of school principals according to the opinions of the teachers. Scanning model was used in the study in line with the stated purpose. The universe of the research consists of teachers working in various types of public schools in the city center of Malatya. The sample of the study is to constitute 636 teachers who were selected by the “Simple Random Sampling” method among the teachers working in public schools in the city center of Malatya. In the study, a data collection tool consisting of two parts was used to determine the crisis management skills of school principals according to teachers' opinions. In the first part of the data collection tool, there is a “Personal Information Form” to determine the personal information of teachers working at various educational levels in the sample. In the personal information form, there are questions to determine the characteristics of the teachers such as gender, age, professional seniority, educational status, education level served. In the second part of the data collection tool, “Crisis Management Skills Scale” was used to determine the crisis management skills of teachers' school

¹ Özel Okul Yöneticisi, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Malatya-Türkiye, yusufgezer5@hotmail.com

principals. The data collected by data collection tools in the study were analyzed using parametric tests due to their normal distribution. Descriptive statistical methods, Independent Samples t-Test and Anova were used in data analysis. In the study, it was determined that the skills of school principals in schools where teachers working at various educational levels regarding crisis management skills were at the level of "Sometimes" before and during the crisis, and "most of the time" in the post-crisis period. In addition, it was determined that the behaviors of school principals regarding crisis management skills were at the level of "most of the time" in terms of teachers' views in general. In addition to these, it was determined that teachers' views on crisis management skills of school principals differed significantly according to the variables of gender, age, professional seniority, education level and education level.

Keywords: School principal, pre-crisis period, crisis period, post-crisis period, crisis management skills.

GİRİŞ

Okullar kendilerine verilen görevleri yerine getirme sürecinde iç ve dış kaynaklı birçok güvenlik sorunu ile karşılaşır. Bazı sorunlar, geleneksel yöntemlerle kolaylıkla üstesinden gelinirken, bazı sorunlar örgütün başa çıkma kapasitesinin çok üstünde gerçekleşir ve örgüt içersinde krize yol açar. Madde bağımlılığı, şiddet, intihar, servis kazaları, deprem, yıldırım düşmesi, ergen hamileliği, silahlı okul baskını, cinsel-fiziksel ya da psikolojik istismar gibi çoğunlukla aniden gelişen, kitleleri ilgilendiren ya da kolaylıkla kitlelere yayılabilen her zamanki sorun çözme yöntemlerinin yetersiz kaldığı, gerilim, stres yaratan ve tehdit barındıran konular okul krizi olarak isimlendirilir. İstenilen güven ve huzur ortamına yakın kalabilmenin bilimsel ve tek yolu, kriz sinyallerini algılamak, okul risk analizi yapmak, kriz senaryoları üzerinden kriz planları oluşturmak, tatbikatlar yapmak, planların güncelliğini sağlamak ve eğitilmiş bir kriz yönetim ekibi oluşturmaktan geçmektedir (Aksoy ve Aksoy, 2003; Asunakutlu, Safran ve Tosun, 2003; Karaköse, 2007; Ulutaş, 2010).

Kriz yönetimi; kriz hallerine karşı sinyalleri alma, yorum getirme, güç yetirilirse krizlerin önlenmesi, kriz oluşmuşsa bireysel ve kurumsal olarak hatta ülke seviyesinde amaçların ve yararların korunması yoluyla krizin atlatılması; sonraki aşamadaysa durumdan ders çıkartılması, rehabilite etmek maksadıyla gerekli planların hayata geçirilmesi kontrol ve denetimin sağlanması gibi nitelikleri kapsayan, olağandışı durumları anlatan yönetim modelidir (Filiz, 2007). Kriz yönetim süreci ise görev yapılan birimde ve gelecekte olabilecek sorun ve tehlikelerin belirlenmesine yönelik farklı tepkilerin ve mücadelelerin uygunluğunun kararlaştırılmasını, kurumun krizlerle mücadele edecek tedbirleri alabilmesini ve tepkilerin irdelemesini kapsayan süreç olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş, 2000).

Krizlerin yarattığı etkileri ve ortaya çıkardığı olumsuz neticeler, yönetilme biçimleriyle ters orantılı olarak gelişmektedir (Erten, 2011). Yönetimin krizleri yönetmedeki yetersizliği neticesinde, bir örgütteki kriz, iç içe geçmiş halkalar gibi diğer örgütlere de sıçrar ve neticede kaos ortamı ortaya çıkabilir (Ocak, 2006). Kriz yönetme becerisi, tek bir yöntemle açıklanamayacak şekilde karışık ve değişkenlik gösteren bir zaman dilimini oluşturmaktadır. Bundan dolayı yaşanan krizlerin üstesinden gelebilmek, yaşanan kriz durumunu etkin yöntemlerle yönetme becerisinin gerekliliğini doğurur. Kriz yönetim becerisinin okullar için bilinen öneminden yola çıkılarak araştırmada okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmiştir.

Krizlerin aniden meydana geldiği söyleniyor olsa da depremler, seller, yangınlar gibi doğal felaketler nedeniyle ortaya çıkan krizler hariç, krizlerin tümünün gelişim süreçlerinde birtakım sinyaller gönderdiği bilinmektedir. Ancak işaretler dikkate alınmazsa krizle karşılaşmak kaçınılmaz olur (Tağraf ve Arslan, 2003). Kriz bütün sistemsel süreci etkilemekte ve önemli kayıplara sebep olmaktadır. Bunun yanında yönetimin temel hipotezlerini de ortadan kaldıracak sonuçlara neden olmaktadır. Kurum krizlere hazırlığı olmadan karşılaşırsa yönetim kontrolü zayıflar ve yönetimde zaafların ortaya çıkması kaçınılmaz olur (Aksu, 2008).

Kurumlarda şiddeti yüksek krizler kısa bir süre içinde gelişmez, zamanla aşamalar halinde ortaya çıkar (Haşit vd., 2013). Kriz yönetimi süreci; ilgili alan ve ileriye yönelik ihtimal

dâhilindeki problemlerin tespit edilmesini, uygun tepkilerin saptama yapılmasını, kurumun krizlerle baş edebilecek tedbirlerini uygulamasını ve değerlendirme yapılmasını içeren süreçtir. Krizler büyük ölçekli kültürel, ekonomik ve sosyal ve sonuçlar doğurmaktadır (Örnek ve Aydın, 2008).

Kriz yönetiminde krizlerden kaçma veya krizi çözmek yerine, krizleri engelleme ve başarıyı yakalayabilmek daha önemlidir. Krizlere karşı zamanı geçirmeden yönetsel engellemeleri yapmak ve başarılı uygulamalar kriz yönetiminde çok önemlidir. Kurumlarda yöneticilerin liderliğine, bilgisine ve becerisine en fazla kriz dönemlerinde ihtiyaç duyulur (Haşit vd., 2013).

Krizler beklenilmeyen biçimde meydana gelse de gerçekte bir süreci kapsar. Bu süreçteki evrelerin tespit edilmesi krizlerin etkili biçimde yönetilmesi için oldukça önemlidir. Kriz sürecinde ortak anlaşılmış bir ayrım yoktur. Süreç farklı biçimlere ayrılrsa da toplumsal ve kurumsal olaylarda izlenen duruma göre kriz süreci; kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem olmak üzere üç dönemden oluşmaktadır (Erten, 2011).

Kriz sinyallerinin meydana gelmeye başlaması krizin “potansiyel veya gizli kriz” olarak anlamlandırıldığı evredir. Kriz öncesi dönemde işaretleri algılamak, verileri toplamak, yorumlamak ve tepkiler vermek işlevlerini gerçekleştirilmeyen kurumlar için krizlerin olması kaçınılmaz olmaktadır (Yavaş, 2001). Krizin oluşma süreci denilen bu evrede körlüğün, ataletin ve yanlış kararların ve etkinliklerin safhalarından oluşur. Bu aşamaların sonu ise krizlerle noktalanmaktadır (Erten, 2011).

Kriz öncesi dönemde, kurumun amaçlarını ve varlığını tehdit eden işaretler görülür. Kurumda ve çevresinde problemler ortaya çıkmaya başlar (Demirtaş, 2000). Krizlere hazırlık ve krizleri engelleme gibi çalışmalar yürütülmezse örgütlerde krizlerle karşılaşmak kaçınılmaz olur (Haşit vd., 2013). Kriz dönemi, krizin meydana gelmeye başladığı ilk safha veya diğer bir deyişle akut dönemdir. Bu dönem, kriz işaretlerinde sona gelindiğinin ve bu sinyallerin sonucunun en etkili biçimde meydana geldiği ve algılandığı dönemdir (Yavaş, 2001).

Kriz döneminde, kriz etkisi nedeniyle, yöneticiler ve etki altında kalan herkeste bir gerilim görülmektedir. Kurumda bir inançsızlık ortamı hâkim olur. Yöneticilerde zaman baskısı sebebiyle aşırı stres ve panik havası olmaktadır (Özalp vd., 2006). Bu dönemde birtakım etkenler nedeniyle kriz, zararlı bir gerçeğe dönüşmektedir. Bu dönem diğer safhalara göre daha kısadır. Ancak yöneticiler ve çalışanların üzerinde fiziksel ve psikolojik etkilerin uzun süre devam ettiği söylenebilir. Yapılan hatalardan biri krizlerde bir suçlu ya da suçlular bulup cezalandırmak için çaba sarf edilmesidir. Çoğunlukla gerçek suçlular göz ardı edilebilmektedir (Okumuş, 2003). Kriz anlarında insanlar güçlü liderlere ihtiyaç duymaktadır. Çünkü krizlerde olağan koşulların dışında yönetim usullerine ihtiyaç duyulmaktadır. Koşulların dışında yönetim usullerinin uygulanmasında karizmatik liderlerin tespit edilmesi kolaylaşır (Güleryüz, 2015).

Kriz döneminde kurumda kırgınlıklar ve telaş durumları gözlenir. Krizin etkisi çoğaldıkça, kurumsal yapıda bozulma meydana gelmektedir. Yöneticiler kurumun hedeflerini ikinci plana atarak kendi menfaatleri için uygulamalara yönelmektedir. Başarı ümitlerinin azalması, başarısızlığı daha fazla artırmakta, moral seviyesinde büyük oranda düşüşler gözlemlenmektedir. Bu aşamada kurum, çalışan personellerle, kurumla bağlantılı başka kişi ve gruplarla ilişkilerini sınırlama veya gevşetme yoluna başvuracaktır (Haşit vd., 2013).

Kriz döneminde bilgi toplamak için kullanılan haberleşme kanal sayısı, karar vericilerle diğer birimler arasında bilgi iletişimi azalır. Bundan dolayı bu süreçten önce iletişim kanalları güçlendirilmeli düzgün bilgi akışı sağlanmalıdır. Bu şekilde bilgi eksiği ya da anlaşmazlıklardan kaynaklanan kriz oluşum sürecinin önüne geçilebilir. Bunun yanında karar vericilerin doğru karar almaları da sağlanmış olur (Tağraf ve Arslan, 2003).

Krizin şiddetini azalttığı fakat neden olduğu sonuçlarla etkilerinin sürdüğü zaman periyodu kriz sonrası dönem olarak ifade edilir. Krizin kontrolü sağlanmış ve sonraki süreçler için rehabilite etme çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmalar ileriki zamanda benzer krizlerin tekrar yaşanıp yaşanmayacağını da belirler (Erten, 2011). Ayrıca kriz dönemi kurumun toparlandığı, zayıf yönlerini teşhis ettiği, başarı ve başarısızlıktan dersler aldığı dönemdir. Kriz sonrası dönem kriz çözüm aşamasını da içine almaktadır. Organizasyon normal seyrini sürdürmeye başlar ve fonksiyonlar tekrar kazanılır (Örnek ve Aydın, 2008). Kriz döneminde, başarılı çözümler üretilemezse, kurumun varlığı tehlikeye girer, çevresel ilişkiler bozulur. Kurumda artan işgücü devri ve devamsızlığı, şikâyetler, stres ve panik ortamı çözümlere neden olur (Özer, 2008).

Kriz dönemlerinde hiç bir şey alışlagelmiş yöntem ve uygulamalara bağlı kalınarak yapılamaz. İvedi ve hızlı çözümler üretme zorunluluğu olduğu için zaman baskısı yaşanır. Stresin ve zaman baskısının olduğu yerde verilen kararlar kaliteli olmaz (Baltaş, 2000). Genel anlamda kriz sürecinin aşamalarına bakıldığında kriz dönemleri, örgüt ve çalışanlar için birtakım olumsuz sonuçları olduğu gibi olumlu sonuçları da ortaya çıkarabilmektedir. Tehlikeleri fırsata dönüştürebilmek ve olumsuz sonuçları ortadan kaldırmak gibi örgütün devamlılığını sağlayabilecek tüm talepler başarılı bir örgütsel değişim sayesinde gerçekleştirilebilir (Polat, 2012). Kriz sonrası dönemde iyi bir değerlendirme yapılmalıdır. Böylece sistemdeki açığı daha iyi görmek mümkün olurken krizlere karşı hazırlanacak planların da yol haritası çizilmiş olmaktadır (Güleryüz, 2015).

Yapılan araştırma, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri konusundaki görüşlerini ortaya koymak, okul müdürlerinin mevcut kriz yönetim becerilerini değerlendirmek, kriz yönetimi hakkında ihtiyaç analizi yapmak açısından araştırmacılara ve uygulayıcılara önemli bir veri sağlaması açısından önem taşımaktadır. Yapılan araştırmada kriz yönetim becerileri ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin okul müdürlerine ve öğretmenlerine kriz yönetimine ilişkin tecrübe ve görüşleri üzerinde düşünme ve tartışma olanağı sağlayacağı, var olan etkinlikler ya da planlar üzerinde daha geniş kapsamlı değerlendirme fırsatı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca yapılan araştırmanın okul müdürü, öğretmen ve konu ile ilgili alanyazına kaynaklık yapması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin (kriz öncesi-dönemi-sonrası) belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın belirtilen amacı çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri hangi düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “tarama modeli” tercih edilmiştir. Tarama modeli, bir örneklemden bireylerin verilerinin bir ve birden fazla değişkene göre nasıl dağılım

gösterdiğini tespit etmek amacıyla tercih edilmiştir. Tarama modeli tercih edilen araştırmalarda evrenin tamamından veri toplamak yerine, evrenin belirli bir bölümünden yani belirli bir örneklemeden veri toplanabildiğinden (Büyüköztürk vd., 2020) dolayı da araştırma sürecinde tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya İl merkezinde çeşitli türdeki kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Malatya İl merkezinde bulunan kamu okullarında görev yapan öğretmenler arasından (n=13.372) “Basit Seçkisiz Örneklem” yöntemi ile belirlenmiş olan 636 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Malatya İli’nde görev yapan 636 öğretmenin %48.1’inin erkek (n=306), %51.9’unun kadın (n = 336); %21.5’inin 25-30 yaş aralığında (n = 137), %21.4’ünün 31-40 (n = 136), %27.8’inin 41-50 (n = 177), %29.2’sinin 51 ve üzeri (n = 186) yaş aralığında; %78.8’inin lisans mezunu (n = 501), %21.2’sinin lisansüstü mezunu (n = 135) olduğu; %16.8’inin 1-5 yıl (n = 107), %24.1’inin 6-10 yıl (n = 153), %18.1’inin 11-15 yıl (n = 115), %20.8’inin 16-20 yıl (n = 132), %20.3’ünün ise 21 yıl ve üzeri (n = 129) mesleki kıdeme sahiptir. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin %20.9’unun okul öncesi eğitim kurumlarında (n=133), %22’sinin ilkokul (n =140), %27.8’inin ortaokul (n =177), %29.2’sinin ise liselerde (n=186) görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi için iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde örnekleme yer alan çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan eğitim kademesi gibi özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Araştırmada veri toplama aracının ikinci bölümünde öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini belirlemek için “Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. “Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği” Aksu ve Deveci (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 31 madde ve “Kriz Öncesi Dönem”, “Kriz Dönemi” ve “Kriz Sonrası Dönem” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçekte, öğretmenlerin verdikleri cevaplar “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğu Zaman” ve “Her Zaman” şeklinde gruplandırılmıştır.

Ölçeğe ilişkin olarak Aksu ve Deveci (2009) tarafından Cronbach alpha güvenirlik katsayısı “.98” hesaplanmıştır. Yapılan araştırma kapsamında ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı “.90” olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenirlik katsayısı “.80-1.00” aralığında olmasından dolayı araştırmada kullanılan ölçeğin “yüksek derecede güvenilir” olarak kabul edilmiştir (Kalaycı, 2017).

Verilerin Analizi

Araştırmada Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği aracılığı ile toplanan veriler analize tabi olmadan önce verilerin normalliğine bakılmıştır. Verilerin normalliğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov (N>30) veya Shapiro-Wilk testlerine bakılabileceği gibi verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine de bakılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Araştırmada kriz yönetimi becerileri ölçeği ile toplanan verilerin toplam puanlarının basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmış ve basıklık değeri “.216”, çarpıklık değeri “.856” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin ± 1.5 aralığında olmasından dolayı kriz yönetimi ölçek puanlarının normal dağılım sergilediği (Tabachnick ve Fidell, 2013) kabul edilmiş olup, verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması tercih edilmiştir.

Verilerin analizinde araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak aşağıda belirtilen tablodaki analiz türleri kullanılmıştır:

Tablo 1. Veri Analiz Türleri

| Alt Problemler | Tercih Edilen Parametrik Test |
|--|--|
| Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri hangi düzeydedir? | Betimsel İstatistik (Ortalama ve standart sapma) |
| Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? | Bağımsız Örnekler t-Testi |
| Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? | |
| Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? | Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) |
| Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? | LSD Testi |
| Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? | |

BULGULAR

Araştırmanın “Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri hangi düzeydedir?” olan birinci alt problemi için toplanan verilerden elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde gösterilmiştir:

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Sergilemiş Olduğu Kriz Yönetimi Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistik Bulgular

| Boyutlar | \bar{X} | ss |
|--------------------|-----------|------|
| Kriz Öncesi Dönem | 3.33 | .611 |
| Kriz Dönemi | 3.37 | .488 |
| Kriz Sonrası Dönem | 3.56 | .618 |
| GENEL | 3.46 | .510 |

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kriz yönetimi becerileri ölçeğine verdikleri yanıtların betimsel istatistik yöntemlerle analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin “Kriz Öncesi Dönem” becerilerini “Bazen ($\bar{X}_{\text{Kriz öncesi dönem}} = 3.33$)”; “Kriz Dönemi” becerilerini “Bazen ($\bar{X}_{\text{Kriz dönem}} = 3.37$)”; “Kriz Sonrası Dönem” becerilerini ise “Çoğu Zaman ($\bar{X}_{\text{Kriz sonrası dönem}} = 3.56$)” düzeyinde sergilemiş oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin genel görüşlerinin “Çoğu Zaman ($\bar{X}_{\text{genel}} = 3.46$)” düzeyinde olduğu Tablo 2’den anlaşılmaktadır.

Araştırmanın “Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan ikinci alt problemi için toplanan verilerden elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Sergilemiş Olduğu Kriz Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

| Boyutlar | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | t | p |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|--------|-------|
| Kriz Öncesi Dönem | Erkek | 306 | 3,20 | ,606 | -5.050 | .000* |
| | Kadın | 330 | 3,44 | ,592 | | |
| Kriz Dönemi | Erkek | 306 | 3,26 | ,554 | -5.109 | .000* |
| | Kadın | 330 | 3,46 | ,396 | | |
| Kriz Sonrası Dönem | Erkek | 306 | 3,49 | ,676 | -2.725 | .007* |
| | Kadın | 330 | 3,62 | ,551 | | |
| GENEL | Erkek | 306 | 3,37 | ,550 | -4.332 | .000* |
| | Kadın | 330 | 3,54 | ,454 | | |

*p < .05

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin kriz yönetimi becerileri ölçeğine verdikleri yanıtların çıkarımsal istatistiki yöntemlerden verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı tercih edilen Bağımsız Örneklem t-Testi ile analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri "Kriz öncesi dönem" alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{\text{kriz öncesi dönem}} = -5.050$; $p_{\text{kriz öncesi dönem}} = .000$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın kadın öğretmenlerin kriz öncesi dönem alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların ortalamasının erkek öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek olmasından dolayı kadın öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre "Kriz Öncesi Dönem" alt boyutunda benzerlik göstermediği söylenebilir.

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri "Kriz Dönemi" alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{\text{kriz dönemi}} = -5.109$; $p_{\text{kriz dönemi}} = .000$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın kadın öğretmenlerin kriz dönemi alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların ortalamasının erkek öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek olmasından dolayı kadın öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre "Kriz Dönemi" alt boyutunda benzerlik göstermediği söylenebilir.

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri "Kriz Sonrası Dönem" alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{\text{kriz sonrası dönem}} = -2.725$; $p_{\text{kriz sonrası dönem}} = .007$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın kadın öğretmenlerin kriz sonrası dönem alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların ortalamasının erkek öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek olmasından dolayı kadın öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre "Kriz Sonrası Dönem" alt boyutunda benzerlik göstermediği söylenebilir.

Tablo 3'te bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{\text{kriz yönetimi genel}} = -4.332$; $p_{\text{kriz yönetimi genel}} = .000$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın kadın öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin verdikleri yanıtların genel ortalamasının erkek öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek olmasından dolayı kadın öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara

göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre benzerlik göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın “Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan ikinci alt problemi için toplanan verilerden elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Sergilemiş Olduğu Kriz Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

| Boyutlar | Öğrenim Durumu | n | \bar{X} | ss | t | p |
|--------------------|----------------|-----|-----------|------|-------|-------|
| Kriz Öncesi Dönem | Lisans | 501 | 3.44 | .567 | 9.289 | .000* |
| | Lisansüstü | 135 | 2.92 | .595 | | |
| Kriz Dönemi | Lisans | 501 | 3.44 | .465 | 7.424 | .000* |
| | Lisansüstü | 135 | 3.10 | .482 | | |
| Kriz Sonrası Dönem | Lisans | 501 | 3.59 | .640 | 2.344 | .019* |
| | Lisansüstü | 135 | 3.45 | .515 | | |
| GENEL | Lisans | 501 | 3.51 | .516 | 6.416 | .000* |
| | Lisansüstü | 135 | 3.24 | .422 | | |

*p < .05

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğretmenlerin kriz yönetimi becerileri ölçeğine verdikleri yanıtların çıkarımsal istatistiki yöntemlerden verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı tercih edilen Bağımsız Örneklem t-Testi ile analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri “Kriz öncesi dönem” alt boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{kriz\ öncesi\ dönem} = 9.289$; $p_{kriz\ öncesi\ dönem} = .000$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın lisans mezunu öğretmenlerin kriz öncesi dönem alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek olmasından dolayı lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre “Kriz Öncesi Dönem” alt boyutunda benzerlik göstermediği söylenebilir.

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri “Kriz Dönemi” alt boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{kriz\ dönemi} = 7.424$; $p_{kriz\ dönemi} = .000$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın lisans mezunu öğretmenlerin kriz öncesi dönem alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek olmasından dolayı lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre “Kriz Dönemi” alt boyutunda benzerlik göstermediği söylenebilir.

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri “Kriz Sonrası Dönem” alt boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{kriz\ sonrası\ dönem} = 2.344$; $p_{kriz\ sonrası\ dönem} = .019$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın lisans mezunu öğretmenlerin kriz öncesi dönem alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek olmasından dolayı lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetimine

ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre “Kriz Sonrası Dönem” alt boyutunda benzerlik göstermediği söylenebilir.

Tablo 4’te bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{\text{kriz yönetimi genel}} = 6.416$; $p_{\text{kriz yönetimi genel}} = .000$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın lisans mezunu öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin verdikleri yanıtların genel ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek olmasından dolayı lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre benzerlik göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın “Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan dördüncü alt problemi için toplanan verilerden elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Sergilemiş Olduğu Kriz Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yaşa Göre Anova Bulguları

| Boyutlar | Yaş Aralığı | n | \bar{X} | ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ort. | F | p |
|--------------------|---------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|--------------|--------|-------|
| Kriz Öncesi Dönem | 1. 25-30 | 137 | 3.55 | .650 | Gruplar Arası | 11.942 | 3.981 | 11.172 | .000* |
| | 2. 31-40 | 136 | 3.40 | .622 | Gruplar İçi | 225.186 | .356 | | 1>2 |
| | 3. 41-50 | 177 | 3.21 | .636 | Toplam | 237.128 | | | 1>3 |
| | 4. 51 ve üstü | 186 | 3.22 | .488 | | | | | 1>4 |
| | Toplam | 636 | 3.33 | .611 | | | | | 2>3 |
| | | | | | | | | | 2>4 |
| Kriz Dönemi | 1. 25-30 | 137 | 3.54 | .517 | Gruplar Arası | 7.231 | 2.410 | 10.542 | .000* |
| | 2. 31-40 | 136 | 3.25 | .508 | Gruplar İçi | 144.497 | .229 | | 1>2 |
| | 3. 41-50 | 177 | 3.41 | .523 | Toplam | 151.727 | | | 1>3 |
| | 4. 51 ve üstü | 186 | 3.29 | .366 | | | | | 1>4 |
| | Toplam | 636 | 3.37 | .488 | | | | | 3>2 |
| | | | | | | | | | 3>4 |
| Kriz Sonrası Dönem | 1. 25-30 | 137 | 3.90 | .658 | Gruplar Arası | 32.069 | 10.690 | 32.082 | .000* |
| | 2. 31-40 | 136 | 3.64 | .463 | Gruplar İçi | 210.583 | .333 | | 1>2 |
| | 3. 41-50 | 177 | 3.53 | .720 | Toplam | 242.652 | | | 1>3 |
| | 4. 51 ve üstü | 186 | 3.27 | .410 | | | | | 1>4 |
| | Toplam | 636 | 3.56 | .618 | | | | | 2>4 |
| | | | | | | | | | 3>4 |
| GENEL | 1. 25-30 | 137 | 3.73 | .562 | Gruplar Arası | 17.129 | 5.710 | 24.363 | .000* |
| | 2. 31-40 | 136 | 3.48 | .414 | Gruplar İçi | 148.121 | .234 | | 1>2 |
| | 3. 41-50 | 177 | 3.43 | .603 | Toplam | 165.250 | | | 1>3 |
| | 4. 51 ve üstü | 186 | 3.26 | .310 | | | | | 1>4 |
| | Toplam | 636 | 3.46 | .510 | | | | | 2>4 |
| | | | | | | | | | 3>4 |

* $p < .05$

Tablo 5’teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri “Kriz Öncesi Dönemi” alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{\text{kriz öncesi dönemi}} = 11.172$; $p_{\text{kriz öncesi dönemi}} = .000$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinde LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 31-40 yaş aralığında”, “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 41-50 yaş aralığında”, “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş aralığında”, “31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 41-50 yaş aralığında”, “31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü

yaş aralığında” olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin “Kriz Öncesi Dönem” boyutunda yaş değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri “Kriz Dönemi” alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{kriz dönemi}} = 10.542$; $p_{\text{kriz dönemi}} = .000$; $p < .05$). LSD testi neticesinde belirlenen anlamlı farklılığın “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 31-40 yaş aralığında”, “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 41-50 yaş aralığında”, “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş aralığında”, “31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 41-50 yaş aralığında”, “41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş aralığında” olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin “Kriz Dönemi” boyutunda yaş değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri “Kriz Sonrası Dönem” alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{kriz sonrası dönem}} = 32.082$; $p_{\text{kriz sonrası dönem}} = .000$; $p < .05$). LSD testi neticesinde belirlenen anlamlı farklılığın “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 31-40 yaş aralığında”, “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 41-50 yaş aralığında”, “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş aralığında”, “31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş aralığında”, “41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş aralığında” olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin “Kriz Sonrası Dönem” boyutunda yaş değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri genel ortalamasının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = 24.363$; $p_{\text{genel}} = .000$; $p < .05$). LSD testi neticesinde belirlenen anlamlı farklılığın “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 31-40 yaş aralığında”, “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 41-50 yaş aralığında”, “25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş aralığında”, “31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş aralığında”, “41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş aralığında” olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin genel olarak yaş değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Araştırmanın “Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan beşinci alt problemi için toplanan verilerden elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Sergilemiş Olduğu Kriz Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Anova Bulguları

| Boyutlar | Mesleki Kıdem | n | \bar{X} | ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ort. | F | p |
|-------------------|-------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|--------------|--------|-------|
| Kriz Öncesi Dönem | 1. 1-5 yıl | 107 | 3.49 | .628 | Gruplar Arası | 6.824 | 1.706 | 4.674 | .001* |
| | 2. 6-10 yıl | 153 | 3.27 | .687 | Gruplar İçi | 230.305 | .365 | | 1>2 |
| | 3. 11-15 yıl | 115 | 3.45 | .636 | Toplam | 237.128 | | | 1>4 |
| | 4. 16-20 yıl | 132 | 3.23 | .545 | | | | | 1>5 |
| | 5. 21 yıl ve üstü | 129 | 3.25 | .495 | | | | | 3>2 |
| | Toplam | 636 | 3.33 | .611 | | | | | 3>4 |
| Kriz Dönemi | 1. 1-5 yıl | 107 | 3.51 | .526 | Gruplar Arası | 11.079 | 2.770 | 12.426 | .000* |
| | 2. 6-10 yıl | 153 | 3.33 | .537 | Gruplar İçi | 140.648 | .223 | | 1>2 |
| | 3. 11-15 yıl | 115 | 3.54 | .516 | Toplam | 151.727 | | | 1>4 |
| | 4. 16-20 yıl | 132 | 3.17 | .425 | | | | | 1>5 |

| | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------|--------|------|------|---------------|---------|--------|--|
| | 5. 21 yıl ve üstü | 129 | 3.35 | .321 | | | | 3>2 |
| | Toplam | 636 | 3.37 | .488 | | | | 2>4 3>4 3>5 5>4 |
| Kriz Sonrası Dönem | 1. 1-5 yıl | 107 | 3.95 | .639 | Gruplar Arası | 45.267 | 11.31 | .000* |
| | | | | | | | 7 | 1>2 |
| | 2. 6-10 yıl | 153 | 3.61 | .516 | Gruplar İçi | 197.386 | .313 | 1>3 |
| | 3. 11-15 yıl | 115 | 3.78 | .514 | Toplam | 242.652 | | 1>4 |
| | 4. 16-20 yıl | 132 | 3.34 | .648 | | | | 1>5 |
| | 5. 21 yıl ve üstü | 129 | 3.20 | .468 | | | 36.177 | 3>2 2>4 2>5 3>4 3>5 4>5 |
| | Toplam | 636 | 3.56 | .618 | | | | |
| GENEL | 1. 1-5 yıl | 107 | 3.73 | .546 | Gruplar Arası | 22.116 | 5.529 | .000* |
| | 2. 6-10 yıl | 153 | 3.46 | .485 | Gruplar İçi | 143.134 | .227 | 1>2 |
| | 3. 11-15 yıl | 115 | 3.64 | .480 | Toplam | 165.250 | | 1>4 |
| | 4. 16-20 yıl | 132 | 3.27 | .490 | | | | 1>5 |
| | 5. 21 yıl ve üstü | 129 | 3.25 | .373 | | | 24.374 | 3>2 2>4 2>5 3>4 3>5 |
| | | Toplam | 636 | 3.46 | .510 | | | |

*p < .05

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri "Kriz Öncesi Dönem" alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{kriz\ öncesi\ dönemi} = 11.172$; $p_{kriz\ öncesi\ dönemi} = .001$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinde LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın "1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası", "1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası", "1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü", "6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-15 yıl arası", "11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası", "11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü" mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin "Kriz Öncesi Dönem" boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri "Kriz Dönemi" alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{kriz\ dönemi} = 12.426$; $p_{kriz\ dönemi} = .000$; $p < .05$). LSD testi neticesinde belirlenen anlamlı farklılığın "1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası", "1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası", "1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü", "6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-15 yıl arası", "6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası", "11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası", "11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü", "16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü" mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin "Kriz Dönemi" boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri "Kriz Sonrası Dönem"

alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{kriz\ sonras\ dönem} = 36.177$; $p_{kriz\ sonras\ dönem} = .000$; $p < .05$). LSD testi neticesinde belirlenen anlamlı farklılığın “1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası”, “1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-15 yıl arası”, “1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası”, “1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü”, “6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-15 yıl arası”, “6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası”, “6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü”, “11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası”, “11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü”, “16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü” mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin “Kriz Sonrası Dönem” boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri genel ortalamasının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{genel} = 24.374$; $p_{genel} = .000$; $p < .05$). LSD testi neticesinde belirlenen anlamlı farklılığın “1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası”, “1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası”, “1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü”, “6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-15 yıl arası”, “11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası”, “11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü” mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin genel olarak mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Araştırmanın “Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan altıncı alt problemi için toplanan verilerden elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul Müdürlerinin Sergilemiş Olduğu Kriz Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kademesine Göre Anova Bulguları

| Boyutlar | Eğitim Kademesi | n | \bar{X} | ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ort. | F | p |
|--------------------|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|--------------|--------|-------|
| Kriz Öncesi Dönem | 1. Okul Öncesi | 133 | 3.56 | .657 | Gruplar Arası | 12.287 | 4.096 | 11.512 | .000* |
| | 2. İlkokul | 140 | 3.39 | .614 | Gruplar İçi | 224.842 | .356 | | 1>2 |
| | 3. Ortaokul | 177 | 3.21 | .636 | Toplam | 237.128 | | | 1>3 |
| | 4. Lise | 186 | 3.22 | .488 | | | | | 1>4 |
| | Toplam | 636 | 3.33 | .611 | | | | | 2>3 |
| | | | | | | | | | 2>4 |
| Kriz Dönemi | 1. Okul Öncesi | 133 | 3.54 | .522 | Gruplar Arası | 7.577 | 2.526 | 11.074 | .000* |
| | 2. İlkokul | 140 | 3.25 | .501 | Gruplar İçi | 144.150 | .228 | | 1>2 |
| | 3. Ortaokul | 177 | 3.41 | .523 | Toplam | 151.727 | | | 1>3 |
| | 4. Lise | 186 | 3.29 | .366 | | | | | 1>4 |
| | Toplam | 636 | 3.37 | .488 | | | | | 2>3 |
| | | | | | | | | | 3>4 |
| Kriz Sonrası Dönem | 1. Okul Öncesi | 133 | 3.92 | .660 | Gruplar Arası | 33.088 | 11.029 | 33.262 | .000* |
| | 2. İlkokul | 140 | 3.63 | .460 | Gruplar İçi | 209.565 | .332 | | 1>2 |
| | 3. Ortaokul | 177 | 3.53 | .720 | Toplam | 242.652 | | | 1>3 |
| | 4. Lise | 186 | 3.27 | .410 | | | | | 1>4 |
| | Toplam | 636 | 3.56 | .618 | | | | | 2>4 |
| | | | | | | | | | 3>4 |
| GENEL | 1. Okul Öncesi | 133 | 3.74 | .564 | Gruplar Arası | 17.813 | 5.938 | 25.452 | .000* |
| | 2. İlkokul | 140 | 3.48 | .410 | Gruplar İçi | 147.437 | .233 | | 1>2 |
| | 3. Ortaokul | 177 | 3.43 | .603 | Toplam | 165.250 | | | 1>3 |
| | 4. Lise | 186 | 3.26 | .310 | | | | | 1>4 |
| | Toplam | 636 | 3.46 | .510 | | | | | 2>4 |
| | | | | | | | | | 3>4 |

*p < .05

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri "Kriz Öncesi Dönemi" alt boyutunda görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{\text{kriz öncesi dönem}} = 11.512$; $p_{\text{kriz öncesi dönem}} = .000$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinde LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ilkokullarda görev yapanlar", "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ortaokullarda görev yapanlar", "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapanlar", "İlkokullarda görev yapan öğretmenler ile ortaokullarda görev yapanlar", "İlkokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapanlar" arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin "Kriz Öncesi Dönem" boyutunda görev yapılan okul türü değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri "Kriz Dönemi" alt boyutunda görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{kriz dönemi}} = 11.074$; $p_{\text{kriz dönemi}} = .000$; $p < .05$). LSD testi neticesinde belirlenen anlamlı farklılığın "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ilkokullarda görev yapanlar", "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ortaokullarda görev yapanlar", "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapanlar", "İlkokullarda görev yapan öğretmenler ile ortaokullarda görev yapanlar", "Ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapanlar" arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin "Kriz Dönemi" boyutunda görev yapılan okul türü değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri "Kriz Sonrası Dönem" alt boyutunda görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{kriz sonrası dönem}} = 33.262$; $p_{\text{kriz sonrası dönem}} = .000$; $p < .05$). LSD testi neticesinde belirlenen anlamlı farklılığın "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ilkokullarda görev yapanlar", "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ortaokullarda görev yapanlar", "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapanlar", "İlkokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapanlar", "Ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapanlar" arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin "Kriz Sonrası Dönem" boyutunda görev yapılan okul türü değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri genel ortalamasının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = 25.452$; $p_{\text{genel}} = .000$; $p < .05$). LSD testi neticesinde belirlenen anlamlı farklılığın "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ilkokullarda görev yapanlar", "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ortaokullarda görev yapanlar", "Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapanlar", "İlkokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapanlar", "Ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapanlar" arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin genel olarak görev yapılan okul türü değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Yapılan araştırmada çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin olarak görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin kriz öncesi ve kriz döneminde becerilerinin “Bazen”, kriz sonrası dönemde ise “Çoğu Zaman” düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin sergilemiş oldukları davranışlarının öğretmen görüşlerinin geneli açısından “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Aksu (2009) ve Ulutaş (2010) yaptıkları çalışmalarda öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin kriz yönetimi beceri düzeylerinin “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Maya (2010) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin orta düzeyde olduğunu saptarken, Savcı (2008) yaptığı çalışma okul müdürlerinin kriz yönetimlerini kısmen düzeyinde yapabildiklerini öğretmen görüşlerine göre belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrası kriz yönetim yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde okul müdürlerinin kriz sonrası yönetim yeterliliklerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Filiz (2007) yaptığı araştırmada yöneticilerin, krizden sonraki dönem sıkıntıları gidermek üzere kriz yönetimine genel yaklaşımının şekillendirdiklerini belirlemiştir. Bu konuda yöneticilerin ve personelin bilgi birikiminin krizlerden çıkarılan derslerden geliştirilerek oluşturduklarını, başka bir ifadeyle, önce olaylar oluşmakta sonra sorunlar yaşanmakta ve çözülmeye çalışılmaktadır şeklinde açıklanabilir.

Kriz ve kriz yönetiminin süreç olarak değerlendirilmesi kuruma bir sistematik yönetim biçimi kazandırır. Krizlerin ne şekilde değerlendirileceği yaşamsal önem taşıyan yönetim sürecinin aşamalarında belirtilir (Güleryüz, 2015). Süreçte başarılı olmak için herhangi bir aşamanın savsaklanmaması, gerekli ilginin olması, kriz yönetim sürecinde kurum yöneticilerinin ve diğer paydaşların uyum içinde, bilinçli ve sağduyulu davranması gerekli şartlardandır. Gerekli şartlar gerçekleştiğinde nedenleri ne olursa olsun var olan krizlerin en doğru biçimde yönetilmesinde herhangi bir sebep kalmayacaktır (Akdağ ve Arklan, 2011).

Araştırmada okul müdürlerinin kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrasındaki kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin kadın öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek olmasından dolayı kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kriz öncesinde, kriz döneminde ve kriz sonrasında okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini daha ileri seviyede gösterdiklerini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca ifade edilen sonuçlara göre erkek ve kadın öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin benzerlik göstermediği de söylenebilir. Özdemir (2002), Savcı (2008), Aksu (2009), Ulutaş (2010) ve Maya (2014) yaptıkları çalışmada kriz yönetimine ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Araştırmada okul müdürlerinin kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrasındaki kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre belirlenen sonuca göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir.

Araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre belirlenen anlamlı farklılığın kriz öncesi, kriz ve kriz sonrası dönemlerinde mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler ile mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre elde edilen sonuçlara göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin okul müdürlerini kriz yönetimi becerilerini sergilemede daha başarılı buldukları söylenebilir. Yaş değişkenine göre elde edilen sonuçlar ile mesleki kıdem değişkenine göre elde edilen sonuçların paralellik gösterdiği saptanmıştır.

Araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiğine ilişkin sonucuna benzer şekilde Adıgüzel (2007), Ulutaş (2010) ve Maya (2014) yaptıkları araştırmalarda mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. İfade edilen sonuçlardan farklı bir biçimde Aksu (2009), Özdemir (2002), Savcı (2008) yaptıkları araştırmalarda kriz yönetimine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Araştırmada okul müdürlerinin kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrasındaki kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin lisans mezunu öğretmenlerinin lisansüstü öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek olmasından dolayı lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre kriz öncesinde, kriz döneminde ve kriz sonrasında okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini daha ileri seviyede gösterdiklerini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca ifade edilen sonuçlara göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin benzerlik göstermediği de söylenebilir.

Araştırmada okul müdürlerinin kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrasındaki kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada yaş değişkenine göre belirlenen sonuca göre öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin yaş açısından benzerlik göstermediği söylenebilir.

Araştırmada yaş değişkenine göre belirlenen anlamlı farklılığın kriz öncesi, kriz ve kriz sonrası dönemlerinde 25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenler arasında ve 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre elde edilen sonuçlara göre yaşı 30'dan aşağı olan öğretmenlerin okul müdürlerini kriz yönetimi becerilerini sergilemede daha başarılı buldukları söylenebilir.

Araştırmada okul müdürlerinin kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrasındaki kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre belirlenen sonuca göre, öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin görev yapılan eğitim kademesi açısından benzerlik göstermediği söylenebilir.

Araştırmada görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre belirlenen anlamlı farklılığın kriz öncesi, kriz ve kriz sonrası dönemlerinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile diğer eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini kriz yönetimi becerilerini sergilemede daha başarılı buldukları söylenebilir. İfade edilen sonucun yanında araştırmada eğitim kademesi yükseldikçe öğretmenlerin okul müdürlerini kriz yönetimi becerilerini sergileme konusunda başarılı bulma düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu sonucun oluşmasında okul müdürlerinin eğitim kademesi yükseldikçe yaşadıkları krizlerin artmasının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul müdürlerinin kriz yönetimine ilişkin davranışları öğretmen görüşlerine göre belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin özellikle kriz öncesi dönemde gelişmiş olması okullarda sorunları, tehlikeleri ve riskleri daha önceden tespit etmek, erken uyarı sinyallerini anlamaya ve krizleri yaşanmadan engellemeye katkı verebilir (Mitroff, Diamond ve Alpaslan, 2006). Bunun yanında okullarda yaşanan her problem bir krizin ön adımı olabilir. Yaşanan büyük krizlerin, genel olarak ortamda küçük ve önemli olmadığı düşünülen problemlerden kaynaklandığı göz önünde bulundurulursa (Aytürk ve Peker, 2000), kriz öncesi

okul müdürlerinin kriz sinyallerini önceden anlaması, ortamda yaşanabilecek krizlerin daha az kayıpla giderilmesine katkı sağlayabilir (Haşit, 2000).

Okullarda okul müdürleri, yaşanan krizleri tetikleyen veya etkileyen tüm faktörleri kriz yaşanmadan önce bilmesi, tahmin etmesi ve erken kriz işaretlerini anlamasının mümkün olmadığı durumlar yaşanabilir. Bu duruma örnek olarak Dünya ile birlikte Türkiye’de de yaşanan Covid-19 salgını sürecinde yaşanan durumlar gösterilebilir. Bu tür beklenmeyen ve küresel çaptaki krizler karşısında okul müdürlerinin bireysel olarak yapacakları yönetim kabiliyetleri sınırlı olsa da kriz sürecinde okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin ortaya çıktığı söylenebilir. Okul müdürlerinin bu tür beklenmeyen krizlerin okullar için en az zararla atlatılması için kriz döneminde azami gayret ve azami derece dikkatli olmaları gerekmektedir.

Krizlerin örgütler açısından olumsuz sonuçlara neden olabileceği gibi olumlu sonuçlara da neden olabilmektedir (Öztürk, 2010). Örgütün yaşamını tehlikeye sokabilecek bir olayın olumlu sonuçlar doğurması mümkündür. Krizler örgütler için yeni başlangıçların temelini oluşturabilmektedir (Adıgüzel, 2007). Kriz durumu başarılı bir şekilde yönetildiğinde, örgütsel problemlerin açığa çıkarılmasına, değişime uyum gösterme yeteneğinin kazanılmasına, yeni stratejilerin ve rekabet üstünlüklerinin geliştirilmesine ve alışılmış yönetim anlayışlarının sorgulanmasına yardımcı olabilmektedir (Aydemir ve Demirci, 2005). Bunun yanında kriz, örgütün zayıf yanlarının tespit edilmesine imkân tanır. Kriz dönemlerinde var olan sorunları ve zayıflıkları ortaya çıkarıcı bir etki yaratmaları sebebiyle kriz dönemleri örgütün gelişimi açısından olumlu bir faktör olarak kabul edilebilir (Avgan, 2010; Meydan, 2005). Yapılan açıklamalar doğrultusunda okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin önemi açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak eğitimler okulların kriz öncesi tedbir almasına, kriz dönemini en az zararla atlatmasına ve kriz sonrası hızlı bir şekilde toparlanmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmada çeşitli kademedeki kamu okullarında görev yapan okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri öğretmen görüşlerine göre belirlenmiştir. Bu tür çalışmaların çeşitli kademelerdeki özel okullarda da yapılarak özel okul müdürlerinin ve kamu okullarındaki okul müdürlerinin kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrası yönetim becerilerini karşılaştırma olanağı oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akdağ, M. ve Arklan, Ü. (2011). Kriz yönetimi ve kurumsal sosyal sorumluluk: kurumsal sosyal sorumluluğun kriz yönetimi sürecine etkisi/katkısı. *E-Journal of New World Sciences Academy, Humanities*, 6(4), 768-784.
- Aksoy, H. H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 36(1), 37-49.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2435-2450.
- Aksu, A. ve Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 448-464.
- Aksu, M. (2008). *Krizleri fırsata çevirmenin yolları kriz yönetimi*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Asunakutlu, T., Safran, B. ve Tosun, E. (2003). Kriz yönetimi üzerine bir araştırma, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 141-163.
- Avgan, S. (2010). *Kriz yönetimi ve Türkiye’de krizlerin tarihsel gelişimi: Bursa’daki işletmelerde kriz yönetimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydemir, M. ve Demirci, M. K. (2005). Son dönemlerde yaşanan krizlerin işletmeler üzerindeki olumlu etkilerinin analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 65-81.
- Aytürk, N. ve Peker, Ö. (2000). *Etkili yönetim becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Ayyürek, O. (2014). *Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Baltaş, Z. (2000). *Krizlerde fırsatları görmek*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Benligiray, S. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi ve örgütlenmesi. İnsan kaynakları yönetimi*. Ed: Geylan R ve Tonus Z, Anadolu Üniversitesi Yayını No:2900, Açıköğretim Fakültesi Yayını No:1857, 1. Baskı, Ankara: Saray Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (28. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 6(23), 353-373.
- Erten, Ş. (2011). *Türk kamu yönetiminde kriz yönetimi anlayışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Filiz, E. (2007). *Türk kamu yönetiminde kriz yönetimi*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Güleryüz, İ. (2015). *Kriz yönetimi süreci, örnek bir vaka incelemesi: Soma faciası*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haşit, G. (2000). *İşletmelerde kriz yönetimi ve Türkiye'nin büyük sanayi işletmeleri üzerinde yapılan araştırma çalışması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No:616.
- Haşit, G., Tüz, M., İpçioğlu, İ. ve Suher, İ. (2013). *Kriz iletişimi ve yönetimi- kriz kavramı ve işletmeler açısından kriz yaratan faktörler*. (Ed: Haşit G), 1. Baskı, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2818, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1776.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayınları.
- Karaköse, T. (2007). Örgütler ve kriz yönetimi. *Akademik bakış*, 13, 1-15.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23) 209-235.
- Meydan, M. (2005). *Kriz yönetimi ve muhtemel bir krize karşı işletmelerin hazırlıklarına yönelik alan araştırması (Denizli tekstil işletmeleri örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Mitroff, I. I., Diamond, M. A., & Alpaslan, M. C. (2006). How prepared are America's colleges and universities for major crises? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38(1), 61-67.
- Ocak, Y. (2006). *Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi (Edirne ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Okumuş, F. (2003). İşletmelerde kriz yönetimi ve krizlerin işletmeler üzerine olası etkileri. *Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1-2), 203-212.
- Örnek, A. Ş. ve Aydın, Ş. (2008). *Kriz ve stres yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özalp, İ., Şahin, M., Berberoğlu, G. ve Geylan, R. (2006). Yönetim organizasyon, (Ed: Koparal C), Eskişehir, Yayın No: 1457, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, T. A. (2002). *İlköğretim okul müdürlerinin kriz yönetimi konusundaki koordinasyon yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Düzce.
- Özer, M. A. (2008). *21. Yüzyılda yönetim ve yöneticiler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, B. (2010). *Kriz yönetimi ve örnek bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Polat, M. (2012). *Kriz yönetimi ve örgütsel değişim arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Savcı, S. (2008). *Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). ABD: Pearson Education.
- Tağraf, H. ve Arslan, N. T. (2003). Kriz oluşum süreci ve kriz yönetiminde proaktif yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 151.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yavaş, H. (2001). Doğal afet yönetimi ve yerel gündem 21 çalışmaları kapsamında İzmir'de deprem riski. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 118-138.