



TRAKYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

TRAKYA UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION

Cilt 7, Sayı 1, 2017

ISSN: 2146-071X



Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Cilt: 7 Sayı: 1 Ocak 2017



Trakya University
Journal of Education

Volume: 7 Issue: 1 January 2017

ISSN
2146-071X

Derginin Sahibi / Owner

(Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Adına - On behalf of Trakya University Faculty of Education)

Prof.Dr. Rıdvan CANIM

Editör / Editor

Yrd.Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR

Bölüm Editörleri / Section Editors

Doç.Dr. Tuncer BÜLBÜL

Doç.Dr. İbrahim COŞKUN

Doç.Dr. Yılmaz ÇAKICI

Doç.Dr. Cem ÇUHADAR

Doç.Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL

Yrd.Doç.Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI

Yrd.Doç.Dr. Şahin DÜNDAR

Yrd.Doç.Dr. Emre GÜVENDİR

Yrd.Doç.Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR

Yrd.Doç.Dr. Gökhan ILGAZ

Yrd.Doç.Dr. Asude MALKOÇ

Yrd.Doç.Dr. Aslıhan OSMANOĞLU

Yrd.Doç.Dr. Yıldırım TUĞLU

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof.Dr. Hikmet ASUTAY

Prof.Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK

Prof.Dr. Yeşim ÖZLÜ FAZLIOĞLU

Prof.Dr. Sevinç SAKARYA MADEN

Doç.Dr. Emine AHMETOĞLU

Doç.Dr. Eylem BAYIR

Doç.Dr. Handan KÖKSAL

Yrd.Doç.Dr. Fatma AKGÜN

Yrd.Doç.Dr. Selmin ÇUHADAR

Yrd.Doç.Dr. İbrahim DİNÇELİ

Yrd.Doç.Dr. Emrah OĞUZHAN DİNÇER

Yrd.Doç.Dr. Fatih GÜNAY

Yrd.Doç.Dr. Nesrin GÜNAY

Yrd.Doç.Dr. Tuncay ÖZTÜRK

Yrd.Doç.Dr. Musa ULUDAĞ

Yrd.Doç.Dr. Ayfer UZ

Yrd.Doç.Dr. Belgin UZUNOĞLU YEGÜL

Yayın Dili / Publication Language

Türkçe ve İngilizce / Turkish and English

Yayın Sıklığı / Publication Frequency

Yılda 2 sayı (Ocak ve Temmuz) / 2 times in a year (January and July)

Web Tasarım / Web Design

Yrd.Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR

Dil Editörleri / Language Reviewers

Araş.Gör. Aynur GICI VATANSEVER

İletişim / Contact

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 22030 EDİRNE

Tel: +90 284 2120808

Fax: +90 284 2120075

tuefder@gmail.com

[http:// dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/index](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/index)

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli ulusal bir dergidir. Dergide yayımlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayımlanamaz. Yayımlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı - 2015 Cilt-5 Sayı-1), Sosyal Bilimler Atf Dizini, Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmacı tarafından indekslenmektedir. tarafından taranmaktadır.

ISSN: 2146-071X

Ocak 2017 Sayısının Hakemleri / Reviewers of January 2017 Issue

- Prof. Dr. Neriman ARAL (Ankara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kaya YILMAZ (Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hüseyin ANILAN (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Semra BENZER (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL (Trakya Üniversitesi)
- Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yılmaz ÇAKICI (Trakya Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ (İstanbul Ticaret Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ (Adıyaman Üniversitesi)
- Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR (Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL (Fırat Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kaya YILDIZ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Sibel AÇIŞLI (Artvin Çoruh Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN (Atatürk Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Demirali Yaşar ERGİN (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Funda NALBANTOĞLU YILMAZ (Nevşehir Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Murat ÇELTEK (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN (Nevşehir Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Fatih GÜNAY (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Nesrin GÜNAY (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Gökhan ILGAZ (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Remzi KILIÇ (Ömer Halisdemir Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Emrah OĞUZHAN DİNÇER (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ahmed Emin OSMANOĞLU (Bingöl Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yeřim ÖZER ÖZKAN (Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Serbülent PAKSUZ (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Zuhâl ÇELİKTÜRK SEZGİN (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Dilber TEZEL (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Türker SEZER (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA (Kilis 7 Aralık Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Musa ULUDAĞ (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Suat YAPALAK (Trakya Üniversitesi)

Öğr. Gör. Dr. Bülent ÖZDEN (Marmara Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

İngilizce Konuşma Sınavından Elde Edilen Verilerin Güvenirliğinin Genellenebilirlik Kuramı ile Belirlenmesi <i>Meltem ACAR GÜVENDİR Emre GÜVENDİR</i>	1-9
Eğitimde Neoliberal Yerelleşme ve Eleştirisi <i>Yunus Emre ÖMÜR</i>	10-25
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlara Getirdikleri Çözüm Önerileri <i>Senem GÖNENÇ Mehmet AÇIKALIN</i>	26-41
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Trakya Üniversitesi Örneği) <i>Ali BİÇER Zülfıye Gül ERCAN</i>	42-55
Dijital Öykü Temelli Değerler Eğitimi Materyallerinin Öğrencilerin Değer Kazanımına Etkisi <i>Süleyman Eren YÜRÜK Bünyamin ATICI</i>	56-74
12. Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Tercihlerinde Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Ölçeklenmesi <i>Duygu ANIL Melike ÖZER TAYMUR Begüm ÖZTEMÜR</i>	75-85
Öğretmen Adayları Arasında Nomofobi Yaygınlığı: Trakya Üniversitesi Örneği <i>Deniz Mertkan GEZGİN Evren ŞUMUER Okan ARSLAN Soner YILDIRIM</i>	86-95
Öğretmen Adaylarında Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Sosyal Kaygı Bozukluğunun Yaygınlığı ve Komorbiditesi <i>Emine AHMETOĞLU Vahdet GÖRMEZ Murat COŞKUN Mücahit ÖZTÜRK Muhlise COŞKUN ÖGEYİK</i>	96-103
Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö) Uyarlama Çalışması <i>Emine AHMETOĞLU İbrahim Hakkı ACAR Neriman ARAL</i>	104-119
Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Umut Düzeylerinin Başa Çıkma Yeterliği ve Yılmazlık Açısından İncelenmesi <i>Galibiye ÇETREZ İŞCAN Asude MALKOÇ</i>	120-127
Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi <i>Osman SABANCI Kubilay YAZICI</i>	128-153
Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi: Öğrenci Algıları <i>Şahin DÜNDAR Yücel KABAPINAR Levent DENİZ</i>	154-175
Üniversitelerde Öğretim Elemanı Kaynaklı İletişim Sorunları <i>Mehmet Fatih KAYA Damla SUNGURTEKİN Süleyman DENİZ</i>	176-195
Okul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyi ve Denetim Odağı ile İlişkisi <i>Nuriye KARABULUT Ali BALCI</i>	196-214
Kamu Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Hukuksal Yetkilerini Kullanımına İlişkin Görüşleri <i>Yağmur KOÇ</i>	215-233
İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi <i>Ömür GÜRDOĞAN BAYIR Mehmet GÜLTEKİN</i>	234-251
Özel Yetenekli Öğrencilerin FeTeMM'in Mühendisliği Hakkındaki İmajları <i>Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ İlbilge DÖKME</i>	252-260

CONTENTS

The Determination of an English Speaking Exam's Data Reliability Using Generalizability Theory <i>Meltem ACAR GÜVENDİR Emre GÜVENDİR</i>	1-9
Neoliberal Decentralization in Education and Its Critique <i>Yunus Emre ÖMÜR</i>	10-25
Social Studies Teachers' Problems They Encounter in Social Studies Teaching and Their Suggestions to Solve These Problems <i>Senem GÖNENC Mehmet AÇIKALIN</i>	26-41
Determining of Factors Affecting the Reading Habits of Preschool Teacher Candidates (A Trakya University Sample) <i>Ali BİÇER Zülfiye Gül ERCAN</i>	42-55
The Effect of Digital Story Based Values Education Materials on Students' Value Acquisition <i>Süleyman Eren YÜRÜK Bünyamin ATICI</i>	56-74
Scaling of the Factors That Are Thought To Be Effective on the University Preferences of the Last Grade Students of High School By Means of Paired Comparison Method <i>Duygu ANIL Melike ÖZER TAYMUR Begüm ÖZTEMÜR</i>	75-85
Nomophobia Prevalence among Pre-service Teachers: A case of Trakya University <i>Deniz Mertkan GEZGİN Evren ŞUMUER Okan ARSLAN Soner YILDIRIM</i>	86-95
Prevalence and Comorbidity of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Social Anxiety Disorder Among Teacher Candidate University Students <i>Emine AHMETOĞLU Vahdet GÖRMEZ Murat COŞKUN Mücahit ÖZTÜRK Muhlise COŞKUN ÖGEYİK</i>	96-103
The Adaptation Study of the Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form (PIPPS-T) <i>Emine AHMETOĞLU İbrahim Hakkı ACAR Neriman ARAL</i>	104-119
An Examination of Hope Levels of Families with Special Needs Children in terms of Coping and Resilience <i>Galibiye ÇETREZ İŞCAN Asude MALKOÇ</i>	120-127
Examining Pre-service Teachers' Efficacy Perceptions towards Measurement and Evaluation <i>Osman SABANCI Kubilay YAZICI</i>	128-153
Evaluation of the Social Studies Classes' Learning Environments from the Constructivist Viewpoint: Students' Perceptions <i>Şahin DÜNDAR Yücel KABAPINAR Levent DENİZ</i>	154-175
The Communication Problems Derive from Academicians at the Universities <i>Mehmet Fatih KAYA Damla SUNGURTEKİN Süleyman DENİZ</i>	176-195
School Administrators' Resilience Level and Its Relation with Locus of Control <i>Nuriye KARABULUT Ali BALCI</i>	196-214
Opinions Of Public Secondary School Principals Related To The Use Of Their Legal Authorities <i>Yağmur KOÇ</i>	215-233
Examining the Improvement of Conflict Resolution Skills in the Elementary Fourth Grade Social Studies Course <i>Ömür GÜRDOĞAN BAYIR Mehmet GÜLTEKİN</i>	234-251
Gifted Children' Images about STEM's E <i>Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ İlbilge DÖKME</i>	252-260



İngilizce Konuşma Sınavından Elde Edilen Verilerin Güvenirliğinin Genellenebilirlik Kuramı ile Belirlenmesi

The Determination of an English Speaking Exam's Data Reliability Using Generalizability Theory

Meltem ACAR GÜVENDİR¹, Emre GÜVENDİR²

Öz: Bu araştırmanın amacı, İngilizce konuşma sınavının güvenilirliğini Genellenebilirlik (G) kuramı ile hesaplamak ve olası hata kaynaklarının neler olabileceğini belirlemektir. Çalışmanın evrenini Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 50 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan 50 öğrencinin konuşma becerileri beş kriter doğrultusunda iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 2015-2016 akademik yılı İngilizce konuşma becerileri dönem sonu sınavına ait veriler kullanılmıştır. Verilerin analizi alt amaçlara göre genellenebilirlik kuramıyla belirlenen desen doğrultusunda yapılmıştır. Araştırmada 50 öğrencinin (ö) 5 kriter (k) doğrultusunda 2 puanlayıcı (p) tarafından puanlanması ile $\delta \times k \times p$ deseni için genellenebilirlik (G) ve karar (K) çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada G kuramı ve karar (k) çalışması çerçevesinde yapılan analizler sonucunda ele alınan konuşma sınavı için hata payının en düşük olduğu durum öğrenci sayısı sabit tutulduğunda kriter ve puanlayıcı sayısının artırılmasıdır. Çalışma, konuşma sınavı puanlarının G kuramı kullanılarak güvenilirliğinin belirlenmesi açısından alanyazına bir örnek teşkil edecektir.

Anahtar Sözcükler: Konuşma becerisi; genellenebilirlik kuramı; güvenilirlik; İngilizce; puanlayıcı.

Abstract: Using Generalizability theory, this study examined the dependability of an English speaking exam's data and determined potential error resources. The universe of the study includes 50 freshman students who study English Language Teaching at Trakya University. English speaking skills of these students were graded by two raters according to five criteria. The study used the data obtained from the final English speaking exam that the participants took during the 2015-2016 year at Trakya University. For data analysis, a model generated by G theory was used. According to the results of G and decision (D) study, if the number of students is kept constant and the numbers of criteria and raters are increased, the lowest error value will be obtained. The study will serve as a sample in terms of using G theory to examine the reliability of speaking exams data.

Key Words: Speaking skill; generalizability theory; reliability; English; rater.

1. GİRİŞ

Yabancı bir dili öğrenmenin en temel unsurlarından biri o dili etkin bir biçimde konuşabilmektir. Ancak yabancı dilde etkin bir konuşur konumuna gelmek hem zorlu bir tecrübe, hem de uzun yıllar alabilecek bir süreçtir (Hughes, 2011). Yabancı bir dili konuşma aşamasında var olan tümevarımsal süreçler uygun sözcük seçimi, telaffuz özellikleri, hedeflenen anlamı aktaracak yapısal kalıplar, sözel olmayan unsurların anlama etkisinin tespiti ve söylem yapılarının anlaşılmasını içerirken, tümdengelimsel süreçler ise içerik bilgisi, kültürel bilgi, konuşmacının etkileşimdeki rolü, bireylerarası ilişkiler ve koşulların uygunluğu gibi unsurları içerir (Saville-Troike, 2012). Bunlara ek olarak öğrencilerin konuştukları kişilerin aktardıklarını anlamaları ve bunlara uygun bir şekilde cevap verip iletişimin gerektirdiği koşulları sağlamaları gerekmektedir (Kormos, 2006). Öğrencilerin erek dili planlama, işleme ve üretme becerileri etkileşim aşamasında anlık olarak test edilir. Karşılıklı etkileşim esnasında bu aşamaları gerçekleştirmek için sahip olunan zamanın kısıtlılığında kaynaklanan koşullar konuşma becerisinin genellikle öğrenciler tarafından daha zorlayıcı olarak algılanmasına neden olur (Wang, 2014).

Konuşma, güvenilir bir şekilde değerlendirilebilecek en zor beceridir (Bachman & Palmer, 1981). Bir yabancı dil konuşurunun dilsel üretimlerinin başarılı olup olmadığının belirlenmesi aşamasında birçok etmen etkileşim halinde bulunur. Öğrencilerin konuşma düzeyleri genellikle yüz yüze etkileşim esnasında ortaya konulan anlık performanslar ışığında bir veya birkaç puanlayıcı tarafından değerlendirilir. Yapılan değerlendirmeyi etkileyen etmenlerden bazıları puanlayıcıların odaklandığı öğeler (örn. telaffuz, akıcılık

¹ Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, meltemacar@gmail.com

² Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, emreguvendir@gmail.com

vb.), öğrencinin dil düzeyi, puanlayıcılar ve öğrencinin birbirlerini tanıma düzeyleri, puanlayıcıların ve öğrencinin kişisel özellikleri, etkileşim esnasında ele alınan konular ve yöneltilen sorular, öğrenciye sunulan konuşma görevleri ve bu görevlerin tamamlanması için verilen zamandır (Luoma, 2004). Bu öğelerden kaynaklanabilecek sorunları aşabilmek ve yapılacak olan sınavın daha güvenilir olmasını sağlayabilmek için sınav esnasında öğrencilere verilen konuşma görevlerinin dikkatli planlanması (Foster & Skehan, 1999), puanlamayı yapacak kişilerin izlenecek adımlar konusunda eğitilmesi ve performanslarının incelenmesi (McNamara, 1996; O’Sullivan, 2000), sınav puanlama formlarının oluşturulması (Fulcher, 1996; North, 1995) ve sınavın kaydedilip yapılan değerlendirmelerin tekrar gözden geçirilmesi (Luoma, 2004) önerilmektedir. Ancak tüm bu adımlar izlense de gerçekleştirilen sınavdan elde edilen puanların güvenilirliğini sınav bittikten sonra hesaplamak önem taşımaktadır.

Bu durumda süreçte yapılan ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin ve geçerliğinin belirlenmesi önemlidir. Ölçme sürecinde kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliği ve geçerliğinin değerlendirme sonuçlarının doğruluk derecesini arttırmak için yüksek olması beklenir (Alharby, 2006). Güvenirlik, ölçme sonuçlarının hatasızlık derecesidir (Baykul, 2000) ve aynı zamanda, yapılan ölçmelerin tutarlılık derecesidir. Ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin belirlenmesinde Klasik Test Kuramı (KTK), Madde Tepki Kuramı (MTK) ve Genellenebilirlik Kuramı (G kuramı) olmak üzere üç kuramdan yararlanılabilir. Bu üç kuramın içerisinde en yaygın olarak kullanılan KTK’dır. Güler (2011), bunu diğer kuramların dayandığı matematiksel ifadelerin anlaşılmasının daha güç olmasına ve kullanımlarındaki karmaşıklığa bağlamaktadır.

Klasik Test Kuramının dayandığı varsayımlardan biri gözlenen puanın, gerçek ve hata puanlarının toplamından oluşmasıdır. Bu varsayım KTK’nin temel denklemlerinden olan “ $X=T+E$ ” denklemiyle gösterilir (Baykul, 2000). X gözlenen puanı, T gerçek puanı, E ise hata puanını simgeler. Bu denklem, bir çalışmada ölçme sonuçlarına karışan birden fazla hata kaynağının KTK ile ele alınamayacağını göstermektedir (Baykul, 2000; Güler, 2011). Bir diğeri ise tekrarlı ölçmelerle tahmin edilen bireylerin gerçek puanlarının birbirinden bağımsızlığı varsayımdır. Güvenirlik katsayısı, gözlenen puanların varyansı ile gerçek puanların varyansının oranı olarak tanımlanır. Gözlenen puan, gerçek puan varyansı ve hata varyansı olarak iki farklı varyans kaynağından meydana gelir. Gerçek puan varyansı dışındaki tüm varyanslar, farklı varyans kaynaklarından oluşmaktadır. Genel olarak güvenirlik, hata kaynaklarına göre farklı olabilir. Ancak KTK kullanımında tek bir hata kaynağı ele alınır. Örneğin, birden çok puanlayıcının bulunduğu bir sınavda KTK sadece puanlayıcılar arası tutarlılıktan kaynaklanan hatayı verir. Böyle bir durumda farklı hata kaynaklarından (örn. sınavda verilen görevler, ele alınan konular, öğrenci seviyesi vb.) ve bu kaynakların etkileşiminden doğacak hatalar ele alınmaz.

Testlerden elde edilen puanların güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılan diğer bir kuram olan MTK’de ise ölçme hataları her birey için ayrı ayrı kestirilebilir ve her bir madde ve yetenek düzeyi için güvenirlik madde ve test bilgi fonksiyonu şeklinde hesaplanır. Ancak KTK’de ölçme hataları tüm grup için hesaplanabilir ve güvenirlik, testi alan grubun puan dağılımı için tek bir değer olarak hesaplanır (Nartgün, 2002). Dolayısıyla KTK’nin araştırmacılara vereceği güvenirlik sonucu sınırlı olacaktır.

Güvenirlik hata kaynağına göre tutarlılık ve kararlılık gibi farklı isimlerle ifade edilir. Ölçmede benzer özellikleri puanlayan çoklu puanlayıcılardan elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık anlamındaki güvenirlik, puanlayıcılar arası güvenirlik olarak belirtilir. Bu durumda hata kaynağı sadece puanlayıcılarıdır. Puanlayıcılar arası güvenirlik, önemli bir hata kaynağı olmasına rağmen, farklı hata kaynaklarından ve bunlar arasındaki etkileşimden kaynaklanan hata kaynakları da vardır. Fakat çoklu hata kaynakları ve bunlar arasındaki etkileşim KTK tarafından ele alınmamaktadır. Ayrıca klasik test kuramı, öğrencilerin mutlak değerlendirmelerini ölçmeye olanak vermemektedir. Bu yüzden, farklı varyans kaynakları arasındaki etkileşimi belirlemek KTK ile olanaksızdır.

Genellenebilirlik Kuramı, gözlenen puanlardaki tutarsızlık kaynaklarının miktarını belirleyen ve davranışsal ölçmenin güvenilirliğini değerlendiren istatistiksel bir kuramdır (Cronbach vd., 1972, akt. Brennan, 2001). Shavelson ve Webb (1991) G kuramını, davranışsal ölçme güvenilirliğinin istatistiksel bir kuramı olarak tanımlamışlardır. G kuramı, ölçme sonuçları için kapsamlı bir çerçeve ve istatistiksel yollar sunar. Aynı zamanda, bu kuram test puanlarının ve puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın bir ölçüsüdür (Brennan vd., 2003). Kuramın temelinde varyans analizi yatar. Gözlenen puanlar, ölçme sonuçlarının farklı varyans kaynaklarına ayrılması ile gerçek puanlara genellenebilir. Bu kuram KTK’nin sınırlılıklarına bir cevap olarak ortaya çıkmıştır (Shavelson & Webb, 1991).

Genellenebilirlik Kuramı, hata kaynaklarını ele alış biçimi bakımından KTK’den ayrılır (Cronbach, Linn, Brennan, & Haertel, 1995). G kuramı hatayı farklı hata kaynaklarına böler ve hatayı çoklu değişkenlik kaynaklarıyla birlikte ele alır (Shavelson & Webb, 1991). Bu yüzden, birden fazla güvenirlik katsayısı

genellenebilirlik kuramı ile hesaplanabilir. G kuramı güvenilirlik yöntemlerinin tümünü içerir (Eason, 1989) ve bu kuramda mutlak ve bağıl değerlendirilmeler arasında bir fark vardır (Brennan, 2001). G kuramı, güvenilirlik ve geçerlik arasındaki farkı da ortadan kaldırır. G kuramının KTK'den bir farkı da karar çalışmasıdır. Karar çalışması en etkili ve daha güvenilir sonuç elde etmek için kullanılır. Özetle G kuramı, bir analizde çoklu varyans kaynaklarını ele alır ve varyans kaynağının büyüklüğünü belirler. Ayrıca bu kuram, mutlak ve bağıl kararlar ile iki farklı güvenilirlik katsayısı hesaplama imkânı sunar. Son olarak kuram, karar çalışmasıyla ölçme hatalarını en aza indirgeyen ölçmelere olanak tanır.

Alanyazın incelendiğinde, G kuramının kullanılarak konuşma becerilerinin ölçüldüğü puanların güvenilirliği belirlenmiş ve farklı karar çalışmaları yürütülmüştür (Atılğan & Tezbaşaran, 2005; Bachman, Lynch, & Mason, 1995; Han, 2016; Nalbantoğlu Yılmaz & Gelbal, 2011; Sato, 2012; Srikaew, Tangdhanakanond, & Kanjanawasee, 2015; Vafae & Yaghmaeyan, 2015). Bachman, Lynch ve Mason (1995), İspanyolca konuşma testinden dil bilgisi puanlarının güvenilirliği üzerindeki görev ve puanlayıcı etkisini G kuramı ile incelemişlerdir. Sato (2012), G kuramını kullanarak konuşma becerisi test puanları için konuşmanın detaylandırması ile dilbilimsel ölçütün görece katkısını incelemiştir. Atılğan ve Tezbaşaran (2005), G kuramı ve alternatif karar çalışmaları ile senaryolar ve gerçek durumlar için elde edilen G ve Phi katsayılarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, puanlayıcı sayısı düşürüldüğünde daha küçük G ve Phi katsayısı elde edilmiştir. Srikaew, Tangdhanakanond ve Kanjanawasee (2015), Taylandlı öğrencilerin İngilizce konuşma testinden aldıkları puanların güvenilirliğini çok değişkenli G kuramına göre belirlemişlerdir. Onlara göre, akıcılık görevi puanların en yüksek varyans bileşeni olarak elde edilmiştir. Vafae ve Yaghmaeyan (2015), konuşma testinden elde edilen puanların güvenilirliğini tek değişkenli G kuramına göre ve teste ilişkin dört ölçekli analitik rubrikten elde edilen puanların güvenilirliğini de çok değişkenli G kuramına göre belirlemişlerdir. Ele aldıkları puanlayıcı ve görev sayılarına göre testi alan bireylerin yüksek düzeyde uyumlu ölçmelerini elde etmelerine karşın görev ve puanlayıcı sayısındaki artışın daha yüksek G ve Phi katsayısı sunacağına da vurgu yapmışlardır. Han (2016), İngilizce ve Çince tercüman sertifika puanlarının güvenilirliğini G kuramı ile belirlemiştir. Ona göre ek görevler, güvenirlüğün artırılması için ekstra puanlayıcı kullanımından daha etkili bir sonuç verecektir. Nalbantoğlu Yılmaz ve Gelbal (2011), iletişim becerileri istasyonu örneğinde G kuramıyla farklı desenleri karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda her iki desende kestirilen varyans değerleri birbirleriyle paralellik göstermiştir. Sonuç olarak, puanlayıcıların belli sayıdaki öğrencileri dönüşümlü olarak puanlamasının zaman, iş gücü ve ekonomik açıdan daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazına bakıldığında özellikle Türkiye'deki yabancı dilde konuşma becerilerini ölçen sınavlardan elde edilen puanların güvenirlüğünün G kuramı ele alınarak belirlendiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu yüzden bu araştırmanın amacı, yabancı dilde gerçekleştirilmiş bir konuşma sınavından elde edilen puanların güvenirlüğünü G kuramı ile hesaplamak ve olası hata kaynaklarının neler olabileceğini belirlemektir. Bu doğrultuda çalışma, konuşma sınavlarının güvenirlüğünün G kuramı kullanılarak belirlenmesi açısından alanyazına bir örnek teşkil edecektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, G kuramı ile lisans düzeyinde yapılan İngilizce konuşma sınavından elde edilen puanların güvenirlüğünün belirlenmesi olduğundan betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır.

2.2. Evren

Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiştir. 2015-2016 öğretim yılı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi programının birinci sınıfında öğrenim görmekte olan ve İngilizce konuşma dersini alan öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan 50 öğrencinin konuşma becerileri beş kriter doğrultusunda iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin konuşma becerilerini belirlenen beş kritere göre puanlayan puanlayıcılardan biri Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi programında yardımcı doçent doktor, diğeri ise aynı programda öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 2015-2016 akademik yılına ait İngilizce konuşma becerileri dersi dönem sonu sınavına ait veriler kullanılmıştır.

Konuşma becerileri sınavında öğrencilere daha önceden verilen konuşma konularından kendilerine uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Sınavdan önce öğrenci belirlemiş olduğu konuyu puanlayıcılara vermiş ve puanlayıcılar bu konu doğrultusunda konuşma ortamı yaratmışlardır. Konuşma ortamı kayıt altına alınmıştır. Sınav esnasında her bir öğrenciye eşit süre verilmiş ve bu sırada iki puanlayıcı bulunmuştur. Bu puanlayıcılar, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından konuşma sınavında kullanılmak üzere beş kritere göre hazırlanan konuşma becerisi değerlendirme formunu kullanarak, öğrencilerin konuşma süreçlerini her bir kriter için 20 puan üzerinden puanlamışlardır. Konuşma becerisi değerlendirme formunda yer alan beş kriter; doğruluk, akıcılık, anlaşılabilir telaffuz, sözcük ve ifade kullanımı, görev başarısı şeklindedir.

Tüm veriler elde edildikten sonra G kuramında kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından bir desen tasarlanmıştır. Bu desen, öğrenci (ö), kriter (k) ve puanlayıcı (p) değişkenleri olmak üzere öğrencilerin aynı konuşma becerileri değerlendirme formundaki kriterler doğrultusunda puanlayıcılar tarafından öğrencilerin konuşma süreçlerinin puanlamasıyla oluşturulmuş $\bar{o} \times k \times p$ desendir.

2.4. Veri Analizi

Verilerin analizi araştırma amacına göre G kuramıyla belirlenen desen doğrultusunda yapılmıştır. Araştırmada 50 öğrencinin (ö) 5 kriter (k) doğrultusunda 2 puanlayıcı (p) tarafından puanlanması ile $\bar{o} \times k \times p$ deseni için genellenebilirlik ve karar çalışması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan $\bar{o} \times k \times p$ (ö: öğrenci, k: kriter ve p: puanlayıcı) deseni için oluşturulmuş veri yapısı örneği aşağıda gösterilmiştir.

	K1		K2		K3		K4		K5	
	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2
Ö1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ö2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ö3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Ö..	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Ö..	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Ö..	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Ö50	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Şekil 1. $\bar{o} \times k \times p$ deseni veri yapısı örneği

Şekil 1’de gösterildiği gibi $\bar{o} \times k \times p$ deseninde 50 öğrenci 5 kriter doğrultusunda 2 puanlayıcı tarafından birlikte puanlanmıştır. G kuramı ile desene ait varyans bileşenlerinin kestirilmesi, değişkenlerin toplam varyansı açıklama oranlarının hesaplanmasında ve karar çalışmalarının yapılmasında GENOVA programı kullanılmıştır. Program Brennan (2001) tarafından G kuramı analizleri için geliştirilmiş olup, araştırmacıların tanımladığı değişkenlik kaynakları ve bu değişkenlik kaynaklarıyla oluşturduğu desen için genellenebilirlik ve karar çalışmalarının yapılmasına olanak sağlamaktadır.

3. BULGULAR

Konuşma sınavında, 50 öğrencinin konuşma becerileri 5 kriter doğrultusunda 2 puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Değişkenlerin (öğrenci, kriter ve puanlayıcı) tamamı çaprazlanmış, puanlayıcıların her bir öğrenciyi aynı değerlendirme formunu kullanarak puanlamasıyla oluşturulan $\bar{o} \times k \times p$ (ö: öğrenci, k: kriter ve p: puanlayıcı) ile G çalışması yapılmıştır. G çalışması sonucunda $\bar{o} \times k \times p$ deseni ile kestirilen varyans bileşenleri ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Konuşma sınavı verileri için varyans bileşenlerinin ANOVA tahmini

Değişimin Kaynağı	sd	Ortalamama kareler	Tahmin edilen varyans bileşenleri	Toplam varyansın yüzdesi
Öğrenci (Ö)	49	76.77	7.07	60
Kriter (K)	4	12.52	.00	0
Puanlayıcı (P)	1	206.08	.76	7
ÖK	196	2.70	.00	0
ÖP	49	6.24	.67	6
KP	4	13.71	.22	2
ÖKP	196	2.88	2.88	25

Tablo 1’de verilen $\bar{o} \times k \times p$ desenine ait G çalışması sonucunda kestirilen varyans ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri incelendiğinde, öğrenci (Ö) ana etkisine ait varyans bileşeninin toplam varyansın %60’ını açıkladığı görülmektedir. Öğrencilere ait varyans bileşeni öğrencilerin konuşma sınavına ait başarılarının nasıl değiştiğinin bir tahminini verir. Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilere ait varyans bileşeni ($\sigma^2(\bar{o})=7.07$) yüksek çıkmıştır. Öğrencilere ait varyans bileşeninin toplam varyansı açıklama oranının yüksek olması, öğrencilerin konuşma becerisi bakımından farklılaştığı, grubun ölçülen özellik bakımından farklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kriter (K) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeni, toplam varyansın % 0’ını açıklamaktadır. Kriter etkisine ait varyans bileşeni toplam varyans içinde en düşük varyans değerine ($\sigma^2(k)=.00$) sahiptir. Kriter etkisi için kestirilen varyans bileşeninin düşük olması, kriterlerin öğrenciler tarafından yapılabileme durumları arasında farklılık olmadığını gösterir.

Puanlayıcı (P) ana etkisine ait varyans bileşeninin toplam varyansın %7’sini açıkladığı görülmektedir. Puanlayıcılara ait varyans bileşeni puanlayıcıların konuşma sınavına ait verdikleri puanların nasıl değiştiğinin bir tahminini verir. Tablo 1’de görüldüğü gibi puanlayıcıya ait varyans bileşeni ($\sigma^2(p)=.76$) küçük çıkmıştır. Puanlayıcılara ait varyans bileşeninin toplam varyansı açıklama oranının küçük olması, puanlayıcıların konuşma sınavına ilişkin verdikleri puanlar bakımından az bir farklılaşmanın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci x Kriter (ÖK) ortak etkisine ait varyans bileşeni toplam varyansın %0’ını açıklamaktadır. Öğrenci x kriter etkileşimi öğrencilerin konuşma becerilerinin kriterlere göre farklılık gösterip göstermediğini verir (Shavelson & Webb, 1991). Tablodan da görüldüğü gibi öğrenci x kriter etkileşimi toplam varyans içinde en düşük varyans değerine sahiptir. Bu durum öğrencilerin konuşma becerilerinin bir kriterden diğerine farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci x Puanlayıcı (ÖP) ortak etkisine ait varyans bileşeni toplam varyansın %6’sını açıklamaktadır. Öğrenci x puanlayıcı etkileşimi öğrencilerin konuşma becerilerinin puanlayıcılara göre farklılık gösterip göstermediğini verir (Shavelson & Webb, 1991). Öğrenci x puanlayıcı etkileşiminin toplam varyans içindeki yeri düşüktür. Bu durum öğrencilerin konuşma becerilerinin bir puanlayıcıdan diğerine az bir farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Kriter x Puanlayıcı (KP) ortak etkisine ait varyans bileşeni toplam varyansın %2’sini açıklamaktadır. Buna göre, Kriter x puanlayıcı etkileşimi puanlayıcıların bir kriterden diğer kriterlere kararlı puanlama yapıp yapmadıklarını gösterir (Shavelson & Webb, 1991). Kriter x puanlayıcı etkileşiminin toplam varyans içindeki yeri düşüktür. Puanlayıcıların bir kriterden diğerine kararlı puanlama yaptığı söylenebilir.

Öğrenci x Kriter x Puanlayıcı (ÖKP) ortak etkisine ait varyans bileşeni artık varyans olarak adlandırılır. Tablo 1’de görüldüğü gibi artık varyans bileşeni toplam varyansın %25’ini açıklama oranı ile büyüklük bakımından değişkenler arasında ikinci sıradadır. Artık varyans bileşeninin büyük çıkması öğrenci, kriter ve puanlayıcı ortak etkileşimi ve/veya tesadüfi hata kaynaklarının büyük olabileceğinin göstergesi olabilir.

Tüm değişkenlerin çaprazlandığı $\bar{o} \times k \times p$ deseninde öğrenciler ölçmenin nesnesi (object of measurement) olarak belirlenip kriter ve puanlayıcı sayılarının artırılıp azaltılmasıyla yapılan senaryolar için kestirilen genellenebilirlik katsayısı (G), Phi katsayısı, bağıl hata varyansı ve mutlak hata varyanslarına ait değerler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. $\bar{o} \times k \times p$ desenine ait karar çalışması ile kriter ve puanlayıcı sayılarının değiştirilmesiyle oluşturulmuş senaryolara göre G ve Phi katsayıları

Ö	K	P	$\hat{\sigma}_{\text{bağlı}}^2$	$\hat{\sigma}_{\text{mutlak}}^2$	\hat{p}^2	$\hat{\phi}$
50	8	4	.26	.45	.97	.94
50	5	4	.31	.51	.96	.93
50	2	4	.53	.74	.93	.91
50	8	2	.52	.91	.93	.89
50	5	2	.62	1.02	.92	.87
50	8	1	1.03	1.81	.87	.79
50	1	3	1.18	1.51	.86	.82
50	5	1	1.25	2.05	.85	.78
50	1	1	3.55	4.52	.67	.61

Araştırmada 50 öğrencinin 5 kritere göre 2 puanlayıcı tarafından aldığı puanlara yönelik yapılan karar çalışmasında G katsayısı .92, Phi katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Tablo 2'deki verilere göre öğrenci sayısı ($n\bar{o}=50$) sabit tutulup kriter ve puanlayıcı sayısı azaltıldığında ($n_k=1$, $n_p=1$) G katsayısı .67, Phi katsayısı .61, öğrenci sayısı ve kriter sayısı sabit tutulup, puanlayıcı sayısı artırıldığında ($n\bar{o}=50$, $n_k=5$, $n_p=4$) G katsayısı .96, Phi katsayısı .93, azaltıldığında ($n\bar{o}=50$, $n_k=5$, $n_p=1$) G katsayısı .85, Phi katsayısı .78'dir. Öğrenci sayısı sabit tutulduğunda, kriter sayısı azaltılıp, puanlayıcı sayısı artırıldığında ($n\bar{o}=50$, $n_k=2$, $n_p=4$; $n\bar{o}=50$, $n_k=1$, $n_p=3$) G katsayısı sırasıyla .93 ve .86, Phi katsayısı sırasıyla .91 ve .82'dir. Öğrenci ve puanlayıcı sayısı sabit tutulup, kriter sayısı artırıldığında ($n\bar{o}=50$, $n_k=8$, $n_p=2$) G katsayısı .93, Phi katsayısı .89, puanlayıcı sayısı azaltılıp, kriter sayısı artırıldığında ($n\bar{o}=50$, $n_k=8$, $n_p=1$) G katsayısı .87, Phi katsayısı .79; ancak hem puanlayıcı hem de kriter sayısı artırıldığında ($n\bar{o}=50$, $n_k=8$, $n_p=4$) G katsayısı .97, Phi katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. Bu durumda elde edilen G ve Phi katsayıları karar çalışmasına göre en yüksek değerlerdir. Buna göre konuşma becerisinin ölçüldüğü durumlarda öğrenci sayısı sabit tutulduğunda kriter ve puanlayıcı sayısı artırıldığında güvenilirlik değeri yükselmektedir.

Tablo 2'den öğrenci sayısı sabit tutulup, kriter ve puanlayıcı sayılarının artırıldığı durumda ($n\bar{o}=50$, $n_k=8$, $n_p=4$) bağıl ($\hat{\sigma}_{\text{bağlı}}^2=.26$) ve mutlak hata ($\hat{\sigma}_{\text{mutlak}}^2=.45$) varyansları en düşüktür. Buna karşın öğrenci sayısı sabit tutulup, kriter ve puanlayıcı sayılarının azaltıldığı durumda ($n\bar{o}=50$, $n_k=1$, $n_p=1$) ise bağıl ($\hat{\sigma}_{\text{bağlı}}^2=3.55$) ve mutlak hata ($\hat{\sigma}_{\text{mutlak}}^2=4.52$) varyansları en yüksektir. Böylece puanlayıcı ve kriter sayısının artırılmasına göre bağıl ve mutlak hata varyanslarının azaldığı görülmektedir. Yapılan tüm bu açıklamalar ışığında sınavda kullanılan kriter ve puanlayıcı sayısının artırılması güvenilirliği artırmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada İngilizce konuşma sınavından elde edilen puanların güvenilirliği G kuramı ile hesaplanmış ve olası hata kaynaklarının neler olabileceği belirlenmiştir. Çok etmenli yapısı ve olası hata durumlarının fazlalığı konuşmanın güvenilir bir şekilde değerlendirilebilecek en zor becerilerin başında gelmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla konuşma sınavı öncesi ve sınav esnasında izlenecek adımları doğru bir şekilde izleyip, sınav sonunda hata kaynaklarını tespit etmek daha güvenilir sınavlar gerçekleştirmek açısından önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada, G kuramı çerçevesinde yapılan analizler sonucunda ele alınan konuşma sınavı için hata payının en düşük olduğu durum öğrenci sayısı sabit tutulduğunda kriter ve puanlayıcı sayısının artırılmasıdır. G kuramı, tek bir analizde çoklu varyans kaynaklarını ele alarak varyans kaynağının büyüklüğünü belirlemiştir. Özellikle güvenilirlik düzeyinin düşük çıktığı konuşma sınavlarında sınavı gerçekleştirilenlerin hatanın hangi değişkenlerden ve hangi değişkenlerin etkileşiminden doğduğunu bilmeleri önem taşımaktadır. Bu doğrultuda tek bir hata kaynağına yoğunlaşmak ve atılacak adımları bu hata kaynağına göre belirlemek yapılacak olan konuşma sınavlarından elde edilen puanların güvenilirliğini yükseltmek adına sınırlı bilgiler sunacaktır.

Mevcut çalışmada ele alınan konuşma sınavında ikiden fazla puanlayıcının bulunması ve beşten fazla kriterin belirlenmesi sınavdan elde edilen puanların güvenilirliğini arttırmak adına önemli bir adım olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada 2 puanlayıcı ve 5 kriterle elde edilmiş olan G ve Phi katsayısı da düşük değerdir; ancak karar çalışması sonucunda puanlayıcı ve kriter sayısının fazla olduğu durumda

güvenirliğinin daha yüksek çıktığı gözlemlendiğinden, bu türde yapılacak olan sınavlarda, şayet mevcut personel sayısı uygunsa, ikiden fazla puanlayıcının olması elde edilen puanların güvenilirliği açısından olumlu olacaktır. Ancak puanlayıcı ve kriter sayısının artırılması iş yükünü de beraberinde getirecektir. Srikaew, Tangdhanakanond ve Kanjanawasee (2015) ve Vafae ve Yaghmaeyan (2015), İngilizce konuşma becerisi, Gebril (2010) ise İngilizce yazma becerisi üzerindeki çalışmalarında benzer şekilde görev ve puanlayıcının artırıldığı durumlarda G ve Phi katsayısının arttığını gözlemlemişlerdir. Atılğan ve Tezbaşaran da (2005) benzer şekilde puanlayıcı sayısının artırıldığı durumlarda yüksek G ve Phi katsayılarının elde edildiğine vurgu yapmışlardır. Srikaew, Tangdhanakanond ve Kanjanawasee (2015) ise bu artırım durumunda, yapılacak ölçmelerin de artacağına dikkat çekerek, G ve Phi katsayılarının yükselmesi için görev sayısının artırılmasının, ek olarak puanlayıcılar bulmak ve onları eğitmekten daha az maliyetli olacağını önermişlerdir. Benzer şekilde Han (2016), puanların güvenilirliğini yükseltmek için görev sayısının artırılmasının puanlayıcı sayısının artırılmasından daha etkili sonuçlar vereceğini savunmuştur. Nalbantoğlu Yılmaz ve Gelbal (2011), puanlayıcı sayısının artırıldığı durumda G ve Phi katsayılarının yükseldiğini belirtmişler; ancak puanlayıcı sayısını artırmanın her zaman, her durumda mümkün olmayacağını da eklemişlerdir. Bu durumda Vafae ve Yaghmaeyan (2015), görev sayısının artırılmasının yanı sıra puanlayıcıların eğitilmesi gerektiği üzerinde durmuştur

İlhan ve Çetin (2014), performans değerlendirmeye karışan puanlayıcı etkilerini azaltmanın yollarından biri olarak puanlayıcı eğitimlerini önermişlerdir. Onlara göre, puanlayıcı eğitimleri ile değerlendirmede kullanılacak puanlama ölçeklerinin puanlayıcılara tanıtılması, değerlendirme işlemine yönelik örnek uygulamaların yaptırılması ve böylelikle puanlayıcılar arasındaki ortak bir anlayışın oluşmasının amaçlanması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Puanlayıcı eğitimleri; puanlayıcı hatası eğitimleri, performans boyutları eğitimi, davranış gözlem eğitimi ve referans çerçevesi eğitimi olmak üzere dört başlıkta ele alınmalıdır.

Ayrıca çalışmada konuşma dersini yürüten öğretim üyesi tarafından belirlenmiş olan beş kritere göre puanlayıcılar puanlama yaptığından bu haliyle konuşma dersinde uygulanan formata sadık kalınmıştır. Ancak konuşma sınavı yürütecek olan öğretim üyeleri ya da araştırmacılar bu beş kriterin yanı sıra O'Sullivan'ın (2008) belirttiği gibi; söylem yönetimi, etkileşimsel iletişim, öte dil kullanımı gibi birçok konuşma sınavında göz önünde bulundurulmuş kriterleri de kullanabilirler. Gerçekleştirilen bu çalışmada kriter sayısının artırılmasının güvenilirlik açısından olumlu sonuçlar doğuracağı görülmüştür. Dolayısıyla, konuşma sınavları için oluşturulmuş olan puanlama formlarındaki kriterlerin gözden geçirilmesi önem taşımaktadır.

Çalışma sonuçları genel olarak ele alındığında, G kuramının konuşma sınavlarını kurgulayan diğer eğitimcilerle daha güvenilir sınavlar hazırlama ve değişik senaryoları ele alan güvenilirlik hesaplamaları yapma konusunda olanaklar sunduğu görülmektedir. Dolayısıyla, sınav sonuçlarının güvenilirliğinin düşük çıktığı durumlarda, buna neden olan koşulların ve unsurların neler olduğunun G kuramı ile tespit edilmesi, sınav uygulayıcılarının tek bir hataya yoğunlaşmasına ve benzer hataları tekrarlamasına olanak tanımayacaktır. Gerçekleştirilen bu çalışma yabancı dilde konuşma sınavından elde edilen puanların güvenilirliğini etkileyen etmenlerin G kuramı vasıtasıyla belirlenmesi açısından alanyazına bir katkı sunmaktadır.

5. KAYNAKLAR

- Alharby, E. R. (2006). *A comparison between two scoring methods, holistic vs. analytic using two measurement models, the generalizability theory and the many facet rasch measurement within the context of performance assessment*. The Pennsylvania State University.
- Atılğan, H., & Tezbaşaran, A. A. (2005). Genellenebilirlik kuramı alternatif karar çalışmaları ile senaryolar ve gerçek durumlar için elde edilen G ve Phi katsayılarının tutarlılığının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 28-41.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1981). The construct validation of the FSI oral interview. *Language Learning*, 31, 67-86.
- Bachman, L. F., Lynch, B. K., & Mason, M. (1995). Investigating variability in tasks and rater judgments in a performance test of foreign language speaking. *Language Testing*, 12, 238-257.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Brennan, R. L. (2001). *Generalizability theory*. New York: Springer-Verlog.

- Brennan, R. L. Yin, P., & Kane, M. T. (2003). Methodology for examining the reliability of group mean difference scores. *Journal of Educational Measurement, 40*(3), 207-230.
- Cronbach, L. J., Linn, R. L., Brennan, R. L., & Haertel, E. (1995). Generalizability analysis for educational assessments. *Evaluation Comment*, Summer, (pp. 1-29). Los Angeles: UCLA Center for the Study of Evaluation and The National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing.
- Eason, S. H. (1989). *Why generalizability theory yields better results than classical test theory*. Mid-South Educational Research Association Annual Meeting: 8-10 November 1989- Little Rock, AR.
- Foster, P. & Skehan, P. (1999). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research, 3* (2), 15-47.
- Fulcher, G. (1996). Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing, 13*, 208-38.
- Gebriel, A. (2010). Bringing reading-to-write and writing-only assessment tasks together: A generalizability analysis. *Assessing Writing, 15*, 100-117.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Han, C. (2016). Investigating score dependability in English/Chinese interpreter certification performance testing: A generalizability theory approach. *Language Assessment Quarterly, 13*(3), 186-201.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and researching: speaking*. New York: Routledge.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Performans değerlendirmeye karışan puanlayıcı etkilerini azaltmanın yollarından biri olarak puanlayıcı eğitimleri: Kuramsal bir analiz. *Journal of European Education, 4*(2), 29-38.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Nalbantoğlu Yılmaz, F.& Gelbal, S. (2011). İletişim Becerileri İstasyonu Örneğinde Genellenebilirlik Kuramıyla Farklı Desenlerin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 509-518.
- Nartgün, Z. (2002). *Aynı tutumu ölçmeye yönelik likert tipi ölçek ile metrik ölçen madde ve ölçek özelliklerinin klasik test kuramı ve örtük özellikler kuramına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- North, B. (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. *System, 23*, 445-65.
- O'Sullivan, B. (2000). Exploring gender and oral proficiency interview performance. *System, 28*, 373-86.
- O'Sullivan, B. (2008). Notes on assessing speaking. Cornell University Language Resource Center. Retrieved from <http://www.lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/osull1.pdf>
- Sato, T. (2012). The contribution of test-takers' speech content to scores on an English oral proficiency test. *Language Testing, 29*(2), 223-241.
- Shavelson, J.R., & Webb, N.M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. Newbury Park. CA: sage Publication.
- Srikaew, D., Tangdhanakanond, K., & Kanjanawasee, S. (2015). English speaking skills assessment for grade 6 Thai students: an application of multivariate generalizability theory. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach, 16*, 47-66.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wang Z. (2014). On-line time pressure manipulations: L2 speaking performance under five types of planning and repetition conditions. In P. Skehan (Eds.), *Processing perspectives on task performance* (pp. 27-62). Amsterdam: John Benjamins.
- Vafae, P., & Yaghmaeyan, B. (2015). Providing Evidence for the Generalizability of a Speaking Placement Test Scores. *Iranian Journal of Language Testing, 5*(2), 78-95.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Generalizability theory (G theory) focuses on multiple variance resources and determines the size of variance resources. Furthermore, G theory calculates two different reliability coefficients using absolute and relative decisions. The theory enables measurements which minimize errors using decision (D) study. Using G theory, this study examines the reliability of an English speaking exam's data and determines potential error resources. This study will contribute to the literature in terms of using G theory to examine the reliability of speaking exams data.

Method

The study aims to determine the reliability of an English speaking exam data which makes it a descriptive study. The universe of the study includes 50 freshman students who study English Language Teaching at Trakya University. Speaking skills of these students were scored according to five criteria by two raters, who work as an assistant professor and lecturer at Department of Foreign Languages/Trakya University. The study used the data obtained from the final English speaking exam that the participants took during the 2015-2016 academic year at Trakya University. Raters scored the students' speaking performance by using a form which involved five criteria. These criteria are accuracy, fluency, pronunciation, vocabulary and expression use, and task achievement. The researchers made a model which is in the form of s (student) x c (criteria), and x r (rater). Data analysis was done with this model according to the G theory. G study and D study were done for s x c x r.

Result and Discussion

In this study, G and Phi coefficients were found as .92 and .87 for the data which was obtained from 50 students, 5 criteria, and 2 raters. When the number of student is constant and the numbers of criteria and rater is low ($nc=1, nr=1$), G and Phi coefficients are .67 and .61. When the numbers of student and criteria are constant and the number of rater is higher ($nc=5, nr=4$), G and Phi coefficients are .96 and .93. When the numbers of student and criteria are constant and the number of rater is lower ($nc=5, nr=1$), G and Phi coefficient are .85 and .78. When the number of students is kept constant, the number of criteria is decreased, the number of raters is increased ($nc=2, nr=4; nc=1, nr=3$), G coefficients are .93 and .86, Phi coefficients are .91 and .82. When the number of raters is higher ($nc=5, nr=4$), G and Phi coefficient are .96 and .93. When the numbers of student and rater are constant and the number of criteria is higher ($nc=8, nr=2$), G and Phi coefficients are .93 and .89. When the number of raters is lower and the number of criteria is higher ($nc=8, nr=1$), G and Phi coefficients are .87 and .79. When both the numbers of rater and criteria increase, G and Phi coefficients are .97 and .94. This result gives the highest coefficient according to the D study. Furthermore, when the number of rater and criteria increases, the relative and absolute error variances decrease.

In this study, according to results of G and D study, when the number of students is constant and numbers of criteria and rater are increased, error is the lowest. If the researchers use G theory to examine the reliability of speaking exam data, they could see different error resources and obtain reliable results and do reliable evaluation.

G theory determines the size of variance resources using multiple variance resources with one analysis. If a speaking exam has low reliability, the researchers/raters are supposed to know from which variables errors arise. Consequently, focusing on one error resource and determining next steps to be taken according to only one error resource will be limited for increasing reliability of data. For the current research, the ideal scenario was having two raters and five criteria in order to maximize the reliability coefficients of the exam. For other exams, G theory could be used to identify the best scenarios and prepare reliable speaking tests.



Eğitimde Neoliberal Yerelleşme ve Eleştirisi*

Neoliberal Decentralization in Education and Its Critique

Yunus Emre ÖMÜR¹

Öz: Gerek uluslararası düzeyde, gerekse ulusal düzeyde gündemde olan kamusal hizmetlerin yerelleşmesine ilişkin tartışmaların neoliberal politikalar çevresinde şekillendiği bilinmektedir. Kamusal hizmetlerin en kapsamlılarından biri olan eğitim alanı da bu tartışmaların dışında kalmamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde bu tür bir yerelleşmeyi, eğitim alanında yaşanan problemlere bir 'reçete' olarak ileri sürenlerle birlikte, doğuracağı olumsuz sonuçlara dikkat çekerek ihtiyatlı yaklaşanların da olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise neo-liberal politikaların çerçevesini çizdiği eğitimde yerelleşme anlayışı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle dünyada yaşanan neo-liberal dönüşüm kısaca açıklanarak bu dönüşümün eğitim alanındaki yansımaları ele alınmış, daha sonra ise neo-liberal anlayışın kavramsallaştırdığı yerelleşme türleri açıklanarak bu yerelleşme girişimlerinin arkasında yatan motivasyonlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak bu yerelleşme anlayışının doğurduğu sonuçlar tartışılarak eleştirilmiştir. Sonuç olarak, eğitim sistemi gibi devasa yapıların yönetimi ve finansmanının, aşırı merkezîyetçi bir anlayışla yürütülmesinin ortaya çıkaracağı olumsuzluklar bulunmaktadır. Öte yandan demokratikleşme, katılım, etkililik, verimlilik, eğitimin yerel finansmanı, okul seçimi ve yönetim gibi argümanlarla öne çıkan neo-liberal yerelleşmenin ise kendine özgü olumsuzluklarının olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Neo-liberalizm, eğitimde yerelleşme, eğitimin yerel finansmanı, eğitimde özelleştirme ve piyasalaşma, hesapverebilirlik.

Abstract: It is known that arguments about decentralization of public services are carried out within conceptual framework of neoliberalism. These arguments also include education services which is one of the largest public services. In the literature neoliberal decentralization of education is put forward as a 'panacea' by some authors while others point out its possible negative consequences. In this study, neoliberal decentralization policies are explained. Secondly, neoliberal transformation of education, its types and motivations are explained. Finally, consequences of this understanding of decentralization are discussed and criticized. As a result, administration and finance of enormous structures such as public educational systems are very hard within a highly centralized understanding. However, neoliberal decentralization which advocates democratization, participation, efficacy, productivity, local finance of education, school choice and managerialism has its own negative consequences.

Keywords: Neoliberalism, decentralization in education, decentralized finance of education, marketisation and privatisation of education, accountability.

1. GİRİŞ

Eğitim alanında yerelleşme, hem dünya hem de Türkiye düzeyinde uzunca bir süredir tartışlagelen bir konudur. Bu tartışmalar kapsamında eğitimde yerelleşmeye ihtiyatlı yaklaşan kesimler olduğu kadar, yerelleşmeyi eğitim sistemlerinin ekonomik, politik, yönetsel ve pedagojik olarak yaşadığı sorunlara bir çözüm önerisi olarak ileri sürenler de mevcuttur. Esasında eğitimde yerelleşmeyi sadece eğitimsel bir konu olarak değil, devletin sağladığı sağlık, güvenlik gibi kamusal hizmetler bağlamında ele almakta fayda vardır. Çünkü devletin bu hizmetlerin sağlanmasına yönelik tutumunun, dolayısıyla eğitim hizmetinin vatandaşlara ulaştırılması üzerinde hem niceliksel, hem de niteliksel etkileri olmaktadır. Bu bakımdan eğitimde yerelleşme tartışmalarına devletin kamu politikaları çerçevesinden yaklaşmak, daha uygun bir kavramsallaştırma yapılmasını sağlayacaktır.

Küresel ölçekte yerelleşme tartışmaları, uzun bir geçmişe sahip olmakla birlikte, asıl önemini 1970'li yılların sonlarında yaşanan ekonomik krizle kazanmıştır. Söz konusu bu krize yönelik bir çözüm olarak ortaya çıkan neo-liberal politikalar, yerelleşmeyi dünya gündemine taşımıştır. Daha geniş bir tabirle yerelleşme tartışmaları, kamu sektörünün bir çözüm olmaktan ziyade bir problem olarak ele alındığı bir dönemde ortaya çıkmıştır (Apple 2003). 1980 sonrasındaki neo-liberal politikaların bir uygulayıcısı konumunda olan Dünya Bankası'nın krizden etkilenen az gelişmiş ülkelere bir öneri olarak ileri sürdüğü yapısal uyum politikalarının çerçevesinde özelleştirme ile birlikte kamusal hizmetlerin yerelleştirilmesi yer almaktadır ve yerelleşme bu politikalar içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. (Özmüş 2005; Yolcu 2007). Dünya Bankası'nın bu konudaki desteği yıllar içinde giderek artmış ve 1990'lı yıllardan itibaren ise Dünya

* Bu çalışmanın ilk hali 4-7 Haziran 2015 tarihleri arasında Atina'da düzenlenen ERPA Uluslararası Eğitim Kongreleri'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹Araştırma Görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, yunus.emre.omur@gmail.com

Bankası finansmanının büyük bir kısmını ülkelerdeki yerleşme çabalarını desteklemeye ayırmıştır (World Bank 2008). Kısacası Dünya Bankası yeniden tanımladığı yerleşme (adem-i merkezileşme) kavramıyla dünya genelinde neo-liberal politikaları ve yerleşme sürecini yönlendiren başlıca aktör konumuna yerleşmiştir (Keskin 2008). Neo-liberal politikaların ileri sürdüğü ve Dünya Bankası aracılığıyla dayatarak uygulamaya koyduğu bu yeni kamu yönetimi reformunun merkezinde ise devletin bir çok alanda yatırım yapmaktan çekilerek küçülmesi; bunun yerine ortaya çıkan piyasaların sağlıklı işlemlerini sağlaması yer almaktadır. Bu reform projesi böylece hem devlet kurumlarının örgütlenme biçimlerinin, hem de bir yönetim kademesinin görevlerinin yeniden tanımlanmasını hedeflemekte ve böylece devlet, üretici durumdan çıkarılarak düzenleyici bir konuma oturtulmaktadır (Ataay 2007).

Devlet kurumunda yaşanan bu rol değişiminin bir diğer etkeni ise Türkiye'nin de aralarında bulunduğu Dünya Ticaret Örgütü üyesi ülkelerin 1995 yılında imzalamış oldukları Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) hükümleridir. Bu anlaşma hükümlerince devletler, çeşitli hizmet alanlarını kendi tekellerinden çıkarıp uluslararası sermayelerin yatırımlarına açmak durumundadırlar. GATS'ın temel amacı, dünya çapında ticarete daha serbest bir ortam sunmak ve böylece yabancı yatırımlar aracılığıyla iş gruplarının ekonomik hareketliliklerini arttırmaktır (Verger ve Bonal 2009). Bu anlaşmanın altında ise çeşitli hizmetlerin rekabetçi bir ortamda sağlanmasının, devlet tekeliyle sağlanmasından daha etkili olacağı varsayımı yatmakta ve bu anlaşma herhangi bir sektördeki herhangi bir hizmeti kapsayabilmektedir (Krajewski 2003). Diğer bir deyişle eğitim, sağlık, güvenlik ve daha birçok kamusal hizmetin vatandaşlara sunulması sorumluluğu devletin üzerinden kalkmış bunun yerine devlet, bu hizmetlerin çeşitli devlet dışı kuruluşlarla vatandaşlara ulaştırılmasını sağlayacak mekanizmaları oluşturmak ve bunları denetlemek görevini üstlenmiştir. Bu kamu yönetimi reformları ise 'sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş' ve 'küreselleşme' süreçlerine uyum gereği ile gerekçelendirilmektedir (Ataay ve Güney 2007). Bu yeni kamu yönetimi anlayışıyla geleneksel kamu yönetiminin geniş ölçekli, hiyerarşik örgütlenmiş bürokrasisi reddedilmiş, adem-i merkezileşme, yetki devri, rekabet, tercih imkanı, müşteri merkezilik ve esneklik gibi değerler gündeme gelmiştir (Topaloğlu 2012). TÜSİAD (2002) gibi ticari örgütlerin yaptıkları araştırmalar da gündeme gelen bu yeni değerler ışığında kamusal hizmetlerin piyasalaştırılmasını 'bilimsel' zeminde meşrulaştırmaktadır.

'Kamusal hizmet' ve 'kamusal mal' kavramlarının bilgi toplumuna uygun bir şekilde tanımlanmasına yol açan neo-liberal küreselleşme doğal olarak kamusal bir mal ve hizmet olan eğitime ilişkin algı ve tanımlamalarda da değişikliğe sebep olmuştur. Bu bağlamda eğitimde yerleşme tartışmaları da, eğitim hizmetinin bütün vatandaşlara eşit ve nitelikli olarak ulaştırılmasından ziyade ekonomik ve yönetsel açıdan etkililik, hesap verebilirlik, kalite ve yönetim gibi neo-liberal ideolojinin kavramsallaştırdığı bir zeminde temellenmiştir. Bu bağlamda kuşkusuz GATS, IMF ve Dünya Bankası gibi küresel aktörler neo-liberal ekonomik ve kültürel küreselleşmenin şeklini tanımlamakla kalmamakta, aynı zamanda herhangi bir ülkedeki eğitim reformunun yönünü ve şeklini de belirleyebilmektedir (Zajda 2006). Nitekim geri kalmış ülkelerde gözlemlenen eğitimde yerleşme reformları da, ülkelerin iç dinamiklerinden kaynaklanan tartışmalar sonucundan ziyade uluslararası kuruluşların baskıları ile gerçekleşmektedir (Grauwe ve diğerleri 2005). Daun'a (2007) göre küreselleşmenin eğitim üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileri bulunmaktadır; küreselleşme eğitimi dolaylı olarak yeni dünya modelinin taklit edilmesiyle etkilerken doğrudan etkisi ise ekonomik ve kültürel güçlerin küreselleşmesiyle okulların, öğrencilerin, öğretmenlerin üzerinde baskıdan kaynaklanan toplumsal değişim yoluyla gerçekleşmektedir. Neoliberal küreselleşmenin eğitimdeki bir başka yansıması ise eğitimin giderek özelleştirilmiş ve yerleşmiş bir hal almasıyla birlikte akademik başarının öğrenci, öğretmen ve okul düzeyinde testlerle belirlenerek çeşitli standartların benimsenmesi olmuştur (Torres 2009). Böylece küresel ekonomiye eklenme çabası içinde olan devletlerin, eğitim ile ilişkileri değişmekte ve eğitim, devlet tarafından bir merkeze bağımlı olarak üretilen bir hizmet olmaktan çıkıp yerelde farklı kuruluşlar tarafından üretilen bir hizmet halini almaktadır.

Kuşkusuz eğitimde yerleşmenin ne karşısında olmak, ne de yerleşme reformlarını eğitim alanındaki sorunlara bir 'reçete' mahiyetinde önermek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Eğitim sistemleri, özellikle genç nüfusun fazla olduğu ülkelerde devasa yapılar haline gelmişlerdir. Türkiye örneği ele alınacak olursa 2014 yılında Milli Eğitim Sistemi'nde 83.204 okul, 17.532.988 öğrenci ve 920.216 öğretmenin bulunduğu görülmektedir (MEB 2014). Bu rakamlara yaygın eğitime dahil olan bireyler, yardımcı personel, aileler ve hatta eğitim kurumlarıyla ilişkisi olan diğer kuruluşlar da eklendiğinde ortaya çıkan yapı hakkında değerlendirmelerde bulunmak kolay olmamaktadır. Büyük oranda bir istihdam oluşturması ve ulusal gelirin büyük bir kısmını harcaması bakımından bir toplumdaki en büyük 'endüstri' genellikle eğittir (McGinn ve Welsh 1999). Bu büyüklük göz önünde bulundurulduğunda eğitim ile ilgili

kararların nasıl, ne düzeyde, kimler tarafından alınacağı ve bu kararların nasıl finanse edileceği konusunun, toplumun büyük bir kesimini etkileyeceğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Turner'a (2006) göre büyük örgütlerde mali etkililiğin önündeki engellerin en büyüklerinden biri doğru kaynak tahsisi yapılamamasıdır ve sistemin günlük işleyişinden uzak olan karar verme biriminin kaynakları optimal seviyenin altında kullanmasıdır. Bir başka deyişle aşırı merkezileşmiş örgütlerde merkezi birimler, yerel birimlerin yaşadıkları sorunlara çözüm üretmede etkili olamama tehlikesiyle karşı karşıyadırlar. Nitekim Türkiye eğitim sistemi ile ilgili yapılan araştırmalarda; merkezi yönetim yapısından kaynaklı kırtasiyeciliğin artması ve dolayısıyla gecikmelerin yaşanması, acil ihtiyaçların giderilememesi, yatırımların yerinde ve zamanında yapılamaması gibi sorunlar ortaya çıkmakta ve bu sorunlara çözüm önerisi geliştirmekte yetersiz kalınmaktadır (Turan, Yücel, Karataş, ve Demirhan 2010).

2. EĞİTİMDE MERKEZİLEŞME VE YERELLEŞME

Bir eğitim sisteminin merkeziliği, eğitim ile ilgili kararların hangi düzeyde, kimler tarafından alındığı ve bunun nasıl finanse edildiği ile ilgilidir. Kararın alınma şeklinin belirlenmesi, eğitim sisteminin bütününe etkileyecektir. Çünkü yönetim süreçleri temelde karar süreçleridir ve dolayısıyla karar, yönetimin kalbi demektir (Bursalıoğlu 2012). Peiro'ya (2006) göre modern çağda merkezi yönetimin kontrolü dışında herhangi bir politika geliştirmek mümkün değildir ve bütün modern uluslar merkezi özellikler göstermektedir. Bu noktada bir eğitim sistemini tamamen yerelleşmiş veya tamamen merkezi bir sistem olarak sınıflandırmaktansa merkezilik veya yerellik derecesini ifade etmek daha doğru olacaktır. Diğer bir deyişle eğitimde yerelleşmenin mutlak ve ideal bir modeli yoktur; yerelleşme bir derece meselesidir ve herhangi bir yerelleşme modeli, aynı zamanda merkeziliğin belli unsurlarını da içermektedir (Gamage ve Zajda 2005). Bir sistemin yerellik derecesi, o sistemde kararların alındığı düzeyin karardan etkilenen topluluklara (okul bölgeleri, okul yönetimleri, öğretmenler, öğrenciler, aileler vs.) uzaklığı ile doğru orantılıdır. Diğer bir deyişle eğitimsel kararlar yerel topluluklara ne kadar yakın alınıyorsa, eğitim sisteminin o ölçüde yerelleşmiş olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda alan yazındaki yerellik ve merkezilik tanımlamalarını incelemek, konunun kavranmasını daha da kolaylaştıracaktır.

Tarihsel olarak eğitim, dini veya toplumsal gruplar tarafından yerel olarak sağlanırken 19. ve 20. yüzyıllarda güçlü devletlerin ortaya çıkması ve bu devletlerin Keynesci refah devleti anlayışıyla hızlı bir şekilde sanayileşmesi ve kentleşmesiyle birlikte içerik ve süreç olarak eğitimin standartlaştırılması ihtiyacı baş göstermiş ve böylece diğer kamusal hizmetler gibi eğitimde, merkezi bir nitelik kazanmıştır. (McGinn ve Welsh 1999; Burki, Perry ve Dillinger 1999). Kavramın kendisinden de anlaşılabilirliği üzere yerelleşme veya merkezileşme durağan olmaktan ziyade bir süreci ifade etmektedir (Bray 2007). Bu bağlamda merkezileşme, yönetimde gücün alt düzeylerden üst düzeylere aktarılması olarak tanımlanmaktadır ve merkez yönetimde ne kadar çok karar alınırsa, bir sistem o kadar merkezileşmiş duruma gelmektedir (Meyer, Scott, Strang ve Creighton 1987; Meyer, Scott ve Strang 1987). Lauglo'nun (1995) tanımına göre merkezi otorite bir örgütteki alt kademe birimlerine sadece sıkı bir şekilde planlanmış rutinlerin uygulanması imkanını tanıması ve çok geniş yelpazedeki bir çok konuya ilişkin karar verme yetkisinin merkezi bir otoritede yoğunlaşması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda merkez, bütün birimlerden eşit uzaklıkta olan anlamına gelmektedir ve kanun gücü merkezde toplandığından her iş merkezden yönetilir (Haug 2009; Topaloğlu 2012). Bu tanımlamalar bir eğitim sistemi bağlamında düşünüldüğünde ise merkezi bir sistemde eğitimin hedefleri, örgüt yapısı, ders müfredatı, ders materyalleri ve metodları, personelin atanması ve iş tanımları, öğrencilerin kabulü ve değerlendirilmesi, finansman, bütçeleme, denetim ve performans değerlendirme işlerine ilişkin kararların hepsi merkezi yönetim tarafından alınmaktadır (Lauglo 1995).

Yerelleşme ise belirli bir bölgeye karşılık gelecek bir şekilde tanımlanamayacak kadar belirsiz bir kavramdır (Haug 2009). En genel ifadeyle tanımlamak gerekirse yerelleşme kavramı, merkezileşmenin zıttı olarak düşünüldüğünde karar verme, planlama, finansman ve kamu hizmetlerinin yürütülmesi yetki ve sorumluluklarının, diğer bir deyişle eğitim hizmetlerinin sağlanmasının, devlet hiyerarşisinde üst düzeylerden alt düzeylere veya merkezi hükümetten yerel yönetim birimlerine, yarı otonom kamu otoritelerine veya şirketlere, bölgesel otoritelere ya da gönüllü kuruluşlara aktarılması anlamına gelmektedir (Rondinelli ve Nellis 1986; Lauglo 1995; Karlson 2000; Geo-Jaja 2006; Ngok 2007; Geçit 2008). Yetki ve sorumlulukların daha alt düzeylere aktarılması, eğitim sistemi içerisinde birçok ilişkinin yeniden düzenlenmesini sağlayacaktır. Eğitimde yerelleşme süreci, hangi yetki ve sorumluluğun ne oranda hangi birime aktarılacağını, yerel birimlerin nasıl denetleneceğini ve bu birimlerin finansal kaynaklarının nasıl elde edileceğini yeniden tanımlayarak sistemdeki ilişkilerin değişmesini sağlamaktadır. Yerelleşme ayrıca okul personelini, toplumsal grupları veya her ikisini de güçlendirerek eğitimsel güç yapısını

değişikliğe uğratmaktadır (Wholstetter ve McCurdy 1991). Ayrıca Astiz, Wiseman ve Baker'in (2002) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlara göre bir eğitim sisteminin yerelleşme derecesi, sınıf düzeyinde öğretim etkinliklerine doğrudan etki etmektedir. Bu ilişkilerin taşıdıkları özellikler, yerelleşmenin ne derecede ve hangi türden olduğu hakkında bilgi vermektedir. Bu karmaşık süreç okul sisteminin politika oluşturma, gelir elde etme ve harcama, öğretmen yetiştirme, program geliştirme ve okul yönetimi konularındaki tercihlerine etki etmektedir (Geo-Jaja 2006).

3. YERELLEŞME TÜRLERİ VE YAKLAŞIMLARI

Görgül ve kurumsal bir zeminde ele alındığında genel olarak eğitimde yerelleşme düşüncesi, yetki aktarımının kapsamı ve yapısına göre hangi gücün, ne ölçüde, kime ve nasıl aktarıldığına göre sınıflandırılmaktadır. Bazı yerelleşme uygulamalarında güç ve yetki aktarılmaksızın sadece işlerin yerel birimlere aktarılması söz konusuysen, bazı uygulamalarda ise okullara ve yerel yönetim birimlerine istihdam, müfredat programlarının belirlenmesi ve finansal kararların alınması gibi konularda büyük serbestlik tanınarak yetki ve gücün de aktarılması söz konusudur (Arenas 2005). Bu doğrultuda Wholstetter ve McCurdy (1991) eğitimde yerelleşme çalışmalarının karakteristik özelliklerinin (1) benimsenen yerelleşmenin türü, (2) yerelleşme derecesi ve (3) yeniden yapılanma sürecini kimin başlattığı tarafından belirlendiğine dikkat çekmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde ise eğitimde yerelleşme çalışmalarının çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin Lauglo'nun (1995) bürokratik merkeziyetçiliğe bir alternatif olarak gördüğü yerelleşme biçimleri şu şekilde sıralanmaktadır: (1) siyasal liberalizm, (2) federalizm, (3) halkçı yerelcilik (populist localism), (4) katılımcı demokrasi, (5) hedeflere göre yönetim, (6) yönetsel yerinden yönetim (7) piyasaya dayalı yerinden yönetim ve (8) yetki genişliğidir (deconcentration).

Bu sınıflandırmanın yanı sıra yerelleşme reformlarının alanyazında en yaygın sınıflandırılması, yetkinin aktarılması açısından ele alınarak yetkinin dağıtılması veya yetki genişliği (deconcentration), yetki devri (delegation), yerinden yönetim (devolution) şeklinde yapılmaktadır (Rondinelli ve Nellis 1986; Bray 1991; Usluel 1995; Derqui 2001; Cuéllar-Marchelli 2003; Peiro 2006; Sumintono 2006; Hanson 2006; Heredia-Ortiz 2007; Zajda 2006; Yolcu 2007; Haug 2009; Yolcu 2010).

Yetki genişliği veya yetkinin dağıtılması, merkezi yönetimin yerel düzeyde eğitim hizmetlerinin yürütülmesi amacıyla yetkisini kendisine bağlı olan yerel birimlere aktarması olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle eğitim bakanlığının karar alma yetkisini taşra birimlerine ya da merkezi hükümetin taşra birimlerine nakletmesidir (Yolcu 2010). Yerel birimlerin yetki genişliğinin artırılması, yerelleşme çalışmalarının en zayıf türü olarak ele alınmaktadır çünkü bu durumda yetkinin tamamen aktarılmasındansa çeşitli görev ve işlerin aktarılması söz konusudur. (Hanson 2006; Heredia-Ortiz 2007; Haug 2009). Yetki genişliği, yerelleşmenin çok genel bir yaklaşımıdır ve merkezi hükümet, taşra birimlerine aktardığı yetkiyi geri çekme hakkını saklı tutmaktadır (Heredia-Ortiz 2007). Yetki genişliği, bir başka deyişle, iş yükünün aktarılmasıdır (Rondinelli, Nellis ve Cheema 1983). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yetkilerini il milli eğitim müdürlüklerine aktarması, yetki genişliği olarak kabul edilebilmektedir (Yolcu 2010).

Yetki devrinde ise belirli görev ve fonksiyonlar için karar verme otoritesi ve yönetsel sorumluluk, merkezi yönetimin dolaylı denetiminde kalacak şekilde hiyerarşinin üst basamaklarından alttakilere aktarılmaktadır, fakat bu otorite de merkezi yönetimin isteği doğrultusunda geri çekilebilmektedir (Rondinelli, Nellis, ve Cheema 1983; Fiske 1996; Hanson 2006). Yetki devri genellikle kamu hizmetlerinin kesin olarak belirlenmiş işlevleri için nispeten daha geniş bir sorumluluk alanında gerçekleşmektedir ve genellikle bürokratik hiyerarşinin dışında kalacak bir şekilde uygulanmaktadır (Sumintono 2006). Bu sistemlerde yerel düzeyde daha fazla karar verme yetkisi olmasına rağmen asıl yetkiler hala merkezin elindedir ve aktarılan yetki merkezi yönetimin politikası çerçevesinde denetlenmektedir (Usluel 1995). Yetkinin aktarıldığı yetkili veya birim, belli sınırlamalar dahilinde işlerlik göstermekte ve üst otoriteye karşı hesap verebilir tutulmaktadır (Gamage ve Zajda 2005). Bu tür yapılarda nihai sorumluluk yine merkezi yönetimde bulunmaktadır (Gamage ve Zajda 2005; Rondinelli, Nellis, ve Cheema 1983).

Etkinlikleri büyük ölçüde merkezi yönetimin doğrudan kontrolü dışında kalan ulusaltı yönetim birimlerinin finansal ve yasal olarak güçlendirilmesi ise yerinden yönetim olarak sınıflandırılmaktadır ve bu yerel yönetim birimleri otonom ve bağımsız bir özellik kazanarak hukuksal statüleri itibarıyla merkezi yönetimden ayrılmaktadırlar (Rondinelli, Nellis ve Cheema 1983). Shah ve Thompson'a (2004) göre yerinden yönetim, yerel halkı güçlendirme anlamına gelmektedir. Yerel birimler çalışmalarında, merkezden izin almaksızın hareket edebilmektedirler ve diğer yerelleşme türlerine kıyasla bu tür bir yerelleşmenin

uzun vadede başarılı olma şansı daha yüksektir (Hanson 2006). Bu tür bir yönetim şekli Parry'ye (1997) göre yerelleşmenin 'gerçek' anlamda uygulanması olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıda söz edilen yerelleşme türlerine bağlı olarak, okulların üstlenecekleri yönetsel, mali ve politik roller ve sorumluluklar farklılık gösterecektir. Bu bağlamda Gershberg'in (2005) Tablo 1'de aktardığı eğitimde yerelleşme matrisi, okul yönetimlerinin yerelleşme bağlamında değişen işlevlerini ortaya koyar niteliktedir.

Tablo 1. Eğitimde yerelleşme matrisi

Yerelleşme Türü	Yönetsel	Mali	Politik
Yetki genişliği (Deconcentration)	Yönetsel kararlar ve hesapverebilirlik merkezi hükümetin yerel birimlerine aktarılır.	Yerel yöneticilere bütçenin kullanımı konusunda yetkiler verilir.	Yerel yöneticilere tavsiye niteliğinde yardımcı olmak üzere yerel ve seçimle belirlenmiş yerel yapılar oluşturulur.
Yetki devri (Delegation)	Seçilmiş yetkililer tarafından yerel düzeyde 'eğitim yöneticileri' atanır.	Yerel yönetim birimlerine (belediyeler gibi) eğitim harcamalarını yapma, bazı durumlarda ise harcama düzeylerini belirleme (gelir elde ederek) yetkisi verilir.	Merkezi hükümetin seçilmiş olan yerel yöneticileri, eğitim hizmetinin sağlanması konusunda tamamen sorumlu tutulurlar.
Yerinden yönetim (Devolution)	Okul yöneticileri veya okul yönetim kurulları personel, müfredat ve bazı harcamaları yapmak konusunda yetkilendirilir.	Okul yöneticileri veya okul yönetim kurulları merkezi yönetimden bütçe almanın yanı sıra yerel olarak gelir elde edebilirler.	Okul yönetim kurulları seçimle belirleneceği gibi atamayla da belirlenebilir ve okul müdürünü belirleme yetkisine sahiptir.

Kaynak: (Gershberg 2005).

Yetkinin ne oranda aktarıldığının yanı sıra yerelleşme reformları, yetkinin nasıl aktarıldığına göre de sınıflandırılabilir. Bu bağlamda yerelleşme reformları yetkinin yatay veya dikey olarak aktarılmasına göre fonksiyonel veya bölgesel yerelleşme olarak ayırım göstermektedir (Chung 2008). Fonksiyonel yerelleşme, yetki ve sorumluluğun paralel olarak etkinlik gösteren makamlar arasında dağıtılması olarak tanımlanırken bölgesel yerelleşme ise otorite ve sorumluluğun bir sistem içindeki alt düzeylere dikey olarak aktarılması olarak ele alınmaktadır (Bray 2007; Chung 2008). Buradan hareketle Türkiye'de, yüksek öğretim hizmetlerine ilişkin yetkilerin YÖK, zorunlu eğitim hizmetlerine ilişkin yetkilerin ise MEB'de toplanmış olması fonksiyonel yerelleşme özelliği taşımaktadır. Diğer yandan MEB'in çeşitli yetki ve sorumluluklarını il milli eğitim müdürlüklerine aktarmış olması da bölgesel yerelleşme olarak değerlendirilebilir.

Son olarak Shah ve Thompson (2004) eğitimde yerelleşme reformlarını gerçekleştirme şekillerine göre sınıflandırmışlardır. Bu yazarlara göre eğitimde yerelleşme reformları ani veya aşamalı, yukarıdan aşağı veya aşağıdan yukarı ve standart veya asimetrik olmak üzere sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmalara göre reformlar gerçekleştirme sürelerine göre ani veya aşamalı olarak değerlendirilmektedir. Yerel toplulukların talebi doğrultusunda gerçekleşmişse aşağıdan yukarı, üst yönetimin isteği ile gerçekleşmişse yukarıdan aşağı gerçekleşen reformlar olarak ele alınmaktadır. Son olarak standart reformlarda bütün bölgeler eşit olarak ele alınırken asimetrik yerelleşmede her bölgenin statüsü farklı olarak ele alınmaktadır.

4. NEOLİBERAL YERELLEŞMENİN NEDENLERİ

Eğitim alanındaki yerelleşme çalışmalarının altında politik, iktisadi veya yönetsel birçok sebep ve motivasyon yatmaktadır. Yerelleşme reformlarının hareket noktalarını oluşturan bu sebepler ise yerelleşme çalışmalarının yapısını, dolayısıyla elde edilen sonuçları belirlemektedir. Bu sebepler, kimi zaman eğitim hizmetlerinin sağlanmasında ekonomik etkililiği arttırmak, kaynakların etkin dağılımını sağlayarak eşitsizlikleri ortadan kaldırmak, kimi zaman aileler ve sivil toplum kuruluşları gibi örgütleri eğitimin karar mekanizmasına dahil ederek demokratik katılımı arttırmak, kimi zaman da yerel unsurların ihtiyaçlarına hızlı ve doğru bir şekilde cevap vermek olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim McGinn ve Welsh (1999) de

eğitimde yerelleşmenin katılımı sağlamasıyla politik, merkezi yönetimin üzerindeki mali yükü azaltması dolayısıyla finansal ve yerel karar verme birimlerinin daha az maliyetle daha çok çıktı üreteceği varsayımıyla ise etkililik ile ilgili hedefleri olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca kamusal hizmetlerin yerelleştirilmesinin, homojen olmayan tercihlere ilişkin bilgi asimetrisinin önüne geçtiği savunulmaktadır (Galiani, Gertler ve Schargrosky 2008).

Prawda'ya (1993) göre hükümetler eğitimde yerelleşme politikalarını kimi zaman iç içe geçmiş olarak görülebilen şu beş argüman ve gerekçeye dayandırmaktadırlar: (1) finansal yönden yerelleşme, eğitimin mali yükünü (maliyete katılımı sağlayarak) merkezi yönetimden yerel yönetimlere ve topluluklara aktarılmasını sağlamaktadır; (2) etkililik gerekçesine göre yerelleşmiş bir yönetim yapısı, kaynakların daha üretken bir şekilde dağılımına imkan tanıyarak hesap verebilirliği arttırmaktadır; (3) nitelik açısından eğitimde yerelleşme, belirli öğrenci gruplarının özel ihtiyaçlarına cevap verilebilmesine yönelik ihtiyaç duyulan özgürlük ortamını sağlamaktadır; (4) dördüncü bir gerekçe olarak yerelleşme çalışmaları gizli bir gündem ile merkezi hükümeti destekleyenleri güçlendirecek ve ona muhalif olanları bastırarak şekilde politik gücün yeniden dağılımını gerçekleştirmektedir; (5) son olarak ise yerelleşme, merkezi hükümetin çeşitli çatışmalara daha kolay nüfuz etmesini ve aynı zamanda sistemin geri kalanının dışında kalmasını sağlayarak istikrarın korunmasına yardımcı olmaktadır. Benzer bir şekilde Gershberg (2005) eğitimde yerelleşmenin gerekçelerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Eğitim hizmetlerinin yerel talepleri karşılmasını sağlamak
2. Bürokrasiyi azaltmak
3. Kaynak israfını önlemek
4. Standartlaştırılmış hükümet programlarını yerel durumlar ile uyumlaştırmak
5. Yoksul ve taşrada bulunan topluluklar ile iletişimin maliyetini düşürmek
6. Yerel kaynakları harekete geçirerek kullanım ücreti alma, hibe gibi yollarla kaynaklarda artış sağlamak
7. Yerel topluluklardan teknik bilgi edinmek
8. Artan kaynaklar, paydaşların denetim etkisinin artması ve hizmetlerin yerel ihtiyaca daha fazla cevap vermesi ile performans ve hesapverebilirlikte artış sağlamak
9. İşbirliği yolu ile maliyetleri düşürmek

Astiz ve diğerleri de (2002) eğitim alanında küresel olarak gözlemlenen neoliberal yerelleşme eğilimlerine ilişkin gerekçeleri; (1) demokratik, etkili ve hesapverebilir olmak, (2) yerel ihtiyaçlara cevap verebilirliği arttırmak, (3) eğitim topluluğu içinde bulunan aileleri, öğretmenleri ve diğer kuruluşları güçlendirmek, (4) okul niteliğini ve öğretmenler arasında rekabet yaratarak öğretmen maaşlarında artış sağlamak olarak sıralamışlardır. Daun (2007) ise yapılan araştırmalara göre eğitimde yerelleşme reformlarının altında politik olarak (1) ekonominin kötüye gitmesiyle birlikte eğitim finansmanının devletçe sağlanamaması, (2) kültürel etkenler, (3) kamunun meşruiyetini kaybetmiş olması, (4) devletteki iş yükünün fazlalaşmış olması, (5) eğitimde niteliğin düşmesi ve (6) uluslararası baskıların yattığını ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Florestal ve Cooper (1997) eğitimin tasarruf etmek, esnekliği ve verimliliği arttırmak, sorumluluğu en uygun hükümet birimine devretmek, gelirleri yükseltmek, yönetsel sorumluluğu alabilecek en alt seviyedeki hükümet birimine aktarmak, paydaşlara söz hakkı tanıyarak katılımı arttırmak, dilsel ve etnik farklılıklara duyarlı bir eğitim sistemi tasarlamak amaçları doğrultusunda yerelleşmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitimde yerelleşme reformlarının hangi amaçla ve hangi dinamiklere dayandırılarak yapıldığına ilişkin net bir ifade ileri sürmek doğru olmayacaktır. Çünkü yerelleşme çalışmaları, ülkelerin ekonomik, politik, nüfussal, coğrafi ve kültürel anlamda farklılıklarına ve önceliklerine duyarlılık göstermekte ve buna bağlı olarak sonuçları değişmektedir. Örneğin İspanya yerelleşme reformunu ayrılıkçı grupların taleplerini karşılamak; Brezilya beklenenin altında çıkan merkezi sınav sonuçları üzerine eğitimde niteliği arttırmak; Yeni Zelanda bürokrasiyi azaltmak; Meksika kaynak israfının önüne geçmek; Arjantin yerel kaynakları harekete geçirerek eğitime ek finansman yaratmak; Şili ise özelleştirmeyi de sağlayarak piyasalar aracılığıyla eğitimde eşitliği arttırmak için yerelleşme reformlarını gerçekleştirmiştir (Fiske 1996).

Kıyası bir eğitim sisteminde yerelleşme reformlarından elde edilecek sonuç, reforma kaynaklık eden motivasyona göre değişiklik göstermektedir. Bu noktada eğitim alanındaki öncelikler ve reformlar sonucunda elde edilmesi beklenen çıktılar iyi analiz edilmeli ve bu doğrultuda stratejiler geliştirilmelidir. Diğer bir deyişle ulaşılmaması istenen her hedef için farklı yaklaşımlar gerekebilir ve önerilen yerelleşme

reformu, başka hedeflerin gözardı edilmesine neden olabilir (McGinn ve Welsh 1999). Örneğin eşitlikçi olan mali açıdan etkili, etkili olan demokratik veya demokratik olan etkili olmayabilir (Gershberg 2005).

5. EĞİTİMDE NEOLİBERAL YERELLEŞMENİN YANSIMALARI

Eğitimde yerelleşme çalışmaları, yukarıda belirtildiği şekilde mali etkililiği sağlamak, kaynak israfını azaltmak, yerel paydaşların katılımını sağlayarak eğitim hizmetlerinin sunumunu demokratikleştirmek, yerel ihtiyaçlara daha etkili cevap vererek adaletsizlikleri azaltmak gibi güdülenmeler ile gerçekleştirilmektedir. Bu düşünceler teorik olarak eğitim alanında arzu edilen gelişmeler olsa da, yerelleşmeyi bu tür gelişmeleri sağlamak adına bir 'reçete' mahiyetinde ileri sürmenin yerinde olup olmadığını, hangi sonuca ulaşmak için nasıl bir strateji izlenmesi gerektiğini ve mevcut yerelleşme eğilimlerinin altında yatan çeşitli ideolojilerin eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmesi gerekmektedir.

Bilindiği gibi neoliberal bakış açısı, kamusal birçok alanda devletin küçülerek güç ve sorumluluklarını yerel topluluklara ve özel kuruluşlara aktarılması gerektiğini savunmaktadır. Bu alanların kuşkusuz en büyük ve en önemlilerinden biri de eğitim alanıdır. Çünkü kamusal hizmetlerin içinde eğitim alanının yasal ve kurumsal olarak dönüştürülmesi, kamu sektörünün neredeyse yarısının dönüşmesi anlamına gelmektedir (Aslan 2014). Demokratik katılım, eğitimde nitelik, adalet gibi argümanlar öne çıksa da kamusal eğitim ile ilgili yaşanan bu dönüşümün altında neoliberal ajandaların yattığı ve beraberinde eğitimin devlet veya özel kuruluşlar yoluyla piyasalaştırılmasının önünün açıldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Neo-liberal yerelleşme dünyada 'okul merkezli yönetim', 'okul tercihi', 'özelleştirme', 'hesapverebilirlik' gibi kavramları ön plana çıkarmıştır. Ayrıca sorumluluk, merkezi yönetim kademelerinden yerele aktarılarak sistem içerisinde öğretmeni, öğrenciyi ve aileyi yeniden konumlandırmıştır. Kuşkusuz bu dönüşümün okul yöneticileri ve öğretmen istihdamı, eğitim hizmetlerinin üretimi ve eşit bir şekilde dağıtımı gibi konularda çeşitli sonuçları olmuştur. Nitekim yerelleşmenin olumlu getirilerine ilişkin birçok hipotez, ampirik olarak doğrulanamamış ve yerelleşmenin ileri sürülen birçok faydası gerçek sonuçlar olmaktan ziyade 'potansiyel' sonuçlar olarak değerlendirilmektedir; gerçekte ise gelişmekte olan birçok ülkedeki yerelleşme reformları beklenen sonuca ulaşmamış ve hayal kırıklığına sebep olmuştur (Rondinelli 1981). Bu doğrultuda eğitimde yerelleşmeye ilişkin ileri sürülen bu argümanların yansımalarının çeşitli örneklerden yola çıkarak değerlendirmek daha yerinde bir analiz yapılmasını sağlayacaktır.

5.1. Okul Merkezli Yönetim

Eğitimde yerelleşme eğilimlerinin öne çıkarmış olduğu kavramlardan birinin 'okul merkezli yönetim' olduğu görülmektedir. Kısaca tanımlamak gerekirse okul yönetimine ilişkin görevler, okulun ihtiyaçları ve karakteristik özelliklerine göre belirlenir ve böylece kaynak kullanımı, öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ve uzun vadede okul gelişiminin sağlanması için gerekli otonomi ve sorumluluk okulun paydaşlarına (yani yönetim kurulu, denetmenler, okul müdürü, öğretmenler, aileler ve öğrencilere) devredilir (Cheng 1993). Yerelleşmenin en güçlü türü olan yerinden yönetim şeklinde gerçekleşen bu yönetimde daha önce merkez yönetimin gerçekleştirdiği faaliyetlere ilişkin sorumluluklar okula yüklenir ve okul daha da hesapverebilir bir hale getirilir (Gamage ve Zajda 2005). Okul yönetiminde benimsenen bu yaklaşımda, birçok alandaki yetki ve sorumluluk okul düzeyine aktarılmaktadır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul merkezli yönetimin karar mekanizmalarına katılımı sağlanmasıyla öğretmenlerin okula bağlılıklarını ve iş doyumlarını arttırdığı görülmekle birlikte öğretmenlere öğretim etkinlikleri dışında sorumluluklar yükleyerek iş yüklerinde artışa sebep olmaktadır (Grosch 1999). Örneğin Gropello (2006) bir çalışmada El Salvador ve Honduras'taki otonom okullarda çalışan öğretmenlerin, diğer okullarda çalışanlara göre çalışma saatlerinin daha uzun olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öte yandan okul merkezli yönetim, okulların öğretmen istihdam politikalarını da kendilerinin belirlemelerini ve uygulamalarını gerektirmektedir. Bu uygulamanın öğretmenler arasında rekabete ve öğretmenin nicel ölçütlerle değerlendirilmesine yol açacağı düşünülmektedir. Nitekim Kimber ve Ehrich (2011) Avustralya'da okul merkezli yönetim uygulamaları ile birlikte eğitim yönetiminin 'yönetişim' odaklı olduğunu ve eğitim sisteminin piyasa uygulamaları ile demokratik niteliğini yitirdiğini, dolayısıyla öğretmen maaşlarının performansa göre belirlendiğini ve böylece öğretmenlik mesleğinin vasıfsızlaştığını dile getirmişlerdir.

5.2. Ailelerin Eğitim Finansmanına Katılımı

Yapılan reformun türüne ve hangi sorumluluk ve yetkilerin aktarıldığına bağlı olarak eğitimde yerelleşmenin bir getirisi ise ailelerin okul yönetimine ilişkin kararlara katılımının sağlanmasıdır. Daha demokratik bir eğitim ortamı oluşturmanın yanı sıra bu katılım aynı zamanda ailelerin eğitim finansmanına

katılmalarını da berbaberinde getirmektedir. Diğer bir deyişle “katılma” öğrenci başarısı için önemli olarak ele alınmakta, fakat temelde ise okul giderlerinin paylaşımına dönüşerek ailelerin ödeme gücüne dayanır hale gelmektedir (Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul 2011). Örneğin okul merkezli yönetimin benimsendiği yerleşme biçimlerinde okullar, merkezi yönetimden edindikleri bütçelerin dışında kendi kaynaklarını oluşturabilmektedirler. Bu durum aileleri, çocuklarının eğitim giderlerinin hepsine veya bir kısmına katılma zorunluluğu ile karşı karşıya bırakabilmektedir. Özellikle yerel yönetimlerin okullara yeterli finansman sağlayamadığı durumların sıklıkla görüldüğü gelişmiş ülkelerde aileler, çocuklarının eğitimlerini sürdürebilmek için okullara büyük miktarlarda ödemeler yapmak zorunda kalmaktadırlar ve bazı ülkelerde bu durum ailelerin ödeme yapamadığından dolayı çocuklarını okula göndermemelerine sebep olabilmektedir (Arenas 2005).

Dünya Bankası, okul merkezli yönetimin ‘olumlu’ yönlerinden birinin ailelerden elde edilecek gelirler ile okul kaynaklarının arttırılması olduğunu ve kimi durumlarda ailelerden ‘bağış’ olarak elde edilen gelirin, merkezi yönetimden alınan bütçeyi aşabildiğini vurgulamaktadır (World Bank 2007a; World Bank 2007b). Bu durumda farklı kaynaklardan gelir elde edemeyen okul yöneticilerinin aileleri bağış yapmaya zorlayacağı bir ortamın oluşabileceğini ifade etmek yanlış olmayacaktır ve okullar daha çok bağış yapanın daha iyi hizmete ulaşabileceği kurumlara dönüşecek ve böylece okullar, kamusal niteliklerinden uzaklaşacaklardır. Özellikle belediyeler gibi yerel yönetim birimlerinin kendi kaynaklarının oldukça sınırlı olduğu sistemlerde hane halkı eğitim finansmanının önemli bir kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır (UNESCO 2013). Bu durumda ise kuşkusuz en çok etkilenecek olan yoksul aileler ve onların çocuklarının eğitimleri olacaktır. Nitekim Grauwe’nin (2004) okul temelli yönetim reformlarının başarıya ulaşması için en önemli etkenlerden biri olarak aileyi görmesi bunu desteklemektedir. Örneğin Nikaragua’da uygulanmış olan yerleşme reformları sonrasında ailelerin okullara ödedikleri ücretlerde önemli derecede artışlar gözlemlenmiş ve ailelerin yerleşmeyle en çok ilişkilendirdikleri kavramın okul ücreti olduğu belirlenmiştir (Fuller ve Rivarola 1998). Batı Afrika’da ise neoliberal yerleşmenin demokratik katılım argümanının aksine ailelerin, ödedikleri okul ücretlerinin nasıl harcandığı konusunda herhangi bir kontrollerinin olmadığı ortaya çıkmıştır (Grauwe 2004). Heredia-Ortiz (2007) 1970-2004 yılları arasında 59 ülkede gerçekleştirilmiş olan yerleşme reformlarının eğitimim çıktıları üzerindeki etkisini incelediği bir çalışmada okul bitirme oranlarının, ailelerin gelirleriyle doğru orantılı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bazı toplumlarda ise devletin mali kısıtlamalara giderek eğitimin yükünü ailelerin üzerine yüklemesinin bir diğer etkisi de kız çocuklarının eğitimi üzerinde olmaktadır. Örneğin Ngok ve David’in (2004) belirttiğine göre Çin’de çocuklarının eğitimi büyük mali yük oluşturan aileler, gelecekte ailenin geçimini üstleneceğini düşündükleri için tercihlerini erkek çocuklarından yana kullanarak kız çocuklarını okula göndermekten vazgeçebilmektedirler. Burkina Faso’da ise eğitimde finansal sorumluluğun yerele aktarılması sonucunda eğitimin sadece doğrudan maliyeti değil, aynı zamanda fırsat maliyetinde de artışlar gerçekleşmiş ve zengin ailelerin çocukları okullarına devam edebilirken yoksul ailelerin çocuklarının büyük bir çoğunluğu eğitimlerine devam edemez hale gelmişlerdir (Maclure 1994). Filipinler’de ise 1991 yılında çeşitli paydaşların katılımının sağlanması ile başlayan yerleşme reformlarında 1994 yılına gelindiğinde eğitim maliyetinin %52’sinin yerel yönetimlerle beraber aileler tarafından üstlenildiği görülmüştür (Guzman 2007). Kanada’nın Ontario eyaletinde de 2002 yılında ailelerin okulların finansmanına katılımının artarak 48 milyon dolara ulaştığı görülmektedir (Majhanovic 2005).

5.3. Bölgeler Arası Farklılıklar

Eğitimde yerleşme reformlarının bir diğer olumsuz yansıması ise bölgeler arasındaki gelir kaynaklarının eşit olmamasından kaynaklanmaktadır. Bilindiği üzere yerleşmiş yönetim biçimlerinde eğitimin finansmanı, merkezi yönetimden alınan bütçenin yanı sıra yerel kaynaklardan elde edilen gelirlerle de sağlanmaktadır. Bölgeler arasında gelir dağılımının ve yerel kaynakların eşit olmadığı durumlarda, eğitimin finansmanında çeşitli eşitsizliklerin gözlenmesi muhtemeldir. Bazı durumlarda yerleşme ile bölgesel eşitsizlikler arasında ters bir orantı olduğu gözlemlenebilmektedir; merkeziliğin azaldığı ölçüde bölgesel eşitsizliklerin artması muhtemel duruma gelmektedir (Gamage ve Zajda 2005). Diğer bir deyişle yerleşme yolu ile olumlu sonuçlar elde etmek amaçlanırken aynı zamanda eğitimi yerel kaynaklara duyarlı hale getirme riskiyle de karşı karşıya kalınabilmektedir. Böylece daha fazla kaynağa sahip olan bölgelerde eğitime daha fazla harcama yapılırken, kaynakları kısıtlı olan bölgelerin eğitim harcamaları nispeten düşük kalabilmektedir.

Eğitimde etkinliği arttırmada başarılı olan yerleşme reformlarının, zengin ile yoksul bölgelerde sunulan eğitim hizmeti arasındaki nitelik farkını da arttırdığı bilinmektedir (Fiske 1996). Eğitim finansmanının bölgesel olarak sağlanması yoksul bölgelere yönelik bir ayırmacılığa sebep olmaktadır (Arenas 2005). Yerleşme, eğitim finansmanını hem bölgesel ekonomiye, hem de yerel yöneticilerin

eğitime yönelik yaklaşımlarına doğrudan bağlı kılmakta ve örneğin Rusya'da Sovyet rejiminin yıkılmasından sonra gözlemlenen yerelleşme reformlarının sonucu olarak benzer ekonomik kaynaklara sahip olan bölgeler arasında bile öğrenci başına yapılan harcama açısından iki kata kadar çıkan farklılıkların gözlemlendiği bilinmektedir (Bray ve Borevskaya 2001). Benzer bir şekilde Şili'de de yerelleşme reformları ile ortaya çıkan kupon (voucher) programları yolu ile özel okullara geçiş yapan öğrencilerin yüksek gelir düzeyine sahip ailelere mensup oldukları bilinmektedir (Carnoy 1998). Benzer bir ayrımcılık tehlikesinin, sadece yoksul ailelerin çocukları açısından değil, azınlık öğrencileri açısından da mevcut olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Diğer bir deyişle yerelleşme kaynaklı olarak okullarda sosyo-ekonomik ve etnik temelli yoğunlaşmalar gözlemlenebilmektedir. Örneğin Cobb ve Glass (1999), ABD'nin Arizona eyaletinde charter okullara devam eden beyaz öğrencilerin oranının, aynı çevredeki diğer okullardakilere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda Fuller (1996), yoksul aileler ile çevrili bir okulda yerelleşme ile sağlanan otonominin okulun öğrencilere sağlayabileceği faydayı kısıtlayabileceğini ifade etmiştir.

Galiani, Gertler ve Schargrodsky (2008), Arjantin'de yaptıkları çalışmalarında yerelleşme reformları ile birlikte ulusal anlamda öğrencilerin ortalama başarılarında önemli derecede artış olduğunu, fakat bölgesel olarak yaptıkları analizlerde ise başarı ortalamasının sadece zengin bölgelerdeki öğrencilerde gözlemlendiği, yoksul bölgelerdeki öğrencilerin başarılarında herhangi bir artışın gözlemlenmediğini tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışma da İsrail'de yapılmış ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullar ile yüksek bölgelerde bulunan okullar arasında farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir (Nir ve Miran 2006). Klugman (1994) da bölgesel anlamda kaynak eşitsizliklerine bağlı olarak ABD'deki kimi bölgelerin merkezi yönetimden hiç kaynak almamasına rağmen, merkezi yönetimden kaynak alan bölgelere kıyasla daha çok kaynak elde edebildiğini ifade etmiştir. Bu durumda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerdeki okulların, finansman açısından yoksul bölgelerdeki okullara kıyasla daha avantajlı bir durumda olacaklarını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Özellikle iç göçler ile ortaya çıkmış olan büyük kentlerdeki yoksul nüfusun belirli bölgelerde yoğunlaşmasıyla birlikte, söz konusu yoksulluğun aynı zamanda okullarda da yoğunlaşacağı öngörülebilir. Yoksul nüfusun bir bölgede yoğunlaşmasıyla birlikte o bölgedeki okullar finansal kaynak sıkıntısı çekmekte olduğu ve yoksul öğrenciler, zengin öğrencilere kıyasla daha az kaynağa sahip okullara devam etmek zorunda kaldıkları bilinmektedir (Condron ve Roscigno 2003). Kısacası okullarda nitelikli eğitimi eşit bir şekilde sağlamak için sadece para tek başına yeterli olmamakla birlikte, mevcut toplumsal düzen içinde para olmazsa olmaz bir gereklilik arz etmektedir.

5.4. Özelleştirme ve Piyasalaşma

Neoliberal politikaların çerçevesini çizmiş olduğu yerelleşme reformları arasında bulunan bir diğer nokta da eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi yoluyla yerelleşmenin sağlanmasıdır. Eğitimde yerelleşme tartışmalarına ilişkin alanyazın incelendiğinde özelleştirmenin bir çeşit yerelleşme türü olarak ele alındığı görülmektedir (Lauglo 1995; Astiz, Wiseman ve Baker 2002; Hanson 2006; Zajda 2006). Kısaca tanımlamak gerekirse özelleştirme, belli bir işlevin bütününe veya bir kısmının kamu sektöründen özel sektöre aktarılması olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitimde özelleştirme, devlet veya özel bütün okulları kamusal kaynaklara eşit mesafede konumlandırarak hizmet vermelerini sağlamak olarak ifade edilmektedir (Carnoy 1993). Bu argüman yine merkezi hükümetlerin aşırı derecede bürokratikleşmelerinden kaynaklanan demokratik unsurların yok olmaya başlaması ve kâr güdüsüyle hareket eden özel kuruluşların bir rekabet ortamında müşteri çekme kaygısıyla eğitim hizmetlerini daha nitelikli ve adilane bir şekilde sunacakları düşüncesine dayanmaktadır. Madsen (2005) özelleştirme yolu ile devletlerin hem sağlayıcı hem de üretici olma rollerini ayırabilmeleri, 'müşterilere' seçim şansı tanıyarak etkililiğin sağlandığı, okulların müşterileri istekleri doğrultusunda çeşitli programlar geliştirerek ihtiyaçlara daha uygun cevap verebildiği, kaynakları daha verimli kullandıkları ve daha nitelikli bir eğitim hizmeti sundukları gerekçesiyle özelleştirmenin benimsendiğini ifade etmiştir. Eğitimde özelleştirmenin en büyük savunucularından olan Friedman (1997), ilk ve ortaöğretim kurumlarının geliştirilmesinin en etkili yolu olarak kupon sistemleri ile eğitimin özelleştirilmesini savunarak rekabetçi serbest girişim ortamının eğitim sürecinde 'devrim' yaratacağını ve bu devrimin ailelere, öğretmenlere, öğrencilere, özel girişimcilere, kısacası bütün topluma fayda sağlayacağını belirtmiştir. Öte yandan eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesini savunanlar, piyasa mekanizmaları ile sunulan eğitimin daha eşitlikçi olduğunu ileri sürmektedirler. Bu argümanlarını ise özelleştirme yoluyla devletin zengin ailelerin çocuklarına harcama yapmak zorunda kalmayarak kaynaklarını yoksul ailelerin çocuklarına harcayabilecekleri varsayımına dayandırılmaktadır (Hill 2006).

Yerelleşme reformları ile ülkelerin gündemlerine gelmiş olan özelleştirme çalışmalarının kuşkusuz öğretmenler, aileler, öğrenciler ve toplum üzerinde etkileri bulunmaktadır. Fakat bu etkilerin Friedman'ın

(1997) savunduğu gibi eğitim ile ilgili bütün kesimlerin yararına olduğunu ifade etmek, aşırı bir iyimserlikten öteye gitmeyecektir. Örneğin Bangay (2005) Hindistan'da yaygın olan özel okulların çoğunun saat ücretli ve yarı-zamanlı öğretmenler çalıştırdıklarını ve böylece geçimlerini sağlamak için bir günde birkaç farklı okulda derse giren öğretmenlerin niteliklerinde düşüşün gözlemlendiğini belirtmiştir. Yıldırım (2013) da bir çalışmada eğitimde eşitliğin sağlanması adına özel okullardansa kamuya bağlı okulların daha çok gelecek vadettiği sonucuna ulaşmıştır. Özel üniversitelerin yaygın olduğu Kolombiya örneğinde ise yüksek gelirli ailelerin çocukları özel yükseköğretim kurumlarında nitelikli bir üniversite eğitimi alabilirken, düşük gelirli ailelerin çocukları ise ya düşük nitelikteki devlet okullarına gitmek veya örgün eğitim sisteminin dışına çıkarak yaygın eğitim yoluyla eğitimlerini devam ettirmek zorunda kalmışlardır (Patrinos, 1990). Yine Burkina Faso'da yürütülmüş olan benzer bir çalışmada, özel okula devam eden öğrencilerin okul başarılarının daha yüksek ve okul terk oranlarının daha düşük olduğu bulgusunun yanı sıra kamu okullarından mezun olanların ilk işlerine girmek için 2.5 yıl bekledikleri, özellikle ortaöğretimde özel okullara devam edenlerin neredeyse hiç beklemeden iş buldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Calvés, Kobainé ve N'Bouke 2013). Nishimura ve Yamano (2013) Kenya'da kamudaki okullarının ücretsiz hale getirilmesiyle birlikte zaten okul ücreti ödeme gücü olan ailelerin daha az kalabalık sınıflara sahip özel okulları tercih ettiklerini ve ailelerin eğitim ile ilgili bir harcama yapmak zorunda kaldıklarında erkek çocuklarını tercih ettiklerini belirlemiştir.

5.5. Hesapverebilirlik

Eğitimde yerelleşme tartışmaları, neoliberal ideolojinin hesap verebilirlik anlayışıyla yakından ilişkilidir. Bu ideolojinin piyasanın görünmez gücüne olan sağlam inancı eğitim hizmetinin sunulma şeklini, finansmanını, yönetimini ve nitelikli eğitimin tanımını yüksek standartlar, mükemmellik, üretkenlik ve maliyet etkililik kavramları ile ilişkili olarak yeniden tanımlamıştır (Majhanovic 2005). Söz konusu özellikle standartlaşma olduğunda ise ulusal merkezi sınavlar büyük öneme sahip olmaktadır. Yerleşmiş bir sistemde okullara ayrılan finansman bu sınav sonuçlarına bağlı olarak şekillendiğinde ortaya çıkan hesapverebilirlik uygulamaları da eğitimin ve öğretmenlik mesleğinin bağlamını değiştirmektedir. Neoliberal çağ öncesi profesyonellerin mesleğini iyi bir şekilde yaptığını dair duyulan güven çözülerek yerini profesyonel uygulamaların uyması zorunlu olan sistematik hesapverebilirlik mekanizmalarına bırakmıştır (Ranson 2003). Hesapverebilirlik anlayışı ile yeniden şekillenen uzmanlık kavramı, dolayısıyla öğretmenlik mesleği, bireylerden ziyade verilerle, tablolarla ve istatistiklerle ilişkili olarak açıklanır hale gelmiştir (Ranson 2003).

Ball (2008) yerelleşme reformları ile asıl yapılanın yetki devri veya deregülasydan ziyade yeniden düzenleme olduğunu, kamusal hizmetlerde merkezi hükümet kontrolünün ortadan kalkmadığını fakat biçim değiştirdiğini ve otonomi, yetki devri gibi kavramların sağladığı özgürlüğün 'performans' ve 'etkililik' sınırlılıkları çerçevesinde kaldığını ifade etmektedir. Çünkü hesapverebilirlik, bir kurumun veya kişinin önceden belirlenmiş standartlara veya beklentilere göre değerlendirilmesi ve beklentilerin veya standartların karşılanamaması durumunda yaptırımları kabullenmesi anlamına gelmektedir (Elliott 2001). Söz konusu performans sınırları ise büyük ölçüde ulusal olarak yapılan sınavlar, ulusal müfredatlar ve bunlara bağlı olarak şekillenen standartlar ile belirlenmektedir. Böylece eğitim hizmetinin sunumu, yönetimi, finansmanı ve bunların sorumluluğu yerel aktörlere devredilmişken, hesap verebilirlik uygulamaları ise merkezi olarak kalmakta ve performans etkileyen bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi birçok önemli değişken göz ardı edilebilmektedir. Zaten yeni kamu yönetimi anlayışındaki bu hesap verebilirlik uygulamaları öğretmenlik gibi profesyonel mesleklerin amaçlarını değiştirerek bütünleşmeden ziyade kontrole dayanmaktadır (Ball 2008). Gücün yerel otoritelere devredilmesi, merkezi olarak belirlenmiş hedeflere ulaşma sorumluluğunu da yerel birimlere yüklemekte (Karlsen 2000) ve okulların yerel özellikleri göz önüne alınmadan belirlenen hedeflere ulaşılmadığında sorumluluk da merkezi yönetimin değil, yerel birimlerin üzerinde kalmaktadır. Kısacası yerelleşme, yetki ve güç ile birlikte 'başarısızlık' suçunu da yerel birimlere devretmekte (Robinson 2015) ve hesapverebilirlik uygulamaları ile merkezi kontrol ve denetimi sürdürmektedir. Çünkü hesapverebilirlik, profesyonellerin uygulamalarını detaylı bir şekilde düzenlemektedir (Ranson 2003). Böylece mesleki uygulamaları ve performans standartları en ince ayrıntısına kadar önceden ve merkezi yönetimce tanımlanmış öğretmen, mesleki özerkliğini yitirerek yerleşmiş bir sistemde merkeze daha bağımlı hale gelmektedir. Öğretmen kendisinin, öğrencilerinin, ailelerin, okul yönetiminin veya okulun bulunduğu bölgenin belirlediği amaçları gerçekleştirmek için değil, merkezi yönetimce belirlenmiş amaçları başarmak için çalışan bir teknisyen halini almaktadır.

Hesapverebilirlik uygulamalarının odağında performans bulunmaktadır. Bir okulun veya öğretmenin performansı ise çıktılar ile ölçülmekte ve bu çıktılar, okulun ve öğretmenin niteliğini veya değerini

belirleyen ana unsur olarak ele alınmaktadır (Ball 2008). Sonuç odaklı bu yaklaşım eğitimi, öğretmenlik etkinliklerini ve başarıyı birkaç nicel göstergesi ile tanımlanan sonuçlara indirgemektedir. Ayrıca performans ölçümleri, öğretmenlerin ve okulların etkinliklerini uzun dönemli niteliksel hedeflerdence kısa dönemli niceliksel hedeflerle sınırlandırmakta ve dolayısıyla eğitimsel uygulamaları kısırlaştırmaktadır (Gleeson ve Husbands 2003). Böylece öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrencilerin ve ailelerinin toplumsal sınıfları, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik ve demografik yapısı gibi eğitim sürecini etkileyen birçok unsur değerlendirmenin dışında kalmaktadır. Öğretmenler ise süreçten ziyade sonuçlara bağlı olarak hükümete, yerel eğitim yöneticilerine, ailelere ve öğretmenlere hesapverebilir duruma gelmektedirler (Ranson 2003).

Neoliberal hesapverebilirlik, bireylerin seçim özgürlüğü üzerine kurulmuştur (Ranson 2003). Sonuç ve performans odaklı hesapverebilirlik uygulamaları, yerelleşmiş bir sistem ve okul seçimi ile birlikte ele alındığında ise okullar, neoliberal kamu yönetimi anlayışına uygun olarak, yarı-piyasa mekanizması dahilinde müşteri niteliği kazanmış öğrencilerin ve ailelerinin memnuniyetini sağlama amacıyla faaliyet gösteren kurumlar haline gelmektedirler. Böylece performans standartlarını karşılayamayan öğretmen ve okullar müşterisiz kalma riski ile karşı karşıya kalacaklarından, rekabet edebilmek için bu standartlara boyun eğmek zorunda kalmaktadırlar. Her ne kadar neoliberal ideoloji performans değerlendirmelerinin ve buna dayalı olarak ortaya çıkan hesapverebilirlik uygulamalarının eğitimin niteliğini arttıracaklarını varsaysada, Gleeson ve Husbands (2003) performans dayalı değerlendirmelerin eğitimde niteliği arttırmadığının hem araştırmacılar, hem de uygulayıcılar tarafından kabul gördüğünü belirtmişlerdir. Çünkü böyle bir hesapverebilirlik anlayışında, öğretmenlerin inandıkları ile yapmak zorunda oldukları arasında büyük bir çelişki vardır (Gleeson ve Husbands 2003). Genellikle vatandaşlık, ahlak gibi kavramlarla ilişkili olduğu düşünülen öğretmen etkinlikleri, sınav sonuçlarına indirgenmekte ve öğretmen de giderek teknisyenleşmektedir.

Özetlemek gerekirse neoliberal yerelleşme ve beraberinde getirdiği hesapverebilirlik uygulamalarının, savunulanan aksine eğitimde niteliği arttıracakını ifade etmek doğru olmayacaktır. Bu uygulamalar ile eğitimde başarı kavramı ve öğretmenin rolü değişmiştir. Genellikle daha niteliksel unsurlar ile tanımlanan başarı, nicel göstergelere indirgenerek tanımlanır hale gelmektedir. Öğretmen ise her bir sınav döneminde öğrencilerini sınava hazırlayan bir teknisyen kimliğine bürünmektedir. Sonuç olarak okulların ve öğretmenin, diğer bir deyişle eğitim etkinliklerinin tümünün amacının, önceden belirlenmiş standartları karşılayabilme haline geldiği ve bu uğurda diğer uzun dönemli niteliksel hedeflerin yok sayıldığı ifade edilebilir.

6. SONUÇ YERİNE

Eğitimde yerelleşme tartışmaları, çok eskiye dayanmakla birlikte 1970'li yılların sonunda yaşanmış küresel ekonomik krizle son bulan refah devleti anlayışının yerini neoliberal politikalara bırakmasıyla hız kazanmıştır. Genel olarak devletin kamusal hizmetlerin sağlanmasından çekilmesini öngören neoliberal politikalar küresel anlamda Dünya Ticaret Örgütü, IMF ve Dünya Bankası gibi kuruluşların çeşitli projeleriyle ülkelerde yürürlüğe konulmuştur. Kamusal alanda yaşanan bu dönüşüm doğal olarak eğitim hizmetini de dönüştürerek sistem içerisinde okulu, aileyi, öğretmeni ve öğrenciyi yeniden konumlandırmıştır.

Özellikle çağ nüfusun yoğun olduğu bir eğitim sistemine ilişkin karar vermek ve öneride bulunmak, sistemin büyüklüğü itibarıyla kolay olmamaktadır. Böylesine büyük bir sistemin merkezden yönetiminin de, birçok zorlukları beraberinde getireceği muhakkaktır. Ayrıca Türkiye gibi homojen bir nüfus yapısına sahip olmayan ülkelerde daha demokratik ve farklı grupların ihtiyaçlarına cevap verebilen bir eğitim sistemine ihtiyaç olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Fakat burada sorgulanması gereken, eğitim sisteminde bir yerelleşme reformunun gerekliliğinden ziyade bu yerelleşme reformunun nasıl yapılacağıdır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse yerleşmenin bölgesel ihtiyaçlara cevap verebilecek, toplumun bütün kesimlerini kapsayabilecek ve zengini daha iyiye ulaştırırken, yoksulu ise kötüye, en iyimser tabirle ortalama olana muhtaç bırakmayacak ve dolayısıyla kamusal niteliklerini koruyabilecek şekilde nasıl yapılabileceğinin cevaplarının aranması gerekmektedir.

Mevcut toplumsal ve küresel düzenin sağladığı neo-liberal yerelleşme anlayışının ise bu noktada yetersiz kaldığı görülmektedir. Birçok alanda henüz kendi hipotezlerini bile doğrulayamamış olan bu tür bir yerelleşme, savunulanan aksine eğitim alanında yaşanan eşitsizlikleri yeniden üretmekle birlikte ve okulları piyasada rekabet eden kurumlar haline getirebilmektedir. Böylece eğitim, kamusal niteliklerini kaybetmektedir. Nitekim birçok yerelleşme reformunun yerel düzeydeki aktörlere daha fazla esneklik ve kontrol alanı sağlamaktan ziyade merkezi kontrolü daha da arttırdığı sonucuna ulaşılabilmektedir (Karlsen 2000; Majhanovic 2005). Her ne kadar birçok iyimser motivasyon ile savunulsa da özellikle 1980 ve 1990'lı

yıllarda gerçekleştirilen birçok yerelleşme reformları, neoliberal prensipler ile piyasaların etkili bir şekilde çalışabilmesini sağlamak adına gerçekleştirilmiş ve bu reform hareketlerinin büyük bir çoğunluğu yerel aktörlerden ziyade merkezi yönetimlerin girişimleriyle başlamıştır (Karlsen 2000; Ozga 2009).

Sonuç olarak vaadettiğinin de ötesinde bir ideali olan neoliberal yerelleşmenin eğitimde demokratikleşme, nitelik artışı ve yerel ihtiyaçlara cevap verebilirliği sağlayamadığını, bunun yerine eğitimi piyasalaştırarak yoksul ve zengin arasındaki farkı derinleştirdiğini, eğitimin finansmanını ailelere yüklediğini ve öğretmenlik mesleğini aşındırdığını savunmak için birçok neden mevcuttur. Eğer mutlaka bir yerelleşme tartışması yapılması gerekiyorsa, neoliberal anlayışın yerelleşme yaklaşımını eğitimdeki idari ve pedagojik problemlere reçete mahiyetinde bir çözüm önerisi olarak sunmak yerine eğitim hakkı temelinde olan, bölgelerarası farklılıkları göz önünde bulunduran, eğitimin ticarileşmesine yol açmayan ve öğretmenlik mesleğine hak ettiği değeri teslim edebilen bir yerelleşme reformu modelinin önerilmesi gerekmektedir.

7. KAYNAKLAR

- Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D. ve Karakul, A. K. (2011). Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 60-99.
- Apple, M. W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- Arenas, A. (2005). Decentralisation of education policies in a global perspective. J. Zajda içinde, *International handbook on globalisation, education, and policy research* (p. 583-598). Dordrecht: Springer.
- Aslan, G. (2014). Neo-liberal transformation in Turkish higher education system: a new story of a turning point: draft proposition on the higher education law. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(2), 255-283.
- Astiz, M. F., Wiseman, A. W. and Baker, D. P. (2002). Slouching towards decentralization: Consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46(1), 66-88.
- Ataay, F. (2007). Kamu yönetimi reformu ve kamu hizmetlerinin metalaştırılması. F. Ataay içinde, *Neoliberalizm ve devletin yeniden yapılandırılması* (s. 29-72). Ankara: De ki.
- Ataay, F. ve Güney, A. (2007). Kamu yönetimi reformu ve neoliberal kalkınma anlayışı. F. Ataay içinde, *Neoliberalizm ve devletin yeniden yapılandırılması* (s. 178-201). Ankara: De ki.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bangay, C. (2005). Private education: Relevant or redundant? Private education, decentralisation and national provision in Indonesia. *Compare*, 35(2), 167-179.
- Bray, M. (1991). Centralization versus decentralization in educational administration: Regional issues. *Educational Policy*, 5(4), 371-385.
- Bray, M. (2007). Control of education: Issues and tensions in centralization and decentralization. R. F. Arnove, C. A. Torres, ve S. Franz içinde, *Comparative education: The dialectic of the global and local* (p. 201-222). Maryland: Rowman ve Littlefield.
- Bray, M. and Borevskaya, N. (2001). Financing education in transitional societies: Lessons from Russia and China. *Comparative Education*, 37(3), 345-365.
- Burki, S. J., Perry, G. and Dillinger, W. R. (1999). *Beyond the center: Decentralizing the state*. Washington: World Bank.
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Calvés, A. E., Kobainé, J.-F. and N'Bouke, A. (2013). Privatization of education and labor force inequality in urban Franchopone Africa: The transition from school to work in Ouagadougou. *World Development*, 47, 136-148.
- Carnoy, M. (1993). School improvement: Is privatization the answer? J. Hannaway, ve M. Carnoy içinde, *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (p. 163-201). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Carnoy, M. (1998). National voucher plans in chile and sweden: Did privatization reforms make for better education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-337.
- Cheng, Y. C. (1993). The theory and characteristics of school based management. *International Journal of Educational Management*, 7(6), 6-17.
- Chung, Y. H. (2008). *A comparative study of educational decentralization in China and Korea, 1985-1995: Motives, actions and results*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Ann Arbor: University of Massachusetts Amherst.
- Cobb, C. D. and Glass, G. V. (1999). Ethnic segregation in arizona charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 7(1).
- Condron, D. J. ve Roscigno, V. J. (2003). Disparities within: Unequal spending and achievement in an urban school district. *Sociology of Education*, 76(1), 18-39.
- Cuéllar-Marchelli, H. (2003). Decentralization and privatization of education in El Salvador: Assessing the experience. *International Journal of Educational Development*, 23, 145-166.
- Daun, H. (2007). *School decentralization in the context of globalizing governance*. Dordrecht: Springer.
- Derqui, J. M. (2001). Educational decentralization policies in Argentina and Brazil: Exploring the new trends. *Journal of Education Policy*, 16(6), 561-583.

- Elliott, J. (2001). Characteristics of performative cultures: Their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. D. Gleeson, ve C. Husbands içinde, *The Performing School: Managing, teaching and learning in a performance culture* (p. 192-209). London: Routledge Falmer.
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education*. Washington: World Bank.
- Florestal, K., and Cooper, R. (1997). *Decentralization of education: Legal issues*. Washington: World Bank.
- Friedman, M. (1997). Public schools: Make them private. *Education Economics*, 5(3), 341-344.
- Fuller, B. (1996). Is school choice working? *Educational Leadership*, 54(2), 37-40.
- Fuller, B. and Rivarola, M. (1998). *Nicaragua's experiment to decentralize schools: Views of parents, teachers and directors*. World Bank: Washington.
- Galiani, S., Gertler, P. and Schargrosky, E. (2008). School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, 92, 2106-2120.
- Gamage, D. ve Zajda, J. (2005). Decentralisation, Delegation and Devolution: Towards Self-Governing Schools. *Political Crossroads*, 12(3), 29-57.
- Geçit, Y. (2008). *Eğitimde yerinden yönetim yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Geo-Jaja, M. A. (2006). Decentralisation and privatisation of education in Africa: Which one for Nigeria? J. Zajda içinde, *Decentralisation and privatisation in education: The role of the state* (p. 57-74). Dordrecht: Springer.
- Gershberg, A. I. (2005). *Towards an education decentralization strategy for Turkey: Guideposts from international experience*. Washington: World Bank.
- Gleeson, D. and Husbands, C. (2003). Modernizing schooling through performance management: A critical appraisal. *Journal of Education Policy*, 18(5), 499-511.
- Grauwe, A. D. (2004). *School-based management (SBM): Does it improve quality?* Paris: UNESCO.
- Grauwe, A. D., Baldé, C. L., Diakhaté, C., Dognon, M., Moustapha, M. and Odushina, D. (2005). Does decentralization lead to school improvement? Findings and lessons from research in West Africa. *Journal of Education for International Development*, 1(1).
- Gropello, E. D. (2006). *A comparative analysis of school based management in central America*. Washington: World Bank.
- Grosch, M. A. (1999). *School based management: How a superintendent balanced shared decisionmaking and ultimate responsibility for student outcomes*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Austin: University of Texas.
- Guzman, A. B. (2007). Chronicling decentralization initiatives in the Philippine basic education sector. *International Journal of Educational Development*, 27, 613-624.
- Hanson, E. M. (2006). Strategies for educational decentralization: Key questions and core issues. C. Björk içinde, *Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions* (s. 9-26). Dordrecht: Springer.
- Haug, B. (2009). *Educationan decentralisation and student achievement*. (Unpublished Master's Thesis). Oslo: Faculty of Education University of Oslo.
- Heredia-Ortiz, E. (2007). *The impact of education decentralization on education Output: A cross-country study*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Georgia: Georgia State University.
- Hill, D. (2006). Education services liberalization. E. Roskam içinde, *Winners or losers? Liberalizing public services* (p. 3-54). Geneva: ILO.
- Karlsen, G. E. (2000). Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 15(5), 525-538.
- Keskin, N. E. (2008). Dünya Bankası ve eğitimde yerelleşme: Kamu okullarında işletmecilik. *Küreselleşme ve Demokratikleşme Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 617-624). Antalya: Akdeniz Üniversitesi İİBF Yayını.
- Kimber, M. and Ehrich, L. C. (2011). The democratic deficit and school-based management in Australia. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 179-199.
- Klugman, J. (1994). *Decentralisation: A survey of literature from a human development perspective*. UNDP Human Development Report Office.
- Krajewski, M. (2003). Public services and trade liberalization: Mapping the legal framework. *Journal of International Economic Law*, 6(2), 341-367.
- Lauglo, J. (1995). Forms of decentralisation and their implications for education. *Comparative Education*, 31(1), 5-30.
- Maclure, R. (1994). Misplaced assumptions of decentralization and participation in rural communities: Primary school reform in Burkina Faso. *Comparative Education Review*, 30(3), 239-254.
- Madsen, J. (2005). *Private and public school partnership: Sharing lessons about decentralization*. London: TaylorveFrancis.
- Majhanovic, S. (2005). Educational decentralisation: Rhetoric or reality? - The case of Ontario, Canada. J. Zajda içinde, *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (p. 599-612). Dordrecht: Springer.
- McGinn, N. ve Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how?* Paris: UNESCO.
- MEB. (2014). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Ankara: MEB.

- Meyer, J. W., Scott, W. R., Strang, D. and Creighton, A. L. (1987). Bureaucratization without centralization: Changes in the organizational system of US public education, 1940–80. L. G. Zucker içinde, *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment*. (s. 139-168). Cambridge, MA: Bollinger.
- Meyer, J. W., Scott, W. R. and Strang, D. (1987). Centralization, Fragmentation, and School District Complexity. *Administrative Science Quarterly*, 32(2), 186-201.
- Ngok, L. K. (2007). Chinese education policy in the context of decentralization and marketization: Evolution and implications. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 142-157.
- Ngok, L. K. and David, K. K. (2004). Towards centralization and decentralization in educational development in China: The case of Shanghai. M. Ka-Ho içinde, *Centralization and decentralization: Educational reforms and changing governance in Chinese societies* (s. 81-97). Dordrecht: Springer.
- Nir, A. E. and Miran, M. (2006). The equity consequences of school-based management. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 116-126.
- Nishimura, M. and Yamano, T. (2013). Emerging private education in Africa: Determinants of school choice in rural Kenya. *World Development*, 43, 266-275.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Özmüş, L. (2005). Desentralizasyon (Yerelleşme) ve Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 10. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*. Ankara.
- Parry, T. R. (1997). Achieving balance in decentralization: A case study of education decentralization in Chile. *World Development*, 25(2), 211-225.
- Patrinos, H. A. (1990). The privatization of higher education in Colombia: Effects on quality and equity. *Higher Education*, 20, 161-173.
- Peiro, H. R. (2006). *Better settings for better education: Does decentralization work?* (Unpublished Doctoral Dissertation). Austin: The University of Texas.
- Prawda, J. (1993). Educational decentralization in Latin America: Lessons learned. *International Journal of Educational Development*, 13(3), 253-264.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Robinson, S. (2015). Decentralisation, managerialism and accountability: Professional loss in an Australian education bureaucracy. *Journal of Education Policy*, 30(4), 468-482.
- Rondinelli, D. A. (1981). Government decentralization in comparative perspective: Theory and practice in developing countries. *International Review of Administrative Sciences*, 47, 133-145.
- Rondinelli, D. A. and Nellis, J. R. (1986). Assessing decentralization policies in developing countries: The case for cautious optimism. *Development Policy Review*, 4(1), 3-23.
- Rondinelli, D. A., Nellis, J. R. and Cheema, G. S. (1983). *Decentralization in developing countries*. Washington: World Bank.
- Shah, A. and Thompson, T. (2004). *Implementing decentralized local governance: A treacherous with patholes, detours and road closures*. Washington: World Bank.
- Sumintono, B. (2006). *Decentralized centralism: School based management policies and practices at state secondary schools in Mataram, Lombok, Indonesia*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Wellington: Victoria University Faculty of Education.
- Topaloğlu, H. (2012). *Türkiye'deki eğitim sendikaları genel merkez yöneticilerinin eğitimin yerelleşmesi ile ilgili görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torres, C. A. (2009). *Education and neoliberal globalization*. New York: Routledge.
- Turan, S., Yücel, C., Karataş, E. ve Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Turner, D. (2006). Privatisation, decentralisation and education in the United Kingdom: The role of the state. J. Zajda içinde, *Decentralisation and privatisation in education* (p. 97-110). Dordrecht: Springer.
- TÜSİAD. (2002). *Kamu reformu araştırması*. İstanbul: TÜSİAD.
- UNESCO. (2013). *Decentralized finance and provision of basic education*. Bangkok: UNESCO.
- Usluel, Y. K. (1995). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Verger, A. and Bonal, X. (2009). Resistance to the GATS. D. Hill içinde, *Contesting neoliberal education* (p. 181-201). New York: Routledge.
- Wholstetter, P. ve McCurdy, K. (1991). The link between school decentralization and school politics. *Urban Education*, 25(4), 391-414.
- World Bank. (2007a). *Guiding principles for implementing school-based management programs*. Washington: World Bank.
- World Bank. (2007b). *What do we know about school-based management?* Washington: World Bank.
- World Bank. (2008). *Decentralization in client countries*. Washington: World Bank.
- Yıldırım, M. (2013). Effects of privatization on education quality and equity: Comparison of a public and a private primary school in Turkey. *International Association of Social Science Research*, 40-46.

- Yolcu, H. (2007). *Türkiye'de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.
- Zajda, J. (2006). Decentralisation and privatisation in education: The role of the state. J. Zajda içinde, *Decentralisation and privatisation in education* (p. 3-27). Dordrecht: Springer.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is known that arguments about decentralization of public services are carried out within conceptual framework of neoliberalism. These arguments also include education services which are one of the largest public services. In the literature neoliberal decentralization of education is put forward as a 'panacea' by some authors while others point out its possible negative consequences. The purpose of this study is to discuss neoliberal decentralization. In this study, firstly, neoliberal decentralization policies are explained. Secondly, neoliberal transformation of education, its types and motivations are explained. Finally, consequences of this understanding of decentralization are discussed and criticized.

Neoliberalism is a new way of social life which is based on 'markets'. According to this understanding, markets are believed to be able to solve almost all societal problems. Hence, this understanding covers educational services. Neoliberal policies requires government to diminish its spendings on public services. As a consequence of this understanding, most of public services such as health and education are privatized or commodified. In other words, beneficiaries of these services pays the cost of these services.

These neoliberal policies also include decentralization process of educational services. In short words, decentralization means giving decision, planning, and finance authority and power to local authorities. In the literature, there are several types of decentralization. The first one is called deconcentration. This type of decentralization is the weakest one and decisions are made by central administrative units. Local authorities only apply these decisions accordingly. The second one is called delegation. In delegation, elected education authorities of central government are responsible for maintaining educational services. The last but the the strongest decentralization type of educational services is called devolution. According to this type of decentralization, school administrators are responsible for curriculum, staff, and expenditures.

Behind neoliberal decentralization of education, there are political, economical, and administrative motivations. These motivations on which decentralization policies are based also determine expected results of decentralization applications. Decentralization policies may be applied to increase economical efficiency of educational services, to reduce inequalities by redistributing resources, to increase democratic participation by involving families and non-governmental organizations into decision

Method

This study is a literature review study. Accordingly, neoliberalism and its influence on public services is explained. Than decentralisation, which is a consequence of such understanding is explained within context of education. Lastly, neoliberal decentralisation of education and its negative consequences is discussed

Results

Although neoliberal decentralisation is advocated and applied motivations such as increasing equality, democratic provision of educational services, and answering local needs effectively, it can be seen that there is a hidden agenda behind these motivations. The main purpose of this hidden agenda is to privatize and commodify educational services. Neoliberal decentralisation is conceptualised along with 'school based management', 'school choice', 'privatisation', and 'accountability'. However, there are no empirically verified positive consequence of neoliberal decentralisation, as these consequences are seen as 'potential'. In fact, it can be seen in the related literature that different decentralisation strategies in different countries has resulted in various negativities and dissapointment.

One of the strongest type of decentralisation is school based management. School based management is giving authority, autonomy and power to schools' administrative bodies. However, there are a few empirical studies proving that school based management increases job burden of teachers.

Another motivation of neoliberal decentralisation is participation of families. However, in most of decentralisation applications, this participation is participation in finance of education rather than participation in schools' management. When central finance of education is diminished, schools' administrative bodies need donation of families to be able to carry on their education activities. As a result, this causes children of rich families get better education than children of the poor.

Diminished central budget of schools make them prone to local resources. On the condition that there are inequalities among regions of a country, finance of education also becomes unequal. As a result, regional inequalities cause differences in the quality of education provided. When not subsidised by the central government, local economy of a region may not be able to afford to provide the same quality education of another region.

Regional inequalities and parents' participation in finance of education brings together privatisation of education. Privatisation is regarded as another type of decentralization process. Advocates of privatisation believe that 'markets' will provide better education than highly bureaucratic public education. However, privatization also causes inequalities between the rich and the poor.

Lastly, the most prominent consequence of decentralisation is accountability applications. Neoliberal decentralisation of education is also closely related to neoliberal understanding of accountability. Along with standardization of education via high stakes testing, and budgeting based on test scores creates very harsh accountability applications. These accountability applications reduce teachers to technicians.



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlara Getirdikleri Çözüm Önerileri¹

Social Studies Teachers' Problems They Encounter in Social Studies Teaching and Their Suggestions to Solve These Problems

Senem GÖNENC², Mehmet AÇIKALIN³

Öz: Bu araştırma ile amaçlanan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini ortaya koyabilmektir. Temel nitel araştırma deseninin benimsendiği araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan devlet okullarında görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme, elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenleri; öğrenci (derse hazırlıksız gelinmesi vd.), yönetim (gerekli öğretim materyallerinin temininin sağlanmaması vd.), sosyal bilgiler öğretim programı (haftalık ders saatinin yetersiz olması vd.), sosyal bilgiler ders ve çalışma kitabı (ders ve çalışma kitaplarındaki soruların az sayıda ve niteliksiz olması vd.), veli (sosyal bilgiler dersinin diğer branşlara göre daha az önemsenmesi vd.), öğretmen (derse ilgiyi arttıracak etkinlikler yapılmaması, materyal kullanılmaması vd.) kaynaklı çeşitli sorunlar olduğunu belirterek bu sorunların çözümü için sosyal bilgiler ders saatlerinin artırılması ve sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması gibi önerilerini dile getirmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmen görüşleri, sosyal bilgiler öğretim sorunları

Abstract: The aim of this study is to investigate the problems encountered by social studies teachers in their teaching practice and their suggestions to solve these problems. In this qualitative based research design semi-structured interviews were used as data collection instrument. The study was conducted on 15 social studies teachers who work at public schools in Istanbul in 2013-2014 academic years. The research data were analyzed using descriptive analysis method. The data analysis indicated that the participants of this study cited a number of problems related to, students, administrators, curriculum, social studies textbooks, parents, and even social studies teachers. Some of the major problems are; (a) students coming unprepared to the classes; (b) administrators not providing adequate instructional tools and materials; (c) the density of the curriculum; (d) low quality of the social studies text and workbooks; (e) parents not giving importance to social studies as much as other courses; and (f) social studies teachers not applying innovative teaching activities. Finally, this group of social studies teachers provides suggestions to solve these problems such as increasing course hours of social studies and lowering students' numbers in each classroom.

Keywords: Social studies, social studies teachers' views, problems of social studies teaching

1. GİRİŞ

Öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koymasına dayanan, son yıllarda genel olarak program geliştirme çalışmalarını etkileyen yapılandırmacı kuram (Erdem & Demirel, 2002; Perkins, 1999), Türk eğitim sistemini de etkilemiş ve bu anlayış doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim düzeyindeki Fen Bilgisi, Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi dersleri ile birlikte Sosyal Bilgiler dersi programı da geliştirilmiştir. 2004 yılında gerçekleştirilen pilot uygulamadan sonra, 2005 yılında tüm Türkiye'de uygulamaya konulan programın (Taşdemir & Kuş, 2011) hazırlanma gerekçesi ise şöyle ifade edilmiştir:

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişmeleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtma bir zorunluluk haline almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

Hedeflenen bu değişime ulaşabilmek için duruma bir de programlarda yazılı olarak yapılan değişikliklerin, uygulamada ne kadar gerçekleştirilebildiği açısından bakmak gerekmektedir. Bir programın

¹ Bu makale, 28-30 Nisan 2014 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilen III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda bildirisi olarak sunulmuştur.

² Araş. Gör., İstanbul Üniversitesi, senem.gonenc@istanbul.edu.tr

³ Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, acikalin@istanbul.edu.tr

yeterince açık, anlaşılır hazırlandığı ve tüm öğretmenlerin de aynı anlayış ve duyarlılıkla bu programı uygulayacakları düşüncesi her zaman geçerli olmayabilir. Öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişlerinin program hakkındaki bilgi, beceri ve bakış açıları; velilerin program ile ilgili tutum ve desteği, okulun fiziksel koşulları, ders araç-gereçleri programın uygulamadaki başarısını etkileyen faktörler arasında gösterilebilir (Doğanay & Sarı, 2008). Bu açıdan bakıldığında temel unsurunun insan olması nedeniyle eğitim kurumlarında sorunların yaşanması kimi zaman kaçınılmazdır. Burada önem kazanan husus ise bu kurumlarda doğrudan ya da dolaylı rol alan herkesin yaşanan sorunların kaynağını tespit ederek aynı sorunların tekrar tekrar yaşanmasının önüne geçebilmesidir (Yapıcı & Yapıcı, 2003).

Okulda bir öğretim programının uygulanmasından birinci derecede sorumlu kişi yönetici olmakla birlikte öğretmen, programın asıl uygulayıcısı ve sınıf düzeyinde geliştiricisi olarak çok daha fazla sorumluluk sahibidir. Bu açıdan bakıldığında program, programın öğeleri ve programın uygulanması hakkında öğretmen görüşleri olmazsa olmaz bilgi kaynaklarıdır (Ornstein & Hunkins, 1998'den aktaran Doğanay & Sarı, 2008). Diğer tüm öğretim programları gibi sosyal bilgiler öğretim programının da başarılı olabilmesinin, etkili, verimli bir şekilde uygulanabilmesinin bir yolu alanda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasından, tespit edilen sorunların giderilmesi için akademik çalışmalar yapılmasından ve bu çalışmalar ışığında eğitim politikalarının geliştirilmesinden geçmektedir (Yılmaz, 2010). Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bu araştırma da sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunları ve bu sorunların nasıl giderilebileceğine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla yöneliktir.

1.1. Literatür Taraması

Başarılı bir sosyal bilgiler öğretimi gerçekleştirebilmenin, sosyal bilgiler alanındaki sorunların tespit edilmesine ve bu sorunların çözümü için gerekli adımların atılmasına bağlı olduğu ancak buna rağmen ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin yeterli sayıda araştırma bulunmadığı (Yılmaz, 2010) ifade edilmekle birlikte bu konuda yapılan araştırmaların çoğunluğunu yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunların ise diğer derslerin öğretiminde karşılaşılan sorunlarla benzerlik gösterdiği ve genel olarak öğrenci, yönetim, öğretim programı, ders-çalışma kitabı, veli ve öğretmen kaynaklı sorunlar başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre başarılı bir öğretimin gerçekleştirilmesinde engel teşkil eden ve öğrencilerden kaynaklanan sorunların başlıcaları arasında öğrencilerin; amaçsız (Altun, 2009), düşük motivasyonlu (Altun; Kuş & Çelikkaya, 2010), derse karşı ilgisiz, isteksiz olmaları (Akgül, 2006; Altun; Kuş & Çelikkaya; Yılmaz & Tepebaş, 2011), eğitimi bir yarış, sosyal bilgiler dersini de ezberden ibaret bir ders olarak görmeleri (Kuş & Çelikkaya) yer almaktadır. Öğrenciler sahip oldukları bu olumsuz düşüncelerin yanında kimi zaman da etrafi rahatsız ederek sınıfa girip çıkmak, parmak kaldırmadan söz istemek, öğretim sırasında uygun olmayan şekilde oturmak, yerinden kalkmak ve arkadaşlarına zarar vermek (Yapıcı & Yapıcı, 2003), derste her şeyi öğretmenden beklemek (Akşit, 2011; Atbaşı, 2007) gibi sınıf kurallarına uymayan disiplinsiz davranışlar göstermektedirler (Tahiroğlu, 2006). Öğretmenlere göre bulunmaları gereken öğrenme düzeyinin altında bulunan (Atbaşı; Kuş & Çelikkaya; Yılmaz & Tepebaş), kitap okuma alışkanlığı taşımayan (Altun) ve kaynakları kullanma becerileri zayıf olan (Atbaşı) öğrenciler, derste öğrendikleri ile ilgili de evde konu tekrarı ve verilen ödevleri yapmamakta, derslere de hazırlıksız gelmektedirler (Kuş & Çelikkaya).

Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmenlerin çoğunlukla öğretim materyalleri bulmada, ders araç-gereçlerini temin etmede (Ağır, 2003; Akdeniz, 2008; Akgül, 2006; Alataş, 2008; Arslantaş, 2006; Atbaşı, 2007; Ayten, 2006; Işık, 2001; Kuş & Çelikkaya, 2010; Polat, 2006; Sığan, 1997; Tahiroğlu, 2006; Yazıcı, 2001; Yılmaz & Tepebaş, 2011) sorunlar yaşadıklarını dile getirdikleri görülürken kalabalık sınıflarda öğretim yapmak zorunda kaldıklarından (Akgül; Ayten; Yazıcı), gezi-gözlem, inceleme, ekiple öğretim gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini uygulayamadıklarından, bunları uygulamak istediklerinde bürokratik engellerle karşılaştıklarından (Kuş & Çelikkaya) ve idarenin kendilerine destek göstermediğinden (Ağır; Akgül; Atbaşı; Kuş & Çelikkaya; Yılmaz & Tepebaş) şikâyetçi oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programından kaynaklanan sorunlara ilişkin programın; yerellik, güncellik gibi ilkelerden yoksun (Ağır, 2003), beceri geliştirme, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine cevap verme yönünden yetersiz (Arslantaş, 2006), içerik açısından yoğun (Acar, 2003;

Arslantaş; Atbaşı, 2007; Kuş & Çelikkaya, 2010) olduğunu, program için ayrılan ders saatini ise yetersiz bulduklarını (Ağır; Akgül, 2006; Akşit, 2011; Arslantaş; Atbaşı; Işık, 2001; Kuş & Çelikkaya) dile getirdikleri görülmektedir. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders içeriğinin oluşturulmasında öğrencilerin öğrenme düzeylerinin göz önüne alınmadığını (Acar) düşünen öğretmenler; Moğollar ve Diğer Türk Devletleri ünitesini 6. sınıfın, 17. ve 18. Yüzyılda Osmanlı Devleti ünitesini de 7. sınıfın en sorunlu ünitesi olarak gördüklerini (Acar; Arslantaş) belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere göre SBS soruları da program kazanımlarının tamamını ölçmemekte, öğretmenlerin hazırladığı sınav soruları tüm kazanımları kapsamamakta, öğretmenlerin hazırladığı sınav soruları ile SBS soruları örtüşmemektedir (Çevik, 2009; Kuş & Çelikkaya). Öğretmenlerin ders kitaplarında tespit ettikleri eksiklikler ise bazı konulara yüzeysel yer verilirken bazı konulara ayrıntılı yer verilmesi, gereğinden fazla etkinliğin olması, konu bütünlüğü olmaması (Kuş & Çelikkaya) şeklindedir.

Kimi zaman okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasından kaynaklanan sorunlar yaşayabildiklerini (Akgül, 2006; Kuş & Çelikkaya, 2010; Tahiroğlu, 2006) belirten öğretmenler, velilerde gözlemledikleri olumsuzluklara ilişkin de; velilerin bilinçsiz olduklarını, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim kurmadıklarını ve iş birliği içinde olmadıklarını (Altun, 2009; Kuş & Çelikkaya; Yılmaz & Tepebaş, 2011), çocuklarını aşırı kolladıklarını, yanlış yönlendirdiklerini, sosyal bilgiler dersini önemsemediklerini, sadece nota önem verdiklerini (Kuş & Çelikkaya) ifade etmişlerdir.

Kendileri ile ilgili bir anlamda özeleştiri yaptıkları öğretmen kaynaklı gösterilebilecek sorunların arasında ise öğretmenlerin; mezun oldukları okullardan meslekî yaşamda ihtiyaç duydukları eğitimi alamadıklarını (Tahiroğlu, 2006; Yılmaz & Tepebaş, 2011), mesleğe başladıklarında ise hizmetiçi eğitim programlarına yeterince katılmadıklarını (Tahiroğlu), sosyal bilgiler dersi için hazırladıkları ders planlarını uygulama ve değerlendirme aşamasında bazen zorlandıklarını (Kılıç, Attila & Baykan, 2002'den aktaran Yılmaz & Tepebaş), öğrencilerin derse dikkatlerini çekmede ve motivasyonlarını sağlamada güçlükler yaşadıklarını (Ağır, 2003) düşündükleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde yeni gelişmeleri (Ayten, 2006; Yazıcı, 2001) ve meslekî yayınları takip edemediklerini (Ağır) dile getiren öğretmenler, bazı ders araç-gereçlerinin nasıl kullanılacağına ilişkin teknik bilgi eksikliğine sahip olduklarını (Akgül, 2006; Alataş, 2008; Polat, 2006; Tahiroğlu) ayrıca sosyal bilgiler dersinin branş öğretmenleri tarafından verilmemesinin de başarılı bir sosyal bilgiler öğretimine engel teşkil edebildiğini (Kuş & Çelikkaya, 2010; Polat; Yazıcı) belirtmişlerdir.

Meslekî sorunları tespit etmek ve bu sorunları çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirip çözümleyebilmek için öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul yöneticileriyle; kısacası alanla ilgili doğrudan ya da dolaylı ilgili olan herkesle bu tür araştırmaların yapılmasının ve bu araştırmaların sonuçlarının dikkate alınarak birtakım düzenlemelere gidilmesinin önemli ve anlamlı olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmayla da sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunları bizzat kendi görüşleriyle ortaya koymanın alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Sosyal bilgiler öğretimi sırasında karşılaşılan sorunların belirlenmesinde izlenilebilecek en etkili yollardan birinin alandaki öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak olduğu düşünülmektedir (Yılmaz, 2009). Bu düşünce doğrultusunda araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini bizzat kendi görüşleri üzerinden ortaya koyabilmektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemek amaçlanmış ve bu nedenle görüşmeye dayalı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Merriam (2009) bu tür bir çalışmayı nitel araştırmaların en sık kullanılan türü olan ve yorumlamaya dayanan “temel nitel araştırma” olarak tanımlamaktadır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerileri bu yöntem çerçevesinde betimlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmaktadır.

2.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Katılımcıların belirlenmesinde gerek gönüllülük ilkesine riayet edilmesi gerekse araştırmacıya zaman kazandırması bakımından en çok kullanılan örneklem yöntemlerinden uygun/elverişli örneklem yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2005; Gall, Gall & Borg, 2015). Bu yöntemle belirlenerek çalışmaya katılan ve İstanbul ilindeki devlet okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7'si kadın, 8'i erkektir. Tümü sosyal bilgiler öğretmenliği mezunudur. En yenisinin meslek deneyimi 1 ve en eskisinin 12 yıldır. Yaş ortalamaları 28 (24 ila 35)'dir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik özellikler

Rumuz	Cinsiyet	Mezun Olunan Bölüm	Yaş	Meslekte Deneyim Süresi
Öğretmen 1	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	1-5 yıl
Öğretmen 2	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25	1-5 yıl
Öğretmen 3	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25	1-5 yıl
Öğretmen 4	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	35	10-15 yıl
Öğretmen 5	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	29	1-5 yıl
Öğretmen 6	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	1-5 yıl
Öğretmen 7	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	35	5-10 yıl
Öğretmen 8	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	29	5-10 yıl
Öğretmen 9	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	1-5 yıl
Öğretmen 10	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	29	5-10 yıl
Öğretmen 11	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	24	1-5 yıl
Öğretmen 12	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25	1-5 yıl
Öğretmen 13	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	5-10 yıl
Öğretmen 14	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	1-5 yıl
Öğretmen 15	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25	1-5 yıl

2.2. Verilerin Toplanması

Veriler 2013-2014 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde toplanmış olup katılımcıların çalışmaya dahil edilmesinde gönüllülük ilkesi gözetilmiştir. Kendisine teklif götürülen 21 öğretmenden 6'sı çeşitli nedenlerle çalışmaya dahil olamamış ve çalışmanın uygulama kısmı 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılandırılmış görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanmasında açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular iki farklı amaca yönelik hazırlanmıştır. Birinci bölüm katılımcıların yaşları, mezun oldukları üniversite-bölümleri, meslekte deneyim süreleri ile ilgili demografik sorulardan oluşmaktadır. Birinci bölümdeki sorular katılımcıların demografik özelliklerini tespit edebilmek; aynı zamanda araştırma sorularını oluşturan ikinci bölümdeki sorular ise katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini ortaya koyabilmek amacıyla yöneliktir (Bkz. Ek: Görüşme Soruları).

Katılımcılara görüşme formunda yer alan soruların sorulması ve alınan yanıtların ses kayıt cihazına kaydedilmesi ortalama 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların kimliklerinin deşifre edilmeden korunması için her bir katılımcıya rumuz verilmiştir. Katılımcılardan 7 kadın öğretmen "Öğretmen 1-Öğretmen 7", 8 erkek öğretmen ise "Öğretmen 8-Öğretmen 15" şeklinde belirtilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmaya ait verilerin analizinde; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılar kullanıldığı betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilen ses kayıtları kelimesi kelimesine yazılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu suretle hazırlanan her bir görüşme metninin satır satır analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcıların araştırma konusuna ilişkin hem açık hem de gizli veya dolaylı olarak ifade ettikleri görüşlerin, bakış açılarının ön yargısız, çarpıtılmadan açıklanmasına ve betimlenmesine çalışılmıştır. Gerekli yerlerde araştırma bulgularının doğruluğunu ve inandırıcılığını kanıtlamak, katılımcıların kendi görüşlerini yansıttığını belgelemek amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır (Yılmaz, 2009).

3. BULGULAR

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Bu araştırma ile elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde; öğrenci, yönetim, sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler ders/çalışma kitabı, veli ve öğretmen kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir:

3.1.1. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Öğrenci kaynaklı sorunlar kapsamında, katılımcıların önemli bir kısmı öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin oldukça düşük olduğunu, derse hazırlıksız ve bir önceki derste işlenen konuları tekrar etmeden geldiklerini ifade etmiştir. Bu hususla ilgili Öğretmen 2:

İki hafta önceki konuları bırakın bir kenara daha geçen hafta işlediğimiz dersi bilmiyorlar. İlk defa duyuyorlarmış gibi yüzüme bakıyorlar. Çünkü tekrar yapmak gibi bir alışkanlıkları yok. Malum, sözel bir ders aşamalı tekrar gerektirir. Geneli sınavdan bir gün önce ders çalışıyor. Birikimli çalışmadıkları için de öğrendikleri sadece birkaç gün ile sınırlı kalıyor.

değerlendirmesinde bulunurken, Öğretmen 1 öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri düşük olduğu için çoğu sınıfa isteyerek girmediğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte katılımcılar öğrencilerinin etkinliklere katılmada isteksizlik gösterdiklerini, verilen ödevleri yapmadıklarını ya da zorla yaptıklarını, ders materyallerini getirmediklerini, derslerine düzenli çalışmak yerine sınav odaklı yaklaştıklarını, derslerde kendiliğinden not almadıklarını, bazı öğrencilerin tarih bilimine karşı ön yargı taşıdıklarını böylece derslerin kimi zaman “ışkenceye” dönüştüğünü dile getirmişlerdir.

Katılımcıların üzerinde hemfikir oldukları bir diğer husus öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilgi duymamaları ya da dersi ciddiye almamalarıdır. Öğretmen 3'e göre sosyal bilgiler dersine gereken önemin verilmemesinin nedenlerinden biri öğrencilerin bu derste yer alan bilgilere öğretmene ya da kitaba ihtiyaç duymadan “kulaktan dolma bilgilerle” kendilerinin de ulaşabildiklerini düşünmeleridir. Bu yüzden “bir matematik dersine verilen değerle sosyal bilgiler dersine verilen değer aynı değil”dir.

Bu sorunu fark eden öğrencilerinin derse olan ilgi ve katılımlarını arttırmak isteyen Öğretmen 8, derslerinde artı-eksi verme yöntemini kullandığını söylemiş; ancak bu yöntemin de öğrenciler açısından öğrenme için araç olmaktan çıkıp tek amaç durumuna geldiğinden işe yaramadığı ile ilgili deneyimini paylaşmıştır. Bu hususu Öğretmen 11 daha genel anlamda, merkezi sınavlar boyutunda değerlendirmiş ve öğrenciler açısından öğrenmeyi amaç olmaktan çıkararak en önemli sorunlardan biri olarak öğrencilerin derslere yalnızca sınav odaklı yaklaşımlarını ve sınav kaygısı taşımalarını göstermiştir.

Öğrencilerin kötü arkadaş grupları içinde yer almaları, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygısız davranışlarda bulunmaları katılımcılar tarafından dile getirilen diğer sorunlar arasındadır. Öğretmen 9 öğrencilerde olumsuz davranışların görülmesinde internetin ve televizyonda yayınlanan programların bir hayli etkili olduğuna dikkat çekerken, Öğretmen 10 öğrencilerin olumsuz davranışlarda bulduklarında ya da sorumluluklarını yerine getirmediğinde (ödev yapmama vs.) “herhangi bir yaptırıma tabi tutulmadan kolaylıkla sınıf geçmeye, rahata alıştırdıkları için” bu tür olumsuzluklarla sık karşılaştığını ifade etmiştir. Öğretmen 11 ise, öğrencilerinin olumsuz davranışları karşısında öğretmenlerin kimi zaman ne denli çaresiz durumda kalabildiklerine ve bu tür davranışlarda bulunan öğrenciler yüzünden derse ilgi gösteren diğer öğrencilerin mağduriyetine ilişkin şu açıklamada bulunmuştur:

Bir diğer sorun öğrencilerin neredeyse dokunulmaz duruma gelmeleri. Öğretmenlere karşı saygısızlık içine girebiliyorlar ve bunun hiçbir yaptırımı yok. Öğretmenler eli kolu bağlı bir hale getirildiler. Ukala ve laubali bir nesil gözlerimiz önünde müdahale edemediğimizde. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkinliği kırılmış durumda. Yine bir sorun bazı sorumsuz öğrenciler yüzünden gerçekten hedefleri olan, başarılı, azimli öğrencilerin dersten ve öğretmenlerinden yeterince yararlanamamaları. Bu olumsuz davranışlar içindeki öğrenciler öğretmenlerin dikkatini bozmakta ve dersin gidişatını etkilemekte.

Katılımcılara göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarda bulduklarında ya da derslerinde yeterli başarıyı gösteremediklerinde dahi yıl sonunda bir üst sınıfa geçebilecek olmalarını bilmeleri, onları cesaretlendiren ve öğretmenlerin öğrenci üzerindeki otoritesini sınırlandıran, motivasyonlarını düşüren olumsuz bir durum teşkil etmektedir. Bu hususla ilgili genel olarak katılımcıların caydırıcı disiplin cezalarının olması, öğrenci üzerindeki yetki ve yaptırımlarının artırılması gerektiği yönünde bir eğilim gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen 11'e göre ayrıca öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlardan biri de kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanmaktadır. Kaynaştırma öğrencileri standart sınıf koşullarında öğrenim görmeleri nedeniyle kimi zaman sınıf kurallarına uymayan davranışlarda bulunup dersin işleyişini bozarken kimi zaman da kendilerine gösterilmesi gereken özel ilgiden mahrum kalmaları nedeniyle olumsuz etkilenebilmektedirler. Öğretmen 11, öğretmenlerden kaynaştırma öğrencilerine yönelik ayrı yıllık plan ve sorular hazırlanmasının istenmesini de zaman yetersizliği nedeniyle uygun bulmadığını, "normal koşullarda zaten ders konularını yetiştiremezlerken" bir de kaynaştırma öğrencileri ile ilgili kendilerinden beklenenleri yapmalarının "imkânsız" olduğunu ifade etmiştir.

Bu temada dikkat çekilmesi gereken bir husus da öğrencilerin kelime haznelerinin düşük olduğunun ve kimi zaman cümle kurmakta dahi zorlandıklarının ifade edilmiş olmasıdır. Öğretmen 1 "Kitap okuma alışkanlıkları olmadığı için çoğu kelimelerin anlamını da bilmiyorlar." derken, Öğretmen 12 "Öğrenciler yeteri kadar kitap okumamalarından dolayı sözlü ve yazılı sınavlarda cümle kurmakta zorlanıyorlar. Bu nedenle sınavları daha çok çoktan seçmeli yapmak zorunda kalıyorum." sözleri ile benzer soruna vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin; güncel olayları takip etmemeleri, edindikleri bilgileri gündelik hayata geçirmekte zorlanmaları, ezber yapmaları, kendilerine sunulan bilgi ile yetinmeleri, yaratıcılıklarını kullanmamaları, geçmiş ile güümüz arasında bağ kuramamaları ve yorum güçlerinin zayıf olması katılımcıların bu temada dile getirdikleri diğer sorunlar arasındadır. Öğretmen 4'ün "Öğrenciler bilgi ağırlıklı konuları daha çok ezberliyorlar. Bu da kısa sürede unutulmalarına neden oluyor. Birbirleriyle ilişkili ya da yorum gerektiren konuları yeterince ilişkilendiremiyorlar." ifadesi ise öğrencilerin sosyal bilgiler öğreniminde kimi zaman ezberden öteye gidemediklerine işaret etmesi bakımından dikkate değer görünmektedir. Bu durum da yine sosyal bilgiler dersinin önemsiz, yalnızca ezbere dayalı bir ders olarak görülmesinin ve derse ilgi gösterilmemesinin bir nedeni olarak düşünülebilir.

3.1.2. Yönetim Kaynaklı Sorunlar

Yönetim kaynaklı sorunlar ile ilgili, katılımcıların oldukça önemli bir kısmı, sosyal bilgiler öğretiminde gerekli materyallerin temin edilmemesi hususuna vurgu yaparak bunun sosyal bilgiler öğretiminde en önemli sorunlardan birini teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bu soruna ilişkin Öğretmen 4 okulunda yaşadığı sıkıntıları şu sözleri ile ortaya koymuştur:

...okulun fiziki koşullarından ve eğitim materyalleri eksikliklerinden kaynaklanan sorunlar var. Örneğin bir harita odamız yok. Haritaları öğretmenler odasına getiriyorum, diğer öğretmenler de kullanıyor ve yerine koymuyorlar bir dahaki sefere bulamıyorsun, sürekli harita aramak zorunda kalıyorsun. Teneffüste buna gidiyor. Okulda bir küre yok. Ben alsam ortalıklarda kaybolur ya da kırılır. Bütün sınıflarda Türkiye Haritası yok. Projeksiyon yok. Soyut kavramlar ya da bilmediği şeyleri öğrenciye gösteremiyorsunuz. Fotokopiyi istediğimiz gibi kullanamıyoruz. Bir makine var, o da sürekli bozuluyor. Fotokopi kağıtları ve fotokopi çekim ücretini kendimiz ödüyoruz. Okul kalabalık olunca bu durum da biraz maliyetli oluyor.

Öğretmen 9 sosyal bilgiler dersinin olmazsa olmazlarının özellikle bilgisayar, internet, projeksiyon ve haritalar olduğunu, okul yönetiminin soyut kavramları somutlaştırmaya yarayacak bu materyalleri temin edemediğinde bu kavramların öğrencilerin zihinlerine tam olarak yerleşmediğini ve öğrendiklerini de kısa sürede unuttuklarını ifade ederken, Öğretmen 5 derse işleyeceği konu ile ilgili araştırma yaparak gitse de başarılı öğrencilerinin kimi zaman üniversite düzeyinde sorular sorabildiklerini ve onlarla birlikte araştırma yapmak zorunda kaldıklarını anlatarak ders esnasında bilgisayar kullanımına olan ihtiyacına dikkat çekmiştir. Öğretmen 4 de yalnızca bilgisayarların değil "En basit haritaların bile bulunamayışı dersin somut hale getirilmesini zorlaştırıyor." değerlendirmesinde bulunmuş; görsellerle ve çeşitli materyallerle desteklenemeyen soyut kavram ve konuların yeterince anlaşılmasını sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri olarak görmüştür.

Öğretmen 3'ün okullarda ders materyallerine ilişkin eksikliklerin giderilmesi noktasında okul yönetiminin yeterli çabayı göstermediğine ilişkin aşağıdaki ifadesi ise dikkate değer görünmektedir:

Çalıştığım okullarda dersi sıkıcılıktan kurtarmak için öğrencilere materyal sunmaya çalışırken okul imkânlarının yetersiz kaldığı malum. Okul yönetiminin bu yetersizliği gidermek için hiçbir çaba harcamadığını da 'dersi anlatmana bak hoca, materyali kim kaybetmiş de biz bulacağız; devletimizin sağladığı imkân bu kadar.' sözünden sonra bu sorunun okul yönetimiyle çözülemeyeceğini iyi anladım.

Bununla birlikte bu hususa farklı bir açıdan bakan Öğretmen 10, okul yönetiminin de maddi kaynaklar noktasında kimi zaman çaresiz kalabildiğini şöyle ifade etmiştir: “Bakanlıktan okullara yapılması gereken yardım yok denecek kadar az. Velilerden istenen aidatlar toplanamıyor. Çünkü bakanlık bunun yasak olduğunu söylüyor. Sonuç, birçok okulda derslerde tahtaya yazı yazacak tebeşir dahi yok.”

Katılımcıların ifadelerine göre -ihtiyaç duyulan öğretim materyalleri okullara göre kimi zaman bilgisayar, küre, harita hatta tebeşir olarak farklılık gösterse de- öğretim materyallerinin temin edilememesi en sık karşılaşılan sorunlardan biridir. Ancak bu sorun nedeniyle katılımcılardan bir kısmının okul yönetimini duyarlı davranmamakla suçladığı görülürken, bir kısmının okul yönetiminin de gerek bakanlıktan gerekse velilerden yeterli destek sağlanmadığı için çaresiz kalabildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, bu temada katılımcıların önemli bir kısmının belirttiği bir başka sorundur. Öğretmen 5 bu konudaki memnuniyetsizliğini, “30 kişilik sınıflarda ders veriyorum. Bu durumdan dahi hiç memnun değilim. Sınıflarda 15-20 kişi arasında öğrencim olsaydı çok daha verimli ders işlerdim.” sözleri ile dile getirmiştir. Öğretmen 8 klasik yöntemlerle, düz anlatım şeklinde ders işlemek zorunda kaldığını, çoğu zaman derslerinde etkinliklere istese de yer veremediğini söylerken bu durumun gerekçesini “Sınıfların çok kalabalık olması nedeniyle adım atacak bir alanın bile bazen olmaması etkinliklerin takip edilebilmesini mümkün kılmıyor.” sözleri ile açıklamıştır. Katılımcılar sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklı yaşanan diğer sorunlar arasında; kalabalık sınıflarda disiplinsiz öğrenci davranışlarının daha fazla görülmesini, sınıf üzerinde hakimiyet kurmakta zorlanmalarını, söz isteyen her öğrenciye bir de zaman sıkıntısı yaşamaları nedeniyle söz verememelerini, etkinliklerin yapılışı sırasında sınıf kontrolünün kaybedilmesini göstermişlerdir.

Gezi, gözlem amaçlı etkinliklerin düzenlenmesinde karşılaşılan bürokratik engeller bu temada katılımcılar tarafından dile getirilen bir başka sorundur. Öğretmen 11 kendi yaşadıkları üzerinden bu husustaki düşüncelerini şöyle anlatmıştır:

Etkinlik konuları da sorun teşkil eden ve uygulayamadığım bir diğer sorun. Örneğin müzeye gidilmesi veya sanal olarak müzelerin ziyaret edilmesini isteyen etkinlikler mevcut. Aslında bu müzelere gidebilecek konumdayız. Ancak müzeye gitmeye kalktığımızda bir sürü yerden izin almamız gerekiyor. Bunun yanında araç bulmak da diğer bir sorun. Harbiye Askeri Müzesi’ne yaptığım bir müze gezisinde 45 kişilik otobüse 75 kişiyi bindirmek zorunda kaldık. Bunun için önlem alınmalı ve gerekli destek sağlanmalı. Sanal geziler ayrı bir sorun kaynağı. Okulların teknolojik alt yapısı yetersiz. Okulumda internetim ve küçük bir laptopum olmasına rağmen okuldaki internetin sürekli sorun çıkarması ve MEB tarafından verilen laptopun çok yavaş olması sebebiyle bu hizmetten de tam olarak yararlanamıyorum.

Bu temada oldukça dikkat çeken bir husus da öğretmenlerin, okul yöneticileriyle kimi zaman ideolojik farklılıklar nedeniyle sorun yaşamalarıdır. Ayrıca katılımcılara göre okul yöneticileri yeterli iletişim becerilerine sahip değildir ve bu durum kimi zaman öğretmen-okul yöneticisi, öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir. Keza sosyal bilgiler sınıfları oluşturulmasında gereken hassasiyeti göstermemeleri, sosyal bilgiler dersini önemsememeleri, yeni sosyal bilgiler öğretim programını yeterince özümseyememeleri, öğretmenlere ders dışı görevlendirmeler vermeleri katılımcıların bahsettikleri diğer sorunlar arasındadır.

3.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kaynaklı Sorunlar

Bu temada katılımcıların önemli bir bölümü sosyal bilgiler dersi için ayrılan haftalık ders saatinin az olması sorununa vurgu yapmıştır. Öğretmen 2 sosyal bilgiler dersinin etkili, verimli bir şekilde işlenebilmesi için derse ayrılan sürenin artırılması gerektiğini şu sözleri ile ifade etmiştir:

Sosyal bilgiler dersi sadece öğretmenin konuştuğu ya da sadece yazdırdığı, öğrenciye kitaptan metnin okutulup dinlediği bir ders değil, öğretmen öğrenci etkileşiminin had safhada olması gereken öğretmenin sözel bir ders. Dersin öğretiminde öğretmene düşen en önemli görev öğrencilerin ön öğrenmelerini ölçmeden derse geçmemeleri. Ön bilgiler ölçüldükten sonra derse geçiş yapılmalı ve haftalık, aylık tekrar yapılabilir. Belki de en önemlisi yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak dersin işlenmesi gerekliliği. Ancak ders süresi yeterli olmadığından çoğu kez tüm bunları istediğimiz gibi gerçekleştiremiyoruz.

Bu temada dikkat çeken bir husus da 6. sınıf öğretim programının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunun, öğrencilerin konuları anlamakta güçlük çektiklerinin ve böylece dersten sıkıldıklarının dile getirilmiş olmasıdır: “6. sınıf müfredatında öğrencilerin çok çabuk sıkıldığı ve anlamakta zorluk çektikleri

konular hakim. Orta Asya Türk Devletleri, İlkçağ Uygarlıkları, İslam Tarihi bu konulardan bazıları. Öğrencilerden aldığım dönütler ve itiraflar sonucunda bu konuda sorun yaşadıklarını biliyorum.” (Öğretmen 2)

“Çocuklar 6. sınıfta tarih ünitesinde 16 tane devlet ve uygarlık öğrenmek zorundalar. Doğal olarak sıkılabiliyorlar.” diyerek yine aynı soruna dikkat çeken Öğretmen 5 ise sözlerine, “7. sınıf 3. ünitemizde ise konularımız çok kopuk. Öğrencilerim, ‘anlamıyoruz öğretmenim, buraya nereden geçtik?’ diyorlar, konular arası bağlantı kuramıyorlar. Açıklama yapmak zorunda kalıyorum. Müfredat dışı bilgiler vererek anlamalarını sağlıyorum.” şeklinde devam etmiş ve 7. sınıf 3. ünite de konu bütünlüğü olmadığını söylemiştir.

Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli bir alandan oluşması katılımcıların bu temada dile getirdikleri bir başka sorundur. Öğretmen 5 “Alanım çok geniş olduğu için alanımla ilgili gündemi takip etmekte zorlanıyorum.” sözleri ile düşüncelerini ortaya koyarken, Öğretmen 2 “Güncel tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji... Kısacası birçok bilim dalından oluşan sosyal bilgiler dersi alanın sürekli takibini isteyen bir disiplin. Bunu yapmayan öğretmenin kendisi de öğrencisi de dersten verim alamaz. Pek çok meslektaşımın buna özen göstermediğini düşünüyorum.” ifadesi ile bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu hususta gerekli hassasiyeti göstermediklerini belirtmiştir.

Katılımcıların değindikleri bir diğer sorun ise programın öğretmenleri yeterince yönlendiremediğine yöneliktir:

...programda ara disiplinlere yer verilmiş ve hangi ünite de hangi ara disiplinle bağlantı kurulması gerektiği program üniteleri açıklamalar kısmında gösterilmiş. Ancak bu bağlantının nasıl kurulacağına dair bir bilgi ve örnek yer almamakta. Bu yüzden bu bağlantıyı nasıl kuracağımı bilmiyorum. Sadece yazılı olarak kalan bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Diğer bir nokta programda bazı beceri ve değerlerin programla kazandırılması hedeflenmiş ve bunlara programlarda yer verilmiş. Ancak yine bunların nasıl verileceğine dair bir bilgi yer almamakta. Herhalde konuyu işlediğimizde öğrencilerin bu beceri ve değeri dolaylı olarak almış olacakları düşünülmüş. Yine program kavram öğretimine önem vermiş. Hangi ünite de kavramların hangi düzeyde verileceği ifade edilmiş. Ancak yine nasıl öğreteceğiz sorusu cevapsız kalmıştır. Acaba kavramları tanım olarak mı versem, yoksa konu içerisinde anlam olarak mı versem kararsızlığımı yaşamıyor değilim. (Öğretmen 11)

Katılımcıların bahsettikleri diğer sorunlar arasında ise; sosyal bilgiler öğretim programında çok fazla konu olması, tarih konularında kronolojik sıraya özen gösterilmemesi, bölgesel farklılıklar gözlemlenmeden hazırlanan bir program olması yer almaktadır.

3.1.4. Sosyal Bilgiler Ders ve Çalışma Kitabı Kaynaklı Sorunlar

Bu temada katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen sorun, ders ve çalışma kitaplarındaki bilgilerin ve özellikle de soruların nitelik ve nicelik yönünden yetersiz oluşudur. Katılımcılara göre, ders saatlerinin yetersiz olması nedeniyle konular kimi zaman ayrıntılandırılmadan anlatıldığı için çalışma ve ders kitapları bu eksikliği giderebilecek şekilde öğretici sorularla, örneklerle zenginleştirilmelidir. Öğretmen 11 kitaplardaki bilgilerin yetersiz olduğu durumlarda farklı kaynaklardan yararlanmak istediğini, ancak sosyal bilgiler dersinde yararlanabileceği kaynaklara kolay ulaşamadığını, bu kaynaklardan ders sırasında yararlanmak istediğinde ise ders ve çalışma kitabına zaman kalmadığını belirtmiştir. Konuya başka bir açıdan bakan Öğretmen 5 maddi durumları nedeniyle test kitabı alamayacak öğrencilerin bulunduğunu, bu öğrencileri de düşünerek yardımcı kaynaklara gerek duyulmayacak şekilde ders ve çalışma kitaplarında daha fazla soruya yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Öğretmen 4’ün kullandığı şu ifade ise ders ve çalışma kitabındaki sorular ile etkinliklerin niteliği hakkındaki düşüncelerini ortaya koyması bakımından dikkate değer görünmektedir:

...konu anlatılmış ama ne kitapta ne de çalışma kitabında konu ile ilgili bir örnek veya bir çalışma yok. Hele çalışma kitapları tam hayal kırıklığı. Etkinlikler çok kötü, çoğu etkinlik var diyebilmek için konulmuş sanki. Saçma saçma sorular sorulmuş. Bizdeki seviyesi düşük öğrenciler bile ‘bu ne saçma etkinlik, boşver öğretmenim’ diyebiliyor. Haklı...

Bu temada katılımcıların değindikleri bir diğer sorun ders kitaplarında bazı ünitelerde öğretilmesi gereken temel bilgilere yer verilmemesi, bazı ünitelerde ise gereksiz ayrıntıya girilmesidir. Bu hususta Öğretmen 2; 7. sınıf Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde Osmanlı ile ilgili kısma yüzeysel yer verilmesini ve bu ünite de konuların birbirinden kopuk olmasını, 6. sınıf İpek Yolu’nda Türkler ünitesinde de bazı konularda aşırı ayrıntıya girilip öğrenciyi sıkacak duruma getirilmiş olmasını eleştirmiştir.

Katılımcıların ifade ettikleri bir diğer sorun ders kitabındaki konuların kendi içlerinde ve diğer ünitelerle bütünlük oluşturmamasıdır. Bu hususla ilgili Öğretmen 9, “5. sınıf konuları çok karmakarışık ordan burdan. Belli bir düzen yok. 6 sınıf konuları okuma parçası tadında bilgi çok az. 7. sınıf konuları özellikle 3. ünite Türk Tarihinde Yolculuk konuları kronolojik bir sıra takip etmemekte.” değerlendirmesinde bulunmuştur.

Bu temada belirtilen sorunlardan biri de ders kitaplarının görsel açıdan yetersiz ve sıkıcı olmasıdır. Bu hususta Öğretmen 3 ders kitaplarında gördüğü eksikleri “Birçok konuda gereksiz bilgi yer almakta. Bir nevi öğrencileri ezberle yönlendirmekte. Göze çok fazla hitap etmemekte. Yer alan bilgilerin ve görsellerin iç içe olması kitabı karmaşık hale getirmekte.” şeklinde sıralarken Öğretmen 4, 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının içerik olarak yakın ve genel olarak ders kitaplarının, kalabalık sınıflar göz önüne alınmadan, 15-20 kişilik sınıflar için düzenlenmiş nitelikte olmasını eleştirmiştir.

3.1.5. Veli Kaynaklı Sorunlar

Bu temada katılımcılar, velilerin sosyal bilgiler dersini diğer branşlara göre daha az önemsemelerini en çok karşılaştıkları sorun olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen 13 bu husustaki görüşlerini “Veliler eğitimi matematikten ibaret sanıyorlar. [Sosyal Bilgiler dersine] hak ettiği değeri vermiyorlar.” sözleri ile dile getirirken, Öğretmen 8 “Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe derslerinden, hatta Fen ve Teknoloji dersinden sonra 4. sırada önem arz eden bir ders olarak görülmekte.” diyerek sosyal bilgiler dersinin diğer derslere göre veliler için önem sırasına dikkat çekmiştir. Sosyal bilgiler dersinin veliler tarafından neden önemsiz bir ders olarak görüldüğü ile ilgili düşüncelerini ise Öğretmen 3’ün şu ifadesinden çıkarabilmek mümkündür:

Ders konuları genellikle günlük yaşantıda karşılaştığımız konular ve olaylardan meydana geldiği için aileler tarafından ciddiye alınmamakta. Bu da öğrenciye yansımakta. Ailelerden dersle ilgili konulardan yardım alınmamakta. Bir de sosyal bilgi kaynaklı alınan eğitimin sonucunda çok fazla iş imkânı olmadığı düşünülmekte. Yani sözel ders diye tercih edilmemekte.

Katılımcıların bu temada belirttikleri bir başka sorun ise velilerin bilinçsiz ve şiddet yanlısı olmalarıdır. Bu hususta Öğretmen 9’un ifadeleri dikkate değer görünmektedir:

Okul ve çevresinin bulunduğu semt kaynaklı velimiz bilinçsiz. Öğrenciler tarafından ödev ya da ders yok diye kandırılan velilerle muhatapız. Üstüne okula gelirken özensiz, dikkatsiz, hazırlıksız öğretmen ziyaretleri çok yaygın. Pijamalarıyla gelen veliler var çevrede. Cahil cesareti bürümüş bir kısmının gözünü. TV’de duydukları haberleri yalan yanlış yorumlayıp her durumda ‘sizi başbakana şikâyet edicem’ anlayışıyla okullara ve öğretmenlere gelmekte. Şiddet yanlısı veliler durumu öğretmen tehdidinde çevirip okul basmaya geliyor. Çocuğunun yalan söylediğini, hırsızlık yaptığını ya da diğer öğrencilerden zorla para aldığını öğretmenlerden duyan veli durumu yüzü bile kızarmadan dinleyip sırtarak evine dönüyor. Orta eğitimde lise benzeri disiplin cezalarının olmayışı tüm öğretmenlerin motivasyonunu düşürüp, etliye sütlüye karışmamaya itiyor.

Katılımcıların değindikleri veli kaynaklı diğer sorunlar arasında velilerin çocukları ile ilgilenmemeleri (Eğitim düzeylerinin düşük olması, okuma yazma bilmemeleri vs. nedeniyle) ve veli toplantılarına katılmamaları olduğu görülmektedir. Ayrıca Öğretmen 5’in “Ürün dosyası için fon kartonu, oyun hamuru gibi malzemeler aldıklarından şikâyet eden oluyor. Örneğin sınıfta çömlek yaptığımızda öğrencilerimden her sınıfta 7-8 öğrenci oyun hamuru getirememişti.” ifadesinden de anlaşılacağı üzere kimi veliler sosyal bilgiler dersindeki etkinlikler için gerekli malzemeleri almaktan şikâyetçi olmakta ve bunları temin etmede gereken hassasiyeti göstermemektedirler.

Bu temada dikkat çeken hususlardan biri de velilerin kimi zaman çocukları ile ilgilenmediklerinin yanında, kimi zaman da aşırı ilgi göstererek çocukları üzerinde başarı baskısı oluşturduklarının, hatta proje ve performans ödevlerinin dahi bizzat veliler tarafından yapıldığının ifade edilmiş olmasıdır.

3.1.6. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

Öğretmen kaynaklı sorunlar arasında ilk sırada; öğretmenlerin, öğrencilerinin derse olan ilgilerini arttıracak etkinlikler yapmamaları ve öğretim materyalleri kullanmamaları yer almaktadır. Bu hususta Öğretmen 4; sosyal bilgiler dersinin sözel bir ders olduğuna, bu derste işin içine çoğu zaman soyut kavramlar girdiğinden dersin bazı öğrenciler tarafından anlaşılmadığına, böylece sıkıcı olarak

görüldüğüne, öğretmenlerin de çeşitli teknikler ve materyallerle dersin içeriğini zenginleştiremediklerinde öğrenci açısından daha da sıkıcı hâle geldiğine değinmiştir.

Sosyal bilgiler dersini ilgi çekici hâle getirmede öğretmenlerin hangi hususlarda yetersiz kaldıklarına ilişkin de Öğretmen 8 şu değerlendirmede bulunmuştur:

Drama eğitimi almamız, konuları nasıl ilgi çekici hale getirebiliriz üzerine pratik yapmamız üniversite eğitimi sırasında halletmemiz gereken şeylerdi fakat böyle bir program yoktu. Bu eksikliği hala tamamlayabilmiş değiliz. Meslek hayatı içerisinde mesleki beceriyi artırma çabası oldukça düşüyor ki bu konuda bir şeyler yapmak isteyenlerin de yapabilecekleri oldukça sınırlı. Hizmetiçi eğitim organizasyonları planlanıp başvurular alınmasına rağmen çoğu zaman gerçekleşmiyor. Öğretmenlerin gelişimine yönelik MEB ve üniversitelerle iş birliği yapabilecek bir sivil toplum kuruluşu yok. Kendi bireysel yeteneğimizle bazı konularda bunu becerebilsek de bazı konularda bunun yerine klasik bir düzende kazanımı vermek durumunda kalıyoruz ki uyuyan öğrencileri bu sırada küçük esprilerle uyandırmak zorunda kalıyoruz. Oysa söz gelimi 7. sınıf, Mısır'ın Fethi ve Denizlerdeki Gelişmeler konularında döneme ait hikâyecik ve teknik bilgilerin de desteğiyle öğrencilerin dersi pürdikkat izledikleri gözlenmekte.

Katılımcıların öğretmen kaynaklı sorunlar arasında ikinci sırada öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olmasını dile getirdikleri görülmektedir. Öğretmen 9 öğretmen motivasyonunu düşüren etmenlerden biri olarak hedefsiz öğrencileri gördüğünü, bazı sınıflarda yerinde saydığını, kendini tekrar ettiğini hissettiğini, saygısız öğrencilerin bulunduğu sınıflara isteksiz, moralsiz ve “bu ders nasıl olaysız geçer acaba” düşüncesi ile girdiğini, bunun da dersin iç enerjisini düşürdüğünü ifade etmiştir. Öğretmen 10 da öğretmen motivasyonunu düşüren etmenlere ilişkin düşüncelerini dile getirirken öğretmen maaşlarının yetersizliğine dikkat çekmiştir:

Öğretmenler, maaşlarını diğer meslek gruplarıyla karşılaştırdığında aldığı maaşın çok yetersiz olduğunu düşünüyor ve ne yazık ki artık idealist öğretmenleri mumla arar olduk. Öğretmenler de artık eskisi kadar okumuyor, araştırmıyor, derslere hazırlıksız giriyor çünkü artık derslerde öğretmenleri sorularıyla sıkıştırarak öğrenciler de yok.

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan farklı disiplinlerin eğitimi sırasında öğretmenlerin kimi zaman kendi ilgi alanları doğrultusunda hareket etmeleri bu temada dikkat çeken bir başka sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen 2'ye göre kendisinde gördüğü en büyük eksiklik; tarihe ilgi duymaması nedeniyle tarihle ilgili araştırma yaparken sıkılması ve bu alandaki bilgilerini öğrencilerine aktarırken de o hissi taşımasıdır. Bunlardan başka Öğretmen 11'e göre öğretmenlerin derslerdeki olumsuz tutum ve davranışları da sosyal bilgiler dersinin öğrenciler tarafından sevilmemesinde bir etkidir:

Öğretmenlerin derslere geç girmeleri, erken çıkmaları, derste başka şeylerle meşgul olmaları sosyal bilgiler eğitimi için önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmakta. Derste telefonla oynayan veya konuşan, öğrencilere hakaret eden, politika konuşan, kendi hayatını anlatan, öğrencilere değersiz olduklarını hissettiren, onlara sevgi ve şefkatle yaklaşmayan, derste boş boş oturan, öğrencileri geliştirme gayesi taşımayan öğretmenler sosyal bilgiler dersinin sevilmemesine neden olmaktadır.

Katılımcılar tarafından dile getirilen öğretmen kaynaklı diğer sorunlar arasında ise; öğretmenlerin kılavuz kitap odaklı hareket etmeleri, öğretmenlik mesleğini bilgi aktarıcılığı olarak görmeleri, diğer branşlardaki öğretmenlerin öğrencilere yanlış bilgi vermeleri yer almaktadır.

3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara Getirdikleri Çözüm Önerileri

Bu temada katılımcıların neredeyse tamamı sosyal bilgiler dersi için ayrılan haftalık ders saatinin artırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Öğretmen 11'e göre sosyal bilgiler öğretim programının etkili bir şekilde uygulanamaması ile ilgili “Sorun zaman sorunu ve mutlaka aşılmalı. Sorun aşılmadığı müddetçe program kağıt üzerinde kalacak ve öğretmenler kendi bildiklerini ve yapabildiklerini uygulayacaklar.” Öğretmen 5 ise, “Ders saati yeterli olmuyor. Sosyal bilgiler 5., 6. ve 7. sınıflarda 4 ders saati olmalı. 8. sınıflarda ise İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 3 ders saati, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi ise 2 ders saati olmalı” sözleri ile ders saatlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin önerisini dile getirmiştir.

Katılımcılar tarafından en çok dile getirilen bir başka öneri sosyal bilgiler dersinin yapılandırmacı anlayışa uygun şekilde işlenebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması şeklinde olmuştur. Öğretmen 4'e

göre eğer bu sağlanamıyorsa “Ders kitapları, çalışma kitapları ve etkinlikler kalabalık okullar göz önüne alınarak düzenlenmeli.”

Yine katılımcıların önemli bir bölümü “sınıfların teknolojik donanım ve öğretim materyalleri eksiklikleri giderilmeli”, “sosyal bilgiler dersi için özel sınıflar oluşturulmalı” önerisinde bulunmuştur. Ayrıca alanları ile ilgili yardımcı kaynakları ve dersin somutlaştırılması adına ihtiyaç duydukları öğretim materyallerini bulmakta zorlandıklarını söyleyen katılımcıların bu sorunlarına karşılıksa Öğretmen 11’in sunduğu öneri dikkate değer görünmektedir:

Kaynak sıkıntısı için bir komisyon kurulmalı ve bu komisyon sosyal bilgiler için zengin bir kaynak havuzu oluşturup öğretmenlerin hizmetine sunulmalı. Bunun için yabancı kaynaklar da tercüme edilmeli ve kaynak havuzuna eklenmeli. Ders kitapları daha derli toplu hazırlanmalı ve içerdiği bilgiler doyurucu olmalı. Ayrıca akıllı tahta uygulamaları bir an önce tamamlanıp öğretmenlerin hizmetine sunulmalı. Ders kitaplarına linkler eklenebilir ve ders esnasında daha detaylı bilgilere internet üzerinden ulaşılabilir. Belki bunun için MEB üzerinden online bir sosyal bilgiler sitesi kurulup materyaller buraya yüklenebilir. Böylece öğretmenler kolayca istedikleri materyale buradan ulaşabilir.

Katılımcılardan bir kısmının da etkili, öğretim amacına uygun bir sosyal bilgiler öğretimi için en büyük sorumluluğun öğretmene ait olduğuna vurgu yaptığı ve önerilerini de bu doğrultuda sunduğu görülmektedir. Öğretmen 11, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir öğretimin önündeki en büyük engelini kimi zaman yine öğretmenler olduğuna ve öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri gerektiğine şöyle değinmiştir:

Genelde birkaç yıllık bir öğretmenlik hayatından sonra artık öğretmenler konularına hakim olmakta ve dersleri ezberden anlatmaktalar. Bu durumda alanlarında meydana gelen yenilikleri ve değişimleri takip etmemekteler. Böylece kaliteli bir öğretim yapamamakta ve eskiyen uygulamaları sürdürmekteler. Bu yüzden öğretmenler kendilerini sürekli yenilemeliler ve alanlarındaki değişimleri ve gelişmeleri yakından takip etmeliler.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri bağlamında Öğretmen 11’in önerisi ise alanlarında lisansüstü öğrenim görmelerinin ve yabancı kaynakları da takip ederek bunlardan yararlanabilmeleri için yabancı dil öğrenmelerinin teşvik edilmesi şeklinde olmuştur. Öğretmen 4 de öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanınması ve derslerini daha verimli nasıl işleyebilecekleri noktasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın neler yapabileceğine dair şu öneride bulunmuştur:

Öncelikle öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri, yenileyebilecekleri imkânlar yok. Öğretmen kitaplarla baş başa bırakılmakta. Milli Eğitim Bakanlığı bir proje geliştirmeli ve branşlara göre öğretmenlere alanlarını daha iyi kullanabilmeleri için eğitici seminerler düzenlemeli. Mesela ilk Türk devletleri konusunu öğretmenlere materyaller kullanarak anlatmalı ve seminer sonunda materyaller dağıtmalı. Böylece öğretmenler hem kendini geliştirir, hem konuyu daha verimli anlatabileceği yollara ve materyallere kavuşmuş olur, hem de bakanlık eğitimi yapılandırmacı yaklaşımın en iyi örneklerini sunarak istediği seviyeye ulaştırabilir.

Hizmetiçi döneme ilişkin getirilen bu önerilerden farklı olarak Öğretmen 2, öğretmenlerin ileride karşılaşabilecekleri tüm olumsuzluklarla nasıl baş edebileceklerine dair becerileri henüz lisans öğrenimleri sırasında kazanmaları gerektiği ile ilgili şunları söylemiştir:

Mesleğe başladığında tabiri caizse sudan çıkmış balığa dönülmemesi için üniversitede aldığımız öğretmenlik uygulaması dersinin daha da geliştirilip gerçek yaşama uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Mesela şehrin iyi okullarında iyi öğrencilerle staj yapmak yerine herkesin her okulu görebilmesi için çeşitli seviyelerdeki okullarda dönüşümlü olarak deneyim kazanılırsa, stajyer öğretmene velilerle de ilişki kurdurulursa ileride karşılaşılacak sorunların önüne bir nebze geçilebilir. Ya da çok basit bir örnek vermek gerekirse sobalı okulda da çalışacak öğretmenleri düşünerek hizmet öncesinde soba yakma eğitiminin verilmesi dahi öğretmenin ileride karşılaşabileceği olası durumlar hakkında önceden donanımlı olmasına yardımcı olur.

Katılımcıların dile getirdikleri diğer öneriler arasında; derslere branş öğretmenlerinin girmesi, ders kitaplarında kronolojik sıraya özen gösterilmesi ve ilgi çekici, güncel konulara daha çok yer verilmesi, ders ve çalışma kitaplarındaki örneklerin, soruların çoğaltılması, niteliklerinin artırılması, kaynaştırma öğrencilerinin özel sınıflarda eğitim alması, öğrenciler için caydırıcı disiplin cezalarının olması, öğrenci ve öğretmen motivasyonlarının artırılması yer almaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler öğretiminde; öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler ders ve çalışma kitabı kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadıklarını ve bunların da sosyal bilgiler öğretiminde istenilen başarıya ulaşılabilmesi noktasında en sık karşılaştıkları sorunlardan başlıcalarını teşkil ettiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin başarılı bir öğretim gerçekleştirebilmeleri gerek hizmet öncesi gerekse hizmetiçi dönemde kendilerini geliştirebilecekleri olanaklarla mümkün olabilir. Ancak araştırma sonucunda, diğer araştırma sonuçlarına benzer şekilde, katılımcıların; lisans öğrenimleri sırasında meslek hayatlarında ihtiyaç duydukları eğitimi alamadıklarını (Tahiroğlu, 2006; Yılmaz & Tepebaş, 2011), mesleğe başladıklarında ise hizmetiçi eğitim programlarından yararlanamadıklarını (Tahiroğlu), sosyal bilgiler öğretiminde yeni gelişmeleri (Ayten, 2006; Yazıcı, 2001) ve meslekî yayınları takip etmekte zorlandıklarını, öğrencilerinin derse dikkatlerini çekmede ve motivasyonlarını sağlamada güçlükler yaşadıklarını (Ağır, 2003), kimi öğretmenlerin alan bilgisi kimi öğretmenlerin de meslekî açıdan kendilerini yetersiz hissettiklerini düşündükleri görülmektedir. Lisans öğrenimlerinde donanımlı yetişmemeleri, sosyal bilgilerin çeşitli disiplinleri içeren bir ders olması ve bu disiplinlerin her birine hakim olma gerekliliği öğretmenlerde yaşanan yetersizlik hissini ya da yetersizliğin nedenleri arasında gösterilebilir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretiminde yaşanan sorunların yalnızca sosyal bilgiler öğretmenlerinden kaynaklanmadığı şüphesizdir. Katılımcılar sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlarla ilgili olarak da; öğrencilerin disiplinsiz davranışlar göstermelerine (Tahiroğlu), derste her şeyi öğretmenden beklemelerine (Akşit, 2011; Atbaşı, 2007), derse karşı ilgisiz, isteksiz olmalarına (Akgül, 2006; Altun, 2009; Kuş & Çelikkaya, 2010), konu tekrarı ve verilen ödevleri yapmamalarına, sosyal bilgiler dersini ezberden ibaret bir ders olarak görmelerine (Kuş ve Çelikkaya) ve kendilerine hedef belirlememelerine değinmişlerdir. Ayrıca Akşit'in araştırma sonucundan farklı olarak, katılımcılar öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu araştırma sonucunda öğrenci kaynaklı sorunlarla ilgili en dikkat çeken husus ise öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının olmadığı, cümle kurmakta zorlandıklarının ve bu yüzden sınavların çoğu kez çoktan seçmeli şekilde hazırlandığının ifade edilmiş olmasıdır. Altun'un araştırmasına benzer şekilde bu araştırmada da birçok öğrencide okuma alışkanlığının olmadığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlere göre öğrenciler en basit cümleyi dahi bir araya getirmekte zorlanmakta, yorum güçlerini kullanmadan bilgiyi doğrudan ezberleme yoluna gitmektedirler. Bu da sosyal bilgiler dersinin öğrenciler açısından ezbere dayanan, sıkıcı bir ders olarak algılanmasının nedenlerinden biri olarak görülebilir.

Katılımcılar öğretim programından kaynaklanan sorunlara ilişkinse; 6. sınıfta öğrenci düzeyinin üzerinde konulara yer verildiğine ve özellikle 7. sınıf üçüncü üniteye konular arası kopukluk olduğuna dikkat çekmişlerdir. Programı genel olarak içerik açısından yoğun bulduklarını (Atbaşı, 2007; Kuş & Çelikkaya, 2010) buna karşılık sosyal bilgiler dersine ayrılan ders saatinin yetersiz olduğunu (Ağır, 2003; Akgül, 2006; Akşit, 2011; Arslantaş, 2006; Atbaşı; Işık, 2001; Kuş & Çelikkaya) ifade etmişlerdir. Burada dikkat çeken husus ise katılımcıların neredeyse hemen hepsinin ders saatinin yetersiz olmasını en önemli sorunlardan biri olarak dile getirmiş olmalarıdır. Keza yine öğretim materyalleri bulmada, ders araç-gereçlerinin temininde sorunlar yaşamaları (Ağır; Akdeniz, 2008; Akgül; Alataş, 2008; Arslantaş; Atbaşı; Ayten, 2006; Işık; Kuş & Çelikkaya; Polat, 2006; Tahiroğlu, 2006; Yazıcı, 2001), öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini sınıfların kalabalık olması ve bürokratik engellerden dolayı uygulayamamaları (Ağır; Akgül; Atbaşı; Ayten; Kuş & Çelikkaya; Yazıcı), idari destekten yoksun olmaları (Ağır; Akgül; Kuş & Çelikkaya) diğer araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren ve katılımcıların çoğu tarafından dile getirilen sorunlar arasındadır.

Katılımcıların çoğunlukla ifade ettikleri bir diğer sorunun da ders kitaplarına ilişkin olduğu görülmektedir. Araştırma sonucu, diğer araştırma sonuçlarına (Arslantaş, 2006; Kuş & Çelikkaya, 2010) benzer şekilde, katılımcıların genel olarak kitabın içeriğinin düzenleniş şekline, görselliğine, ihtiva ettiği bilgiye, konu ile ilgili yer verilen örneklere nicelik ve nitelik yönünden çok da olumlu düşüncelere sahip olmadıklarına işaret etmektedir.

Tüm bunlardan başka bir de bilinçsiz ve şiddet yanlısı velilerin (Kuş & Çelikkaya, 2010) öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü ve bu durumun kimi zaman dersin etkili bir şekilde işlenmesinin önünde en büyük engellerden birini teşkil ettiği anlaşılmaktadır.

4.1. Öneriler

Bu araştırma sonucunda, katılımcıların neredeyse hemen hepsi tarafından dile getirilmesi nedeniyle, öncelikli olarak sosyal bilgiler öğretim programı ile program için ayrılan ders saati arasında bir uyumsuzluk olduğu ve bu hususta bir düzenleme yapılması gerektiği söylenebilir. Bunun için sosyal bilgiler ders saatinin arttırılması ya da program yoğunluğunun azaltılması uygun bir çözüm olabilir.

Aslında ders saatlerinin arttırılması öğrencilerin derslere daha aktif katılabilmeleri ve öğrencilerle yapılacak etkinliklere daha çok zaman ayrılabilmesine de imkân verebilir. Derslerin; öğrenci katılımlı etkinlikler yapılması suretiyle işlenmesi daha etkili, verimli ve zevkli bir şekilde geçmesini sağlayabileceği gibi, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilgi duymalarına da yardımcı olabilir. Derslerde yer verilen etkinliklerin ise öğrencilerin bilgiyi ezberlemekten öte yaratıcılıklarını kullanacakları, yorum yapıp çıkarımlarda bulunabilecekleri türden olmasına özen gösterilmesiyle sosyal bilgiler dersinin ezber yapılarak öğrenilebilecek, sıkıcı bir ders olarak görülmesi yönündeki olumsuz düşüncelerin giderilmesine katkı sağlanabilir. Bununla birlikte araştırma sonucuna göre sınıf mevcutlarının da mümkün olduğunca az sayıda tutulması bu tür etkinlikleri yapabilmek ve bu etkinliklerden en yüksek verimi alabilmek için zaruri görünmektedir. Ayrıca ders saatlerinin arttırılmasının sosyal bilgiler dersinin aşamalı tekrar gerektirdiğine inanan ve bu tekrarı sınıf ortamında düzenli olarak yapmak isteyen öğretmenlerin de işlerini kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin gerek kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, gerekse öğrencilerinin ilgilerini çekebilecek, seviyelerine uygun, nitelikli kaynaklar ile etkinlik örnekleri bulmakta zorlandıkları söylenebilir. Bu bakımdan öğretmenler için kaynak havuzları oluşturulması önemli bir ihtiyacı karşılayacak gibi görünmektedir. Öğretmenler bu tür kaynaklarla ders ve çalışma kitaplarında gördükleri eksikleri telafi edebilir, alternatif etkinlik örneklerini derslerinde uygulayabilirler. Benzer şekilde öğretmenlerin sosyal bilgiler programını oluşturan beceri, kavram ve değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı, derslerde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılmasının uygun olacağı, öğretim materyallerinin nasıl temin edileceği ya da hazırlanacağı, ders araç-gereçlerinin nasıl etkili kullanılabileceği konusunda da desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu ihtiyaçlarını giderecek çalışmaların yapılmasının da oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yine öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine katılımlarını arttırmak, ilgi duymalarını sağlamak amacıyla öğrencileri derse motive edecek bir öğrenme ortamı oluşturmak da önemli görünmektedir. Sosyal bilgiler dersi için özel sınıflar oluşturulması ve bu sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri, özellikle soyut konuların anlaşılmasını kolaylaştıracak, öğretim materyallerinin yer almasının sağlanması önemli bir husus olarak önerilebilir. Öğretim materyalleri bulma noktasında ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim teknolojisi ile ilgili birimlerin öğretmenlerin materyal ihtiyaçlarını karşılamalarına yönelik daha etkin rol oynamaları yanında, olanakların sınırlı kalabildiği durumlarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin de derslerinde yaratıcılıklarını kullanarak ihtiyaç duyulan öğretim materyallerini kendileri ya da öğrencileriyle birlikte ortak çalışmalar yapmak suretiyle bu soruna çözüm getirmeleri ve bununla ilgili becerileri gerek lisans öğrenimleri gerekse hizmetiçi dönemde edinmelerinin sağlanması yararlı olabilir. Keza lisans öğretim programlarında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerinde yapılan nitelikli materyallerin muhafaza edildiği ve gerektiğinde bunları sosyal bilgiler öğretmenlerinin kolaylıkla temin edebildikleri bir sistemin oluşturulmasının da materyal ihtiyacını bir ölçüde karşılayabileceği düşünülmektedir. Bütün bunlar aynı zamanda öğretmenlerin materyal temini konusunda okul yönetimi ile yaşadıkları sorunları da bir nebze olsa azaltabilir.

Öğretmenlerin, çocuklarını en yakından tanıyan kişiler olarak özellikle velilerle iş birliği içinde olmalarının ve okul yönetiminden destek görmelerinin sağlanması da başarılı bir öğretim için olması gerekenler arasında gösterilebilir. Mamafih araştırma sonucunda öğretmenlerin kimi zaman okul yönetiminin, kimi zaman velilerin, kimi zaman da öğrencilerin saygısız davranışlarıyla karşı karşıya kalabildikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere hak ettikleri değerin verilip saygı görmelerinin sağlanmasının yanında, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki yetki ve yaptırımlarının arttırılmasının, gerektiğinde caydırıcı disiplin cezalarıyla da desteklenmelerinin uygun olacağı, nitelikli öğretim için öğretmenlere her anlamda sağlanmış sürekli ve sürdürülebilir bir desteğin varlığının büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının; lisans öğrenimleri sırasında hizmetiçi dönemde karşılaşılabilecekleri durumlar ve özellikle sorunlar hakkında önceden bilgilendirilmeleri, öğretmenlik mesleğinin zorluklarına ilişkin gerçekçi bir bakış açısı geliştirebilmeleri, mesleğe ilişkin sorunları tanıyıp bu sorunlarla baş edemeyeceklerini düşünenlerin de vakit kaybetmeden farklı mesleklere yönelmelerinin sağlanması da ileride yaşanması muhtemel öğretmen kaynaklı sorunların önüne geçebilmek adına önemli görünmektedir.

Araştırma İstanbul ilindeki devlet okullarında görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmenin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlara genel bir bakış sunmaktadır. Bu aynı zamanda araştırmanın sınırlılığı olarak da ifade edilebilir. Araştırmada dile getirilen sorunların her biri daha kapsamlı bir biçimde incelenmeye muhtaçtır. Bu anlamda yapılacak bir çalışmanın alanına katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Acar, R. (2003). *Sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ağır, Ö. (2003). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akdeniz, N. (2008). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler yeni ders programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar (Niğde ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Denizli-Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Alataş, F. (2008). *İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Altun, A., S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Arslantaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler (Aksaray örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ayten, P. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Çevik, E. (2009). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile seviye belirleme sınavı sorularının programa uygunluğunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). The new social studies curriculum from the teachers' point of view: A study in the Adana province of Turkey. *Elementary Education Online*, 7(2), 468-484.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2015). *Applying educational research: How to read, do, and use research to solve problems of practice*. Boston: Pearson.
- Işık, Y. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının sınıf ortamında öğretilmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili uzman, müfettiş ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuş, Z., & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(7), 69-91.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Sosyal bilgiler dersi 6. ve 7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar (Afyonkarahisar örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sığan, C. (1997). *İlkokulda sosyal bilgiler dersinin etkililiğini azaltan faktörlerin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taşdemir, A., & Kuş, Z. (2011). Yenilenen ilköğretim programı ile ilgili ulusal gazetelerde yayınlanan haberlerin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 155-177.
- Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar*. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=142> adresinden alınmıştır.
- Yazıcı, A. İ. (2001). *İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademe sosyal bilgiler öğretiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2009). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 31-53.

- Yılmaz, K. (2010). Sosyal bilgiler eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 839-867.
- Yılmaz, K., & Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There have been curriculum reform movements in Turkey for the last two decades. The Ministry of National Education has been reforming curricula of many school subjects including social studies in order to convert instruction from a teacher centered to a more student centered constructivist mode. As teachers are very crucial figures in the instruction of any school subjects, it is important to see what the general problems teachers encountering in their teaching practices. There are former studies investigating social studies teachers' problems regarding their instructions and school environments. These studies mostly showed that students' low motivation to study social studies, lack of teaching material, limited time to fulfill curriculum content, and incompatibility of the curriculum with standardized test as the most common problems regarding social studies teaching. In order to contribute to the former studies and possibly find solutions to the cited problems, the purpose of this study is to investigate and identify problems encountered by social studies teachers in their teaching practices. Thus, following research questions were generated:

1. What are the problems encountered by social studies teachers in their teaching practices?
2. What are the suggestions of social studies teachers to overcome these problems?

Methodology

This study was carried out based on qualitative research approach. The study was conducted on 15 social studies teachers (7 Female, 8 Male) who worked at public schools in Istanbul in 2013-2014 academic years. Semi structured interview method used for the data collection. Convenience sampling approach applied to locate the participant teachers and they voluntarily participated in the study. The participants were asked questions prepared by the researchers beforehand (see Appendix). They also asked questions based on their responses during the interviews which is typically done in semi structured interviews. Each interview took around 30 minutes and recorded by voice recorder. Then, all interviews were transcribed verbatim. Codes were used instead to teachers' names in order to comply with anonymity.

Findings

Descriptive analysis approach was used for the data analysis. After through readings of the data corpus, several codes, categories, and general themes were developed. Six major themes were emerged from the research regarding the problems faced by social studies teachers in their practices.

Students: The participant teachers cited students' low interest to social studies and students generally coming to the class unprepared as problems encountered related to students. According to the participants, students' main purpose is doing well in the school exams and standardized tests which make them only depend on memorization of the course content rather than working on constructivists projects. Teachers also complained about difficulty of dealing with inclusion students (who have learning disabilities) in overcrowded classrooms as another major problem.

School Administration: Teachers pointed out the limited support for providing teaching and technological materials, and sources as administrative problems within their schools. According to several participants in the study, sometimes they do not have access to the most basic materials such as globe, maps and even a paper copy machine.

Curriculum: The participants found some units in the current social studies curriculum very dense considering students general academic levels. According to participants, students sometimes have difficulties to understand the course content. Also the participants criticized the interdisciplinary connection was not clear enough throughout the curriculum so that they could not make sense of it in order to adopt their instruction accordingly.

Textbooks and Workbooks: The participant teachers generally were complaining about the low quality of the textbooks and workbooks. They indicated that sometimes they saw questions or activities in these books did not make sense at all.

Parents: The main problem cited about the parent from the side of the teacher was that parents did not care much for social studies as a school subject. The parents' focus is mostly on their children success on other school subject such as science and math rather than social studies. The teachers also thought that parents did not treat social studies teachers in respected manners.

Teachers: The participant teachers also criticized themselves as well and acknowledged some problems might be caused by social studies teachers. According to participants, most teachers do not have high motivation to apply novel teaching activities in order to increase students' positive attitudes toward social studies. They also pointed out that, most of social studies teachers only stick with the instruction books provided by the Ministry of National Education and do not do any activities beyond that. According to them, some teachers use the low salaries as an excuse for this situation.

Solutions: The participants provided some solutions to the cited problems. The most common solution pointed out was to increasing the hours of (from three to four hours a week) social studies courses as they cannot fulfill the curriculum content in time. They also suggested to lowering students numbers in each classroom. Finally, they indicated that Ministry of National Education must help social studies teachers in order to develop their teaching abilities.

Conclusion

This study has confirmed most of the findings of the former studies as indicated the various types of problems related to social studies teaching. It also provided some ideas that could help to improve the quality of social studies education in order to transform it to a more constructivist and student centered mode.

EK (APPENDIX): GÖRÜŞME SORULARI

Yaşınız:

Mezun olduğunuz üniversite-bölüm:

Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?

Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştığınız sorunlara getirdiğiniz çözüm önerileriniz nelerdir?



Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Trakya Üniversitesi Örneği) ¹

Determining of Factors Affecting the Reading Habits of Preschool Teacher Candidates (A Trakya University Sample)

Ali BİÇER², Zülfiye Gül ERCAN³

Öz: Bu çalışmada Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının ve okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı I. ve II. öğretimine devam eden 538 öğretmen adayından, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 389 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarına; demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ile öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının yaşa, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<.001$), öğretim türü, sosyo-ekonomik düzey, anne ve babanın eğitim seviyesi ile okul öncesi eğitim alıp almama değişkenlerine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Okuma Alışkanlığı, Tutum, Öğretmen Adayı

Abstract: This research aims at investigating reading habits of preschool teacher candidates and determining of factors influencing their reading habits. 538 teacher candidates, who are enrolled in I. and II. Preschool Education Department in Faculty of Education, Trakya University, participated in this study. The targeted study sample included 389 teacher candidates who agreed to take part in this research voluntarily. In the study, "General Information Questionnaire", prepared by the researcher to obtain demographic information about teacher candidates, and "Teacher Candidates' Attitudes towards Reading Habit Scale", developed by Susar Kırmızı (2012), were applied to participants. SPSS statistical software was used to analyze obtained data. The results reveal that preschool teacher candidates' reading habits show statistically significant difference ($p<.001$, $p<.05$) with age, gender, and grade level whereas, the type of education, socioeconomic status, parents' education level, and preschool education background of teacher candidates demonstrate no statistically significant difference in their reading habits.

Key Words: Preschool Education, Reading Habit, Teacher Candidate

1.GİRİŞ

Eğitimin temel amacı, araştıran, okuyan, yorumlayan, eleştiren, edindiği bilgiyi uygulamaya dönüştürebilen ve bunu başkalarına da aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Çağın gereksinim duyduğu donanımına sahip bireyleri yetiştirmek için bu niteliklere sahip öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Bu donanıma sahip olmanın yolu da iyi birer okuyucu olmaktan geçmektedir (Bozpolat, 2010).

Okul öncesi dönem insanın çeşitli etmenler tarafından okumaya hazırlandığı bir dönemdir. Sahip oldukları merak ve keşfetme duygularıyla çevresindekilerini izleyerek öğrenen çocukların kitapla etkileşimleri bu dönemde gerçekleşir. Bu dönemde çocuğun kitaplarla etkileşiminin sağlanması, kitaplara karşı ilgisinin oluşturulması önemlidir (Çakmak & Yılmaz, 2009). Hughes-Hassel ve Lutz (2006)'a göre çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmada etkin rol oynayan kişiler sıralandığında % 80 oranında aile ilk sırada yer almaktadır. Ancak pek çok anne baba, çocukları üzerinde bu etkiyi verimli bir şekilde kullanamamaktadır. Coşkun (2003), çoğu anne-babanın ilk okuma-yazmayı öğreninceye kadar çocuğunun okuma becerisiyle yakından ilgilendiğini, ancak

¹ TÜBAP 2013-84 nolu Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi tarafından desteklenen projeden üretilmiştir.

² Sosyal Hizmet Uzmanı, Trakya Üniversitesi Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü, El-mek: abicer0452@hotmail.com

³ Yrd. Doç. Dr. T.Ü.Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, El mek: zgercan@yahoo.com

çocuğun okuma yazmayı öğrenmesiyle birlikte okuma yazma ile ilgili görevleri kendi başına yapması gerektiğini düşündüğü için desteğini geri çektiğini ifade etmiştir.

Değişen ve zorlaşan yaşam koşulları, uzun çalışma süresi, fiziksel ve zihinsel olarak tükenmişlik; ebeveynlerin, çocuklarına ve kendilerine kaliteli ve yeterli zaman ayıramamalarına neden olmaktadır. Kaliteli eğitimin, rahat ve iyi yaşam olanağı sağlayacağı düşüncesi ailelerin okuma eylemini ders çalışma ile özdeşleştirmesine ve çocukları için sadece ders çalışmanın yeterli olacağını düşünmelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla aileler çocuklarını sürekli ders çalışmaya ve sınavlara hazırlanmaya zorlamakta, kitap okumalarını engellemekte ya da kısıtlamakta, olumsuz ve sert tepkiler göstererek çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasını ve okumaya olan ilgisini ortadan kaldırmaktadır (Arslantürk & Saracaloğlu, 2010; İnan, 2005; Sağlamtuñç, 1990).

Yukarıda belirtilen faktörler, aile ortamında çocuğun bu alışkanlığı kazanmamasına ya da arzulanan seviyeye ulaşmamasına yol açmaktadır. Bu aşamada okulun çocuğa sağladığı olanaklar, öğretmenin nitelikleri ve okumaya ilişkin tutumu önemli olmaktadır. Yapılan birçok çalışmada da çocukların öğretmenlerini model aldıkları, öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli rol oynadığı belirtilmiştir (Bınarbaşı, 2006; Saracaloğlu, Yenice & Karasakaloğlu, 2009).

Bu bilgiler dikkate alındığında öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı becerilerini kazanmış birer birey olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Susar-Kırmızı, 2012). Ancak yapılan bazı araştırmalarda, öğretmen ve öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğu ortaya konmuştur (Aydın-Yılmaz, 2006; Saracaloğlu, Bozkurt, & Serin, 2003).

Çocukların hayatlarında karşılaşacak ilk öğretmen olmaları nedeniyle, okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olmak, teknolojiden, görsel ve basılı materyallerden ne ölçüde yararlandıklarını bilmek, iyi birer okuyucu haline getirme çabalarına yön verecektir. Eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmeni olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının araştırılması bu noktada önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarına etki eden faktörlerin incelenmesi bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Okul Öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına etki eden faktörleri incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada genel tarama modellerinden “ilişkisel tarama” modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlenmeye çalışılır. Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen olay, birey veya nesne, belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı I. ve II. öğretimde öğrenim görmekte olan 538 öğretmen adayından, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden kayıtlı 389 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının; % 88,2’sinin kız, % 11,8’inin erkek olduğu, % 26’sının 19 yaş ve altı, % 48,5’inin 20-21 yaş arasında, % 16,5’inin 22-23 yaş arasında, % 9’unun 24 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldığı, % 64,3’ünün birinci öğretime, % 35,7’sinin ikinci öğretime, % 27’sinin birinci sınıf, % 21,6’sının ikinci sınıf, % 26,2’sinin üçüncü sınıf ve % 25,2’sinin dördüncü sınıfa devam ettiği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının % 92,5'inin orta, % 5,4 'ünün alt, % 2,1'inin üst sosyo-ekonomik düzeyden geldiği, okul öncesi öğretmen adaylarının annelerinin % 62,5'inin ilköğretim mezunu, % 24,2'sinin ortaöğretim mezunu, % 7,5'inin yükseköğretim mezunu, % 5,9'unun okuryazar olmadığı, babalarının ise % 41,6'sının ilköğretim mezunu, % 37,5 'inin ortaöğretim mezunu, % 19,3'ünün yükseköğretim mezunu, %1,5'inin okuryazar olmadığı saptanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmen adaylarına ait bilgiler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Form; öğretmen adaylarının demografik ve sosyo-ekonomik bilgilerine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları Susar-Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı da 0,95 olarak belirlenmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddelerin 5'i olumsuz, 29'u olumlu olmak üzere 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar”, “kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar”, “kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek ham puan en az 34, en çok 170'tir. Puanın yüksek olması, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, düşük olması da tutumlarının olumsuz olduğunu göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete, okul öncesi eğitim alıp almama ve öğrenim türüne göre farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem için t-testi ile ailelerinin sosyo-ekonomik seviyelerine, yaşlarına, okudukları sınıflara, anne-babalarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Varyans analizi sonucunda farklılık anlamlı bulunduğu, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptayabilmek için LSD testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2008).

3. BULGULAR

Yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'ndeki maddelere verdikleri cevaplar değerlendirilmiş ve maddelerden aldıkları puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x} = 3,680 \pm 0,583$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama ve öğrenim türüne göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetine ve okul öncesi eğitim alma durumu ve öğrenim türüne göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları

Değişkenler		n	\bar{x}	Ss	T	Sd	P
Cinsiyet	Kız	343	3.747	0.520	6.539	387	0.000*
	Erkek	46	3.178	0.765			
Okul öncesi eğitim alma durumu	Hayır	258	3.672	0.564	0.394	387	0.694
	Evet	131	3.696	0.620			
Öğretim türü	1.Öğretim	250	3.718	0.557	1.73	387	0.084
	2.Öğretim	139	3.611	0.622			

*p<0.001

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($t_{(387)}=6.539$; $p<0.001$) görülmektedir. Bu bulguya göre, kızların Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($\bar{X}=3.696$; $t_{(387)}=0.394$; $p>0.001$) tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Tablo 1'de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının ise öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($\bar{x}=3.718$; $t_{(387)}=1.730$; $p>0.001$) görülmektedir.

Öğretmen adaylarının sosyoekonomik düzeylerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine ve anne babalarının öğrenim durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları

Değişkenler		N	\bar{x}	S	Sd	F	p	Anlamlı farklılık
S.E.D.	Alt	21	3.749	0.412	2-386	0.529	0.590	
	Orta	360	3.680	0.591				
	Üst	8	3.500	0.613				
	Toplam	389	3.680	0.583				
Yaş	19 ve aşağısı	101	3.783	0.502	3-385	1.856	0.136	
	20-21	189	3.659	0.571				
	22-23	64	3.574	0.734				
	24 ve üzeri	35	3.690	0.529				
	Toplam	389	3.680	0.583				
Sınıf	1.sınıf	105	3.757	0.490	3-385	7.963	0.000**	1>3
	2.sınıf	84	3.887	0.438				1>4
	3.sınıf	102	3.522	0.752				2>3
	4.sınıf	98	3.584	0.518				2>4

	Toplam	389	3.680	0.583			
	Okur yazar değil	23	3.549	0.500	3-385	0.588	0.623
Annenin öğrenim durumu	İlköğretim	243	3.673	0.549			
	Orta öğretim	94	3.723	0.619			
	Yüksek öğretim	29	3.706	0.783			
	Toplam	389	3.680	0.583			
	Okur Yazar değil	6	3.519	0.312	3-385	0.977	0.403
Babanın öğrenim durumu	İlköğretim	162	3.706	0.508			
	Orta öğretim	146	3.625	0.649			
	Yüksek öğretim	75	3.741	0.611			
	Toplam	389	3.679	0.583			

*p<0.001

Tablo 2'ye göre okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($F_{(2-386)}=0.529$; $p>0.001$) belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının yaşlarına göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği ($F_{(3-385)}=1.856$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının okudukları sınıflara göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($F_{(3-385)}=7.963$; $p<0.001$) belirlenmiştir. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumları okudukları sınıflara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi sınıflardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre birinci sınıf ve ikinci sınıfın, üçüncü ve dördüncü sınıflara göre daha olumlu tutumlara (daha yüksek puana) sahip olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna ($F_{(3-385)}=0.588$; $p>0.001$) ve baba öğrenim durumuna ($F_{(3-385)}=0,977$, $p>0.001$) göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'ndeki maddelere verdikleri cevaplardan aldıkları puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}= 3,680 \pm 0,583$). Sağlam, Suna ve Çengelci (2008) Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programına devam eden öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının “orta” düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar diğer öğretmenlik programlarına devam eden öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını da belirlemişlerdir. Bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının “Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği”nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($t_{(387)}=6.539$; $p<0.001$) saptanmıştır. Bu bulguya göre, kızların Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin boş zamanlarında, sosyal ya da sportif aktivitelere daha fazla zaman ayırabilmesi, öğrenim masraflarını karşılamak amacıyla çalışmak istemesi, kızlar için dışarıda yapılabilecek aktivitelerin sınırlı olması böyle bir sonucun elde edilmesine yol açmış olabilir. Benzer bir sonuç, Aslantürk ve Saracaloğlu (2010)' nun çalışmasında da görülmektedir.

Araştırmada, kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin okuma ilgi ve alışkanlığının erkek katılımcıların okuma ilgi ve alışkanlığından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Zengin (2003), okuma alışkanlığının edinilmesinde Türk aile yapısının ve toplumun değer yargılarının rolü olabileceğine değinerek, erkek öğrencilerin boş zamanlarının çoğunu ev dışında; spor yaparak, çalışarak ya da arkadaşları ile birlikte geçirdiğini, Balcı (2003) da erkek öğrencilerin çoğunlukla futbol, basketbol gibi popüler sporlara yöneldiklerini ve zamanlarını sinemaya gitmek, müzik dinlemek, bilgisayar ve internet kullanmak gibi etkinliklere ayırdıklarını, kızların ise daha fazla eve bağımlı tutulduğunu, ev dışındaki olanaklardan fazla yararlanamadığını belirtmişlerdir. Kuş ve Türkyılmaz (2010) ise okuma alışkanlığının kazanılmasına farklı bir açıdan yaklaşarak, kız öğrencilerin okuma ile ilgili görevlerde erkek öğrencilere göre okuma stratejilerini daha çok kullandıklarını, Erdem (2012) okuma stratejilerinin işlevsel okuryazarlığı (bireyin bütün yaşam etkinliklerinde başarılı olması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına olanak sağlayan okur-yazarlık) arttırdığını ifade etmektedirler. Bu durum okuma kapasitesini arttırarak okumaya yönelik tutumları olumlu yönde etkilemektedir.

Alan yazınındaki birçok çalışmada da kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarda kızların erkeklere nazaran daha olumlu tutumlara sahip olduğu bulunmuştur (Coles & Hall, 2002; Demir, 2009; Gholipour, 2012; Hughes-Hassell, & Rodge, 2007; İlgar, İlgar, & Topaç, 2015; Odabaş, Odabaş, & Polat, 2008; Yılmaz & Benli, 2010). Bu bağlamda söz konusu araştırmaların bulguları ile çalışmanın bulgusu birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının öğrenim türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği ($\bar{X}=3.718$; $t_{(387)}=1.730$; $p>0.001$) bulunmuştur. Başka bir deyişle birinci öğretim ya da ikinci öğretime devam edip etmemeye bağılı olarak kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Okul öncesi eğitim birinci ve ikinci öğretiminde okuyan öğrencilerin ulusal bir sınav ile bu bölüme yerleşmesi, ders veren öğretim elemanlarının ortak olması, benzer öğrenim sürecinden geçiyor olmaları okuma alışkanlıkları üzerinde farklılık yaratmamış olabilir.

Birçok çalışmada öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarında öğretim türüne bağılı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmektedir (Arı & Demir, 2013; Aslantürk & Saracaloğlu, 2010; Demir, 2009; Sağlam ve diğ., 2008; Saracaloğlu ve diğ., 2003; Özbay, Bağcı, & Uyar, 2008). Bu sonuçlar da çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ($\bar{X}=3.696$; $t_{(387)}=0.394$; $p>0.001$) göstermemektedir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi eğitim alıp almamaları ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Alan yazınında okul öncesi eğitim ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi irdeleyen kaynakların olmaması nedeniyle bu ilişki dolaylı kaynaklar kullanılarak incelenmeye çalışılmıştır. Ersoy (2007) Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin okuma alışkanlığını irdelediği araştırmasında; öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmalarında okul öncesi dönemde kitapla tanışmış olmalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. İnan (2005) çocukların anaokuluna gönderilmesinin, küçük yaşta okuma sevgisi ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılmasında önemli olduğunu, bu konuda evde, okulda yapılan etkinliklerin, çevre düzenlemelerinin ve kitaplıkların oluşturulmasının etkili olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı, anaokuluna giden, annesi babası lise veya üniversite mezunu olan, günde ortalama bir saatten fazla kitap okuyan, evinde ders kitaplarından başka roman, öykü ve masal kitabı olan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının diğerlerinden daha olumlu olduğunu bulmuştur. İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin %75'inin anaokuluna gitmemiş olduğunu, okul öncesi

dönemde öğrencilerin %55,5'inin büyüklerinden kitap dinlemediğini, %44,5'inin ise büyüklerinden kitap dinlemiş olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar aynı öğrencilerin kitap okuma sıklıklarını değerlendirdiklerinde bu öğrencilerin % 39'nun genellikle, % 34.7'lik kesimin ara sıra kitap okuduğu, bu okuma sıklığının çoğunlukla okullarda uygulanan “kitap okuma saatleri” den kaynaklandığını bulmuşlardır. Ekici (2014), okuma alışkanlığının temellerinin erken çocukluk döneminde ailede ve okul öncesi eğitim kurumlarında atıldığını, ailelerin okuma alışkanlığı konusunda yetersizlikleri olabileceğini, bu açıdan öğretmenlerin ve okulların sorumluluğunun arttığını belirtmektedir. Ayrıca araştırmacı, erken dönemde okuma alışkanlığına hazırlık konusunda yaptığı çalışmada, Ankara’da bulunan devlet anaokullarının çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından işlevlerini tam olarak yerine getiremediğini tespit etmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailelerin sosyo-ekonomik seviyesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde, üst ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu belirten öğrenci sayısının az olması (üst sed: %2.1, alt sed: % 5.4) bu sonucu etkilemiş olabilir. İlköğretimden üniversite öğrenimine kadar olan süreçte ailelerin bir kısmı çocuklarının ders haricinde kitap okumaya zaman ayırmasına ve ders dışı kitaplara kaynak ayırmasına karşı olumsuz bir tutum sergileyebilmektedirler. Bu durum çocuklarının okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olmaktadır. Öte yandan okuma alışkanlığı temelleri okul öncesi dönemde atılan, ama süreç içerisinde geliştirilebilen bir alışkanlıktır. Yani üniversite yaşamı okuma alışkanlığını geliştirmek ve okuma gereksinimini karşılamak için çeşitli koşulları sağlamaktadır. Üniversiteye gelmiş olan bir birey okuma alışkanlığı konusunda farklı rol modellerle karşılaşabilmekte, ailesinden bağımsız davranabilmekte, satın alma haricinde arkadaşlarıyla paylaşma, kütüphaneyi ya da elektronik kaynakları kullanmada özgür olmaktadır. Tüm bu faktörler okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlığında sosyo-ekonomik faktörün etkisini nispeten azaltmış olabilir.

Alan yazını incelendiğinde yapılan bazı çalışmaların sonuçlarının çalışmamızla benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Arı ve Demir (2013) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 3. sınıf öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının ailenin gelirine göre farklılaşmadığını, Keskin (2015) Pamukkale Üniversitesi Buldan MYO öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumlarında ailelerinin ekonomik seviyelerinin kitap okuma alışkanlığı içindeki etkisinin yok denecek kadar az olduğunu ortaya koymuştur. Kurulgan ve Çekerol (2008) Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okuma ve üniversite kütüphanesini kullanma alışkanlıklarını incelediği çalışmada; öğrencilerin okuma, kütüphane kullanma ve akademik başarılarının yüksek olduğu, kitap okuma sıklıkları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012), ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını, okumaya yönelik tutumlarını ve kütüphane kullanma sıklıklarını incelediği çalışmada sosyoekonomik düzeyin çocukların okuma alışkanlığında etkili olmadığını tespit etmiştir. Üngören ve Doğan (2010) da turizm eğitimi alan lise öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmada okuma alışkanlığı üzerinde sosyoekonomik seviyenin etkisi olmadığını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin irdelendiği diğer çalışmalarda da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Karakoç, 2005; Odabaş ve diğ., 2008; Saracaloğlu ve diğ., 2003; Saracaloğlu ve diğ., 2009).

Çalışmamızın aksine Yılmaz (1995), üst sosyoekonomik çevrede bulunanların okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğunu, İlgar, İlgar ve Topaç (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının ekonomik duruma bağlı olarak farklılaştığını ve farklılığın yüksek olanların lehine olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F_{(3-385)}=1.856$; $p>0.05$). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşlarının

birbirine yakın olması, ilgi ve eğilimlerinin benzerlik göstermesi böyle bir sonuca yol açmış olabilir.

Çeşitli araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı tutumlarının yaş değişkeninden bağımsız olduğunu göstermektedir (Aslantürk & Saracaloğlu, 2010; Coles & Hall, 2002; Saracaloğlu ve diğ., 2009).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okumaya Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının okudukları sınıflara göre, ($F_{(3-385)}=7.963$; $p<0.001$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının okudukları sınıflara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Farklılığın hangi sınıflardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre birinci ve ikinci sınıfın, üçüncü ve dördüncü sınıflara göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu bulunmuştur. Üniversiteye girebilmek için öğrenciler yoğun bir çalışma döneminden geçmekte, sınavda başarılı olabilmek için bir takım ilgi ve alışkanlıklarını ertelemek zorunda kalmaktadırlar. Üniversite yaşamına başlamayla birlikte öğrenciler erteledikleri alışkanlıklarına dönmektedirler. Ayrıca üniversite yaşamına ayak uydurmak, içinde bulunduğu gruba kendini kabul ettirmek, kişisel gelişimini sağlamak ya da öğrenim görevlerini başarmak için daha fazla okumaya başlamaktadırlar. Ancak üçüncü ve dördüncü sınıfta uygulamalı eğitimlerin başlamasıyla sorumluluklarının artması, kitap fiyatlarının yüksek olması, öğrenim giderlerini karşılamak amacıyla çalışmayı tercih etmeleri okuma tutumlarında bir düşüşe yol açmış olabilir. Ayrıca son sınıfta öğrencilerin tüm bunlara ek olarak KPSS'ye hazırlanmaları bu sonuca yol açabilir. Saracaloğlu ve diğ. (2010) ve Kolaç (2007) çalışmalarında öğrencilerin okumama nedenlerini buna bağlamaktadırlar.

Bunun dışında üniversitemizin İstanbul gibi büyük bir şehre yakın olması, örneklem grubumuzdaki öğrencilerin büyük bir kısmının İstanbul'dan ya da yakın şehirlerden gelmesi, hafta sonlarını ailelerinin yanında geçirmek istemeleri, üniversite öncesinde dahil oldukları bir takım etkinlikleri, programları takip etmeleri de bu sonuca yol açmış olabilir. Bu öngörü birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının diğer sınıflara göre yüksek olması ile çelişmekle beraber, öğrencilerden alınan dönütler; uzaktan gelen öğrencilerin üniversite yaşamını ilk yılında vakitlerinin büyük bir kısmını kampüste ya da yurttan geçirdikleri ve kendilerine uygun boş zaman etkinliklerini belirleyemedikleri ve kitap okumayı tercih ettikleri yönünde olmaktadır. Bu dönüştü de birinci sınıfta kitap okuma alışkanlığının neden diğer sınıflara göre yüksek olduğunu biraz açıklamaktadır.

Alan yazını incelendiğinde; Yılmaz (2008) Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin kitap okuma sıklığının genel olarak ayda dört kitap olduğunu, en yüksek okuma oranının birinci sınıfta % 46.7 olduğunu, ikinci sınıfta % 33.3'e, üçüncü sınıfta % 13.3'e, son sınıfta ise % 6.7'ye kadar düştüğünü, yani okuma oranında azalma olduğunu, bunun da son sınıf öğrencisinin mezuniyet kaygısı ve KPSS, ALES gibi sınavlara hazırlanmasına atfetmiştir. Tel ve diğerleri (2007) beden eğitimi ve spor bölümünde okuyan son sınıf öğrencilerinin okuma ilgi düzeylerini diğer sınıflara göre düşük bulmuştur. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar çalışmamızla örtüşmektedir.

Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda ise okuma alışkanlığının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre değişmediği (Batur, Gülveren, & Bek, 2010; Kalyoncu, 2013; Özbay ve diğ., 2008; Saracaloğlu ve diğ., 2003; Saracaloğlu ve diğ., 2009; Yılmaz & Benli, 2010) ya da olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Odabaş ve diğerleri, (2008) üniversite öğrenimlerinin ilk yıllarında daha az okuyan öğrencilerin, son yıllara doğru okuma eğilimleri arttığını ancak tespit edilen bu oranın, bir üniversite öğrencisi için olması gereken düzeyin oldukça altında olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F_{(3-385)}=0.588$; $p>0.001$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F_{(3-385)}=0.977$; $p>0.001$).

Yapılan bu araştırmaya göre, anne-babanın öğrenim seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının değişmediği gözlemlenmiştir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında çocuğun gelişimsel özellikleri, ilgi, merak vb. kişisel özelliklerinden, ebeveynlerinin tutumlarından, onlara sundukları imkânlardan etkilenebilmektedir. Bayram (2001)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin % 36'sı kendilerine okuma alışkanlığının kazandırılmadığını belirtmeleri bu sonucu doğrulamaktadır. Jonsson-Smaragdi ve Jonsson (2006) bazı gençlerin kitaplarla yakından ilgilendiklerini bazılarının kitaplardan uzak durduklarını, bunun sebebinin ise ev ortamı ve ebeveynlerin alışkanlıkları olduğunu ifade etmektedir. Ailelerin eğitim seviyesi, çocuklarına kitap okuma hususunda örnek olmaları, çocuklarını okumaya yönlendirmede daha bilinçli davranmaları, yaş, zekâ ve ilgilerine uygun kitaplara ulaşmada rehber olmalarında etkili olmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ebeveynlerini büyük bir kısmının ilköğretim mezunu olmaları, öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının okul öncesi eğitim almamasına bağlı olarak okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının düşük çıkması beklenirken, okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu bulunmuştur. Bu da okuma alışkanlığına yönelik tutumların okul döneminde arkadaş, öğretmen ve eğitim ortamından etkilenmiş olabileceğini ve insanın yaşamı boyunca bu alışkanlığın geliştirilebileceğinin göstergesi olmaktadır.

Yapılan birçok araştırmada üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının anne ve babanın öğrenim durumuna bağlı olarak değişmediğini, ancak yüksek eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının okumaya daha fazla eğilim gösterdiği de vurgulanmıştır (Arı & Demir, 2013; Batur, Gülveren, & Bek, 2010; Kurulgan & Çekerol, 2008; Odabaş, Odabaş, & Polat, 2008; Üngören & Doğan, 2010).

Öte yandan Can Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin boş zamanlarında okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada anne-baba eğitim düzeyinin okuma sıklığını artırdığını ve okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Demir (2009) öğretmen adaylarının annenin eğitim durumuna göre kitap okumayı gerekli bulma boyutunda üniversite mezunu olan anneler lehine değiştiğini, Wollscheid (2013) de çalışmada, ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe gençlerin kitap okuma zamanının arttığını belirlemiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının orta düzeyde kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumuna sahip olduğu, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının yaşa, cinsiyete, sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<.001$), öğretim türü, sosyo-ekonomik düzey, anne ve babanın öğrenim düzeyi ile okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Üniversite yaşamı okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir dönüm noktasıdır. Okulun öğrenciye sunacağı olanaklar, öğretmen tutumları ve arkadaş etkisi, kazanılamamış ya da arzulanan seviyeye ulaşamamış bu alışkanlığı olumlu yönde etkileyebilir. Bunun için;

Eğitim fakültelerinin bünyesinde öğretmen adaylarının ilgi ve gereksinimlerine cevap veren, akademik, mesleki, güncel, zengin, basılı ve elektronik kaynaklara sahip, öğrenciler için nitelikli

buluşma noktası haline gelecek fakülte kütüphanesi oluşturulabilir. Öğrencilerin her yerden, kolay ve ücretsiz erişimleri sağlanabilir.

Öğrenciler üzerinde etkisi olduğu düşünölen aydınlar, sanatçılar, bilim adamları veya uzmanların katılımıyla “Fuar Günleri”, “Matbaa Gezileri”, “Okuma Günleri”, “Yazarlarla Söyleşi”, “Kitap Ödüllü yarışmalar” vb. etkinlikler düzenlenebilir.

Öğrencilere okumaya, araştırmaya teşvik eden ödevler, projeler ve uygulamalar yaptırılabilir. Bu alışkanlıkları kullanabilecekleri fırsatlar yaratılabilir.

Okuma beceri ve alışkanlıklarını teşvik eden okumayla ilgili seçmeli dersler konulabilir, derslerde yerli ve yabancı basılı ve elektronik kaynaklar tanıtılabilir.

6. KAYNAKÇA

Arı, E. & Demir, M.K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1),116-128.

Arslantürk, E. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.

Aydın-Yılmaz, Z. (2006).Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı.*İlköğretim Online*, 5(1), 1-6, Erişim: (20.03.2013), ilkogretim-online.org.tr

Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985, Erişim: (20.03.2013), www.turkishstudies.net.

Balcı, V. (2003). Ankara'daki üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılımlarının araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.

Batur, B., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği.*Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.

Bayram, S. (2001). *Türkiye’de Kitap Okuma Alışkanlığı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayını, No: 2001-15.

Bınarbası, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2(1), 211-228.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler için veri analizi elkitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumu*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.

Coles, M. & Hall, C. (2002). Gendered reading: Learning from children’s reading choices, *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 96–108.

Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 101-130.

Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.

Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma.(Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3),717-745. Erişim: (21.05.2013), <http://www.turkishstudies.net>.

Ekici, S. (2014). *Ankara’daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erdem, C. (2012) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1(4), 162-186. Erişim: (27.10.2016), <http://www.turkishstudies.net>

Ersoy, A. (2007). Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü son sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumu*, 24-26 Ekim 2007, Ankara içinde (ss.179-184). Ankara: H.Ü. Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

Gholipour, J. (2012). A Study on the reading habits of students in department of Persian Language and Literature of Tabriz University. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 26(4), 769-779.

Hughes-Hassel, S. & Lutz, C. (2006). What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 4, 39-45.

Hughes-Hassell, S. & Rodge, R. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 22-33.

İlgar, L., İlgar, Ş., & Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41: 99-116, Erişim (15.01.2016). <http://e-dergi.marmara.edu.tr>

İnan, D.D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İşcan, A., Arıkan, İ.B., & Küçükaydın, M.A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.

Jonsson-Smaragdi, U. & Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5): 519-540

Kalyoncu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Erişim (20.08.2013), <http://www.dergipark.ulakbim.gov.tr>

Karakoç, M. (2005). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, N. (2015). Pamukkale üniversitesi buldan meslek yüksekokulu öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 14.Bürokon Özel Sayısı, 445-456

Kolaç, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının okuyucu profilleri. *Anadolu Üniversitesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (27-29 Nisan 2007).

Kurulgan, M. & Çekerol S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.

Kuş, Z. & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(1), 11-32

Odabaş H., Odabaş Z.Y., & Polat Ç. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*. 9 (2), 431-465

Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.

Özdemirci, F. (1990). Niçin az okuyoruz kamuoyu araştırması sonuçlandı. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(3), 154-155.

Sağlam, M., Suna, Ç., & Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 178, 8-23.

Sağlamtuç, T. (1990). Türkiye'de Üniversite Kütüphanecilik Bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür(boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 4(1), 3-21.

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-158.

Saracaloğlu, A.S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 166-185.

Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N., & Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3),457-480.

Susar-Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2353-2366. Erişim: (27.10.2016), <http://www.turkishstudies.net>

Tel, M., Öcalan, M., Ramazanoğlu, F.,& Demirel, E.T. (2007). Bazı sosyo-ekonomik değişkenlere göre beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1),185-199.

Üngüren, E. & Doğan, H. (2010). Turizm eğitimi alan lise öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(1), 228-247. Erişim : (20.04.2013), <http://www.newwsa.com>

Wollscheid, S. (2013). Parents' cultural resources, gender and reading habits. *International Journal about Parents in Education 2012 by European Network about Parents in Education*,7(1), 69-83.

Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 9(3),325-336.

Yılmaz M. (2008).*Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin okuma profili üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi,Sivas.

Yılmaz, M. & Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-191

Zengin, N. (2003).Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma hakkında.*Türklük Bilimi Araştırmaları*,13, 130-149.

EXTENDED ABTRACT

Introduction

People are motivated by a number of factors to read in preschool period. Children watch the environment and learn with their feelings of curiosity and exploration and interact with books in this period. Interaction and interest in books is important in this period (Çakmak & Yılmaz, 2009).

Working conditions, socio-cultural and economic level, attitude of the family towards reading are factors that cause the child's failure to acquire the habit of reading. Here, facilities at school, qualities and reading attitudes of teachers are important. Many studies have indicated that reading habit and attitude of teachers play a key role for students to acquire the habit of reading and develop a positive attitude towards reading (Bınarbaşı, 2006; Saracaloğlu, Yenice & Karasakaloğlu, 2009).

As they are the first teachers of children, knowing the reading habits of preschool teacher candidates and factors that influence this habit as well as to what extent they resort to technology, visual and printed materials will guide efforts to turn them into good readers. Here, it is important to study reading habits of teacher candidates trained at Teacher Training Faculties. The basic goal of this study is to gain insights into factors that influence reading habits of preschool teacher candidates.

Method

Relational screening model was used for this study (Karasar, 2007). Study sample comprise 389 volunteered teacher candidates studying at Preschool Teaching Department of Trakya University Teacher Training Faculty.

Data of the preschool teacher candidates were collected with "General Information Form" designed by study authors. Data on reading attitude of preschool teacher candidates were collected

with “Scale for Attitudes of Preschool Teacher Candidates on Reading Habit”, designed by Susar-Kırmızı (2012). Independent Samples T-Test and One-Way ANOVA analysis has been used in order to determine whether the points obtained by the Scale for Reading Habit Attitudes of Teacher Candidates” differed as per certain factors, and LSD test has been applied to determine the group causing the difference.

Result

Study findings revealed that preschool teacher candidates received moderate scores from their responses to items in “Scale for Attitudes of Preschool Teacher Candidates on Reading Habit” ($\bar{X}= 3.680 \pm 0.583$). In their study with students from Anadolu University Teacher Training Faculty, Sağlam, Suna and Çengelci (2008) found that reading habit of students is at moderate level.

It was found that gender of students is related to scores from their responses to items in “Scale for Attitudes of Preschool Teacher Candidates on Reading Habit” ($t_{(387)}=6.539$; $p<0.001$). Thus, it was found that girls’ scores in Scale for Attitudes of Preschool Teacher Candidates on Reading Habit is higher than that of boys. This result might be explained by the fact that boys are rather engaged in social or sportive activities in their spare time and work in part-time jobs while outdoor activities for girls are rather limited. Many other studies in literature also showed that girls have more positive attitudes towards reading (Coles and Hall, 2002; Demir, 2009; Gholipour, 2012; Hughes-Hassell and Rodge, 2007; İlgar, İlgar and Topaç, 2015; Odabaş, Odabaş and Polat, 2008; Yılmaz and Benli, 2010). In this context, findings of these studies are similar to findings of our study.

No correlation was found between scores from Scale for Attitudes of Preschool Teacher Candidates on Reading Habit and school type of participants ($\bar{X}=3.718$; $t_{(387)}=1.730$; $p>0.001$). Thus, reading habit is not related to attending evening or daytime classes was. Other studies in literature also showed no significant relationship between reading habit and school type (Arı and Demir, 2013; Aslantürk and Saracaloğlu, 2010; Demir, 2009; Sağlam et al, 2008; Saracaloğlu et al., 2003; Özbay, Bağcı and Uyar, 2008). These findings are similar to those of our study.

There is no significant relationship between scores from Scale for Attitudes of Preschool Teacher Candidates on Reading Habit and preschool education status of participants ($\bar{X}=3.696$; $t_{(387)}=0.394$; $p>0.001$). That is, attitude towards reading is not related to having attended preschool education.

No significant relationship was found between scores from Scale for Attitudes of Preschool Teacher Candidates on Reading Habit and socio-economic level of families. Likewise, other studies on the relationship between reading habit and socio-economic level of families found no significant relationship (Karakoç, 2005; Kurulgan and Çekerol, 2008; Odabaş et al., 2008; Saracaloğlu et al., 2003; Saracaloğlu et al., 2009).

No significant relationship was found between scores from Scale for Attitudes of Preschool Teacher Candidates on Reading Habit and age of preschool teacher candidates ($F_{(3-385)}=1.856$; $p>0.05$). This may be because teacher candidates in the study are of similar age and interest. Several studies also showed that reading habit of preschool teacher candidates is not related to age variable (Aslantürk and Saracaloğlu, 2010; Coles and Hall, 2002; Saracaloğlu et al., 2009).

Significant relationship was found between scores from Scale for Attitudes of Preschool Teacher Candidates on Reading Habit and grades of preschool teacher candidates ($F_{(3-385)}=7.963$; $p<0.001$). That is, attitudes of teacher candidates depend significantly on their grades. According to the LSD test, it was found that first and second grade students have more positive attitudes than third and fourth grade students. This attitude change may be caused by the fact that students have to assume more responsibilities with practical training at the third and fourth grade, book prices

are higher, students prefer to take part-time jobs and prepare for KPSS (Public Personnel Selection Exam). Saracalođlu et al. (2010) and Kolaç (2007) attribute lack of reading to these reasons in their studies.

No significant relationship was found between scores from Scale for Attitudes of Preschool Teacher Candidates on Reading Habit and maternal education status ($F_{(3-385)}=0.588$; $p>0.001$) and paternal education status ($F_{(3-385)}=0.977$; $p>0.001$) of students. This finding indicates that attitude towards reading is not only influenced by family setting but also school friends, teachers and educational setting and this habit could be maintained all life long. Many other studies revealed that reading habit of university students does not depend on educational status of fathers and mothers (Arı and Demir, 2013; Batur et al., 2010; Kurulgan and Çekerol, 2008; Odabaş, et al., 2008; Üngören and Dođan, 2010).

Consequently, it was found out in this study that preschool teacher candidates have a moderate approach towards reading habit, their approach towards reading is significantly related to age, gender, grade ($p<.001$) while it is not significantly related to school type, socio-economic level, maternal and paternal education level and preschool experience.



Dijital Öykü Temelli Değerler Eğitimi Materyallerinin Öğrencilerin Değer Kazanımına Etkisi*

The Effect of Digital Story Based Values Education Materials on Students' Value Acquisition

Süleyman Eren YÜRÜK¹, Bünyamin ATICI²

Öz: Bu çalışmada, değerler eğitimi amacıyla kullanılan hikâyelerin çağdaş formu olarak nitelenebilecek dijital öyküleme yönteminin, öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Elazığ ili Merkez ilçesinde, biri değerler eğitimi programı uygulayan, biri uygulamayan iki ayrı okuldan, toplam 265 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yarı deneysel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada değerler eğitimi uygulamayan okulda 62 katılımcıyla tek gruplu ön test - son test; değerler eğitimi uygulayan okulda ise 203 katılımcıyla ön test - son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Uygulamada seçilen dört değere (hoşgörü, misafirperverlik, sorumluluk, yardımseverlik) yönelik olarak hazırlanan dijital öyküler, haftalık temalar şeklinde deney gruplarında yer alan öğrencilere izletilmiştir. Sonuç olarak iki okul birbirlerinden bağımsız olarak ele alındıklarında, değerler eğitimi programı uygulayan okulda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, değerler eğitimi programı uygulamayan okuldaki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Değerler Eğitimi, Hikâyeler, Öykülerle Değerler Eğitimi, Dijital Öyküleme

Abstract: In this study, the effects of digital storytelling on students' values acquisition was examined. The study was conducted in two schools, during the spring term of the 2014-2015 education year on 265 fifth grade students in Elazığ. In first school, that does not apply a values education program, one group pretest - posttest experimental design was used on 62 participants. The data collected for this school was then examined and evaluated. In the other school, that applies a values education program, 203 participants were divided into 2 groups: one was pretest - posttest experimental design and the second group acted as a control. For four consecutive weeks, one of four selected values was shown to the students in the experimental groups in both schools. The data collected from the two individual groups was examined separately. As a result of the research, in the school which applies a values education program, no significant difference was found between the experimental and control group. But in the other school which does not apply a values education program, a significant difference was found between the pretest and posttest scores, in favor of posttest scores.

Keywords: Values Education, Stories, Values Education with Stories, Digital Storytelling

1. GİRİŞ

Eğitimin genel amacı; bireye, öncelikle kendini tanıma, fiziksel ve sosyal çevresini anlamlandırma ve onlara karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmaktır. Nihai hedeflerden biri ise öğrencileri bu değerleri eyleme dönüştürebilen istendik birer vatandaş haline getirmektir. Çünkü en ufak eksiklik hem bireyin kendisinin hem de toplumun dengesinin bozulmasına zemin hazırlayacaktır. Sosyal ve fiziksel çevresine karşı duyarsız kalan bireyler, bilgi ve çıkarlarını insanlığın ve çevrenin yararına olmayan işlerde kullanabilirler. Bu tip insanların meydana getireceği zararlar ne yazık ki sadece kendilerini değil, başkalarını da etkileyebilir (Doğanay, 2006). Farklı düşünce ve inançlardan ötürü hem genel anlamda kültürler, hem de tek tek bireyler arasında şiddet başta olmak üzere çok çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca psikolojik açıdan bireylerin empatik davranamaması, öfke kontrolü yapamaması, hoşgörüsüz tutum ve tavırlar sergilemesi gibi durumlar gözlenebilmektedir. Örneklerini bireysel, toplumsal, küresel bazda sıkça görebileceğimiz tüm bu olaylar, sosyal eğitimin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Küreselleşmenin getirdiği yeni dünya koşullarının evrensel, milli ve kültürel birçok değeri yozlaştırdığı günümüzde, kitlelerin maruz kaldığı etkilerin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çağımızda ise bunların başında dijital ortamlar gelmektedir. Bugün etrafımız büyük bir dijital ağ ile örülmüş vaziyette

¹ Arş.Gör. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, e-posta: seyuruk@firat.edu.tr

² Doç.Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, e-posta: batici@firat.edu.tr

* Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Değer Kazanımı ve Tutumlarına Etkisi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

olup; hâlihazırda yaygın olarak kullandığımız bilişim teknolojileri her geçen gün kullanıcılara daha fazla etkileşim imkânı sunmaya ve değerlerimizi etkilemeye devam edecektir. Çağımızın getirdiği bu yenilikler ve ortaya çıkardığı değişimlerin çeşitli avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Eğitim sistemleri ise yeni kuşağa bu avantaj ve dezavantajlar arasında kontrollü bir süreç yaşatma sorumluluğuyla mükelleftir. Zira değişen aile düzeni ve gün geçtikçe daha da bireyselleşen öğrenci kitlesi, sosyal kültürün oluşturduğu ortak değerlerin öğrenci tarafından benimsenmesini zorlaştırabilir. Her şeyi hızla tüketmeye meyilli olan bu yeni öğrenci kitlesi, edinilmesi uzun zaman gerektiren değerlere karşı olumsuz tutumlar geliştirebilir. Vaktinin çoğunu bilgisayar başında geçiren bu yeni öğrenci kitlesinin eğitiminde, sürekli maruz kaldıkları bu teknolojilerin kullanılması daha hızlı sonuçların alınmasına potansiyel sağlayacağı için büyük önem arz etmektedir.

Tüm bu değişimlerin sonucu olarak eğitim sistemimiz ve politikalarımız da doğrudan etkilenmiştir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nin de 2006 yılı itibariyle yapılandırma anlayışı benimsemiş olması, Web 2.0 uygulamalarının eğitimde etkin olarak kullanılmasını bir gereksinim haline getirmiştir. Elektronik cihazların gelişimi ve e-çeriklerin geliştirilmesi, geleneksel ya da yüz yüze eğitimin yanı sıra birçok alternatifin ortaya çıkmış olması, FATİH Projesi ile sınıflarda etkileşimli tahta ve tabletlerin kullanılacak olması bu alandaki içeriğin zenginleştirilmesi gerekliliğini doğurmaktadır.

1.1. Değerler Eğitimi

Kuçuradi (1998) tarafından iyi, güzel ve doğrunun ne ve nasıl olduğunu belirleyen, istenen davranışların ölçütü olarak tanımlanan değer; mantıki anlamda “doğru”, ahlaki anlamda “iyi”, estetik anlamda “güzel” olanı temsil etmektedir (Ergün, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2004 yılında hazırlanan ilköğretim 4–5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programı'na göre ise değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.

Sanayileşme, kentleşme ve modernizasyon süreciyle birlikte toplulukçu yapıdan bireyseli yapıya doğru evrilen günümüz dünyasında, geleneksel değerlerin erozyona uğraması söz konusu olmuştur. Öyle ki bireysel bazda anlam arayışı ile karşı karşıya kalan insan, sosyal bazda güvensiz bir dünya ile baş edebilmek durumunda kalmıştır. Geleneksel kimlik hatları belirginliğini yitirmeye başlamış, bireysel ve sosyal ilişkiler organik düzlemde mekanik düzleme doğru kaymıştır. Bu durum psikolojik anlamda empati yoksunluğu, aşırı bireyselleşme hatta egoistleşme, stres, kaygı, depresyon ve intihar gibi ruhsal sorunları, sosyo-psikolojik anlamda iletişim becerilerindeki yetersizlik, sosyolojik anlamda ise küreselleşme, kültüre yabancılaşma, suç çeşitlerinin ve suçluluk oranlarının artması, evlenme yaşının ilerlemesi, boşanmaların artması, çekirdek aileye geçiş, kadın sorunlarının görünür hale gelmesi vb. durumları beraberinde getirmiştir. Özellikle ailenin yapısal dönüşümü dikkat çekicidir. Annenin çalışma hayatına girmesi, babanın zamanının büyük bir bölümünü iş yerinde geçiriyor olması, aile içindeki iletişim ve paylaşımı azaltmıştır. Bu durum vaktinin çoğunu medya karşısında kontrolsüzce geçiren çocukların değer gelişimi üzerinde denetilemeyen çeşitli etkilere neden olabilmektedir (Raths, Harmin & Simon 1966'dan Akt. Işcan, 2007).

Çocuklar -ve gelecekte dönüşecekleri yetişkinler- iyi davranış kadar kötü davranış sergileme potansiyeline de sahiptirler. Doyle (1997)'a göre insanlar dünyaya gelişleri itibariyle dinleme ve konuşma kapasitelerine sahip olarak doğarken; okuma, yazma ve sayı sayma gibi temel etkinlikleri bir eğitim sürecinden geçmeden, kendi kendilerine öğrenme kapasiteleri bulunmamaktadır. Aynı şekilde mutluluk ve mutsuzluğu ayırt etme kapasiteleri olsa dahi herhangi bir eğitim almadan bu duyguları meydana getiren değerleri yargılama kapasiteleri de bulunmamaktadır. Bununla beraber ilk zamanlarda çocuklar, toplumsal kuralları herhangi bir eleştiri süzgecinden geçirilmeden ezberleme eğilimindedirler. Davranışlarının neticelerini düşünmez ve bağımsız hareket edebilecek, sebep-sonuç bağlantısı kurabilecek akli olgunluk mertebesine henüz erişemezler. Dolayısıyla değer dünyaları siyah ve beyaz, doğru ve yanlıştan ibarettir (Rahim & Rahiem, 2012). Bu durumda onların kendiliğinden iyi olmaları beklenemez ve rehberlik yapılmadığı müddetçe ahlaken "boş levhalar" olarak kalmaya devam edeceklerdir. Ya da o boş levha istenmeyen bilgi ve davranışlarla doldurulacaktır. Bu bilgiler ışığında Doyle, öğrencilerin okumayı öğrenmeleri gerektiği gibi, iyi birer insan olmayı da öğrenmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Yukarıda saydığımız nedenler okulların, öğrencinin sosyal, ahlaki ve ruhsal gelişimini destekleyen programlar içermesini zorunlu kılmaktadır. Bir toplumun geleceğinin olumlu değerler kazanmış bireylerin yetiştirilmesine bağlı olduğu tartışmasız bir gerçektir. İnsanlar bu değerlere kendi kendilerine sahip olamazlar (Dilmaç, 2007). Bu da sistemli bir eğitim sürecine ihtiyaç olduğunu desteklemektedir. Fakat okul programındaki tüm değerlerin öğretmenin rol model sergilemesi ile aktarılması beklenemez. Dolayısıyla

öğrenci değer kazanımı sürecinde birçok örnek yaşantıya ihtiyaç duyacaktır. Robb (1988), değer kazanımlarını zenginleştirmek için değerler eğitiminin sadece resmi kurumlarla sınırlanmadan farklı organizasyon ya da kuruluşlar ile de desteklenebileceğini ifade etmiştir. Bu anlamda okulların değerleri ve öğrencileri iyi analiz ederek ortak bir çizgide buluşturma gibi önemli bir rolü bulunmaktadır.

Okin ve Reich (1999) çocuklara yönelik değer gelişim imkânlarını arttırmak için eğitimin hem aile içi hem de aile dışında gerçekleşmesi gerektiğine değinmişlerdir. Doyle 'a göre de (1997), her nerede ve ne şekilde olursa olsun, değerler eğitimi için kuşkusuz pedagojik kuram, model ve yöntemlerden faydalanılması gerekmektedir. Okullar öğrencilerin akademik derslerinin yanı sıra duygusal, ahlaki ve sosyal yönlerinin gelişmesi için de çalışmalıdır (Şahin, 2013). Değerler eğitimi sahip olduğu bu önem dolayısıyla rastlantılara bırakılmamalı, okullarda sistemli ve düzenli bir şekilde gerçekleşmelidir (Acat & Aslan, 2011; Kolaç, 2010). Eğitsel kurumlar toplumsal fayda için sadece ailelerin ahlaki yönergelerini izlemekle kalmayıp, ayrıca ahlaki başlıklara dair daha geniş bilgi ve bakış açısı sunmalıdır (Okin & Reich, 1999). Okullar değer aktarımında sahip oldukları bu kritik rollerle, değerler eğitimindeki en önemli kurumlar arasında yer almaktadır.

Demokratik toplumlarda ilk çocukluk çağlarından yetişkinliğe kadar, vatandaşların ahlaki gelişimi olmazsa olmaz bir eğitim gerektirir. Toplumu oluşturan bireylerin aralarında işbirliği ve yardım kültürü geliştirmesi beklenir, böylece uyumlu bir toplum oluşturmak hedeflenir (Althof & Berkowitz 2006). Çünkü demokratik toplumun devamı o toplumda yaşayan insanlar tarafından sağlanır ve o toplumun geleceği de yine onlara bağlıdır. Ayrıca, bir toplumun ahlaki düzeyi, bireylerinin ahlaki düzeyi ve eğitimi ile sıkı bir ilişki içindedir (Haydon, 1999). Değerler eğitimin amacı insanların mantıken doğru, ahlaken iyi kararları almasına yardımcı olmaktır. İdeal bir toplum ise doğru olanı yapmaları beklediği için değil, yapılacak doğru şeyin ne olduğunu hissettikleri için yapan insanlardan müteşekkildir (Althof & Berkowitz, 2006). Bu nedenle, değer ve ahlak sahibi bir vatandaş olmak için, çocukların değerler hakkında eğitimi olmazsa olmazdır.

1.2. Hikâyeler ve Değerler Eğitimi

Sahip oldukları bu büyük önem üzerine değerlerin öğretimine yönelik bazı pedagojik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlar arasından Blanchette (1970) ve Bensley (1974) tarafından ortaya konan Değerlerin Doğrudan Öğretimi yaklaşımı (Aktaran Yel ve Aladağ, 2009), toplumun doğru ve gerekli olduğunu düşündüğü temel değerlerin öykü, oyun ve şarkılar aracılığıyla aktarılmasına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre edebi eserler ve hikâyeler değer aşılama kullanılan kadim ve önemli araçlardır. Bu konuda Martin (2007), etik değerlerin eğitiminde küçük grup etkinlikleri, ahlaki ikilemler, öyküleme, rol oynama, karar analizi, sokratik sorgulama, çözüm arama halkaları ve örnek olay gibi yöntemlerin kullanılabilmesini belirtmiştir. Ayrıca MEB (2011) tarafından önerilen değerler eğitimi programında; kompozisyon, şiir, hikâye yazma; önemli kişilerin hayatlarını paylaşma, yarım bırakılmış bir hikâye tamamlattırma, değer içeren film izletme, kitap - öykü okutma gibi etkinliklere yer verilmiştir.

Çocuklar, etraflarındaki olay ve durumların sebeplerini öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Hikâyeler de, içlerinde tasvir edilen karakterler, rol modeller, çeşitli olaylar ve ahlaki ikilemler üzerinden, çocukların ilgisini cezbedecek yeni düşünce ve kavramlar öğrenme şansı sağlar (Rahim & Rahiem, 2012; Sanchez, Zam & Lambert, 2009). Çocuklar böylece korkmadan öğrenirler. Bir hikâyeden kendisine pay çıkarabilen birey ayrıca örnek olaylar yoluyla bu kazanımlarını kendi yaşantısına yansıtır. Buradan hareketle hikâyeler çocuklara değerleri tanıttıkları en etkili yollardan biri olma potansiyeline sahiptir. Hikâye okuma ya da dinleme etkinlikleri yoluyla, öğrenciler sadece iyi ve kötü, kural ve ceza gibi örnekler değil aynı zamanda bir eyleme geçmeden önce düşünme, problem çözme, tartma ve empati kurma süreçlerinin önemini kavrayacaktır. (Rahim & Rahiem, 2012).

Hikâyeler bir şeyler öğretme kaygısıyla tasarlanmış olmamalarına karşın, okuyucular yine de onlardan bir şeyler öğrenmektedirler. Bunun nedeni edebiyatın düşünme ve sorgulama mekanizmalarını harekete geçirme kuvvetidir. Fakat şu çok önemlidir ki, edebi eserler didaktik olarak öğretmekten ziyade, insanlara bir idrak ve kavrayış yeteneği kazandırmaktadır (Lukens 1990'dan aktaran Cates, 2008). Hayali bir hikâye dünyasına girmenin ve onun bir parçası olmanın verdiği erdem ile insan sahip olduğu kurgu ve şemalarını değiştirebilir veyahut esnetebilir. Gittikçe daha açık, geniş ve yenilikçi bir bakış açısına sahip olmaya başlar. Alaşıldığı davranışlarının dışında yeni duygu ve düşünceler tecrübe eder (Bai & Cohen, 2014). Bu durum klasik bir yöntem olmasına rağmen, edebiyat temelli değer eğitiminin neden günümüzde bile hala canlı olduğunun göstergesidir (Cates, 2008).

Hikâyeler, akıldan ziyade duyguların ve hayal gücünün ilgisini çekmek amacıyla sunulur. Bu kanaatle özellikle din eğitiminde hikâyelere önem verilmesi bugün bile hala yaygın bir anlayış olarak görülmektedir. Gergen (2005)'e göre hikâye öncelikle bir amaca, olaya, aşılması ya da kaçınılması gereken bir engelle ve önemli bir çıktıya sahip olmalıdır. Öğretmen hikâyeyi, ancak bu gereksinimlere uyduğu takdirde bir değerler eğitimi aracı olarak kullanabilir (Cates, 2008).

Booth (1988) ise hikaye kavramının; roman, kısa hikâye, destan, oyun, film, TV dramaları, geçmiş yaşantılar, tarihi hikâyeler, hiciv, belgesel, anekdot, biyografi ve otobiyografi, belirli bir temaya sahip opera ve baleler, pantomim ve kukla gösterileri, kronolojik olaylar, müzik ve grafik sanatları, ayrıca video oyunlarının da gelişimiyle RPG, FRP, LARP tarzı oyunları vs. kapsadığını belirtmiştir. Ayrıca Moulton'ın "*Hikâyeler, kültür aktarımının en eski ve biçimlendirici formudur*" ve Archibald'ın "*Hikâye, insan ırkının eğitim programı adına yapılmış ilk çalışmadır.*" (Akt. Cates 2008, s.6) sözleri, hikâyenin insanlık tarihinde toplumu ve bireyi eğitici bir yaklaşım olarak kullanıldığını göstermektedir.

Bir birey ne zaman başından geçenleri aktarmak istese, doğal bir tepki olarak hikâye anlatımına başvurur (Tappan 1991'den Akt. Bowman, 1995) Hikâyelerin eğitimciler için önemli bir araç olmasının önemli bir sebebi de, insanların bu hikâye fitratlı yapısıdır (Cates, 2008). Bir ahlak ve değer eğitimi aracı olarak hikâyelerin başarısının altında, hem değerlerin hem hikâye anlatımının insan doğasına uygun olmasının yattığı söylenebilir (Benett, 2012). Çünkü hikâye evrenseldir ve önemi eğlendirmekten de öte bir karakter kalıplaşma işidir (Cates, 2008). St. John (1918)'a göre iyi bir hikâye tarafından harekete geçirilen duygular arasında ahlaki değerleri şekillendirme gücüne sahip gizli etkiler bulunmaktadır.

Hikâyelerin eğitim aracı olarak kullanılması için birçok sebep bulunmaktadır. Öncelikle hikâyeler insanlara ulaştırmak üzere bir mesaj taşır. Hikâyeler, taşıdıkları türlü manevi, tarihi, psikolojik, felsefi ve sosyolojik anlamlarla, çekici ve bağlayıcı bir eğitim yöntemi olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Hikâyeler eğlendirir, heyecanlandırır, neşelendirir, açıklar ve öğretir. Bu sebeple hikâyeler tarih öncesinden günümüze, farkındalık oluşturmak üzere bilme, anlama ve hatırlama amacıyla kullanılmıştır. Yani hikâye anlatmak hayatın temel bir gerekliliğidir. Bu yüzden değerlerin hikâyelerde yer alması ve hikâye anlatımının gücü, değerler eğitimine edebi temelli bir yaklaşımı anlamlı kılar (Cates, 2008). Greene (1995)'e göre ise edebi ve görsel sanatlarla olan bağımız ahlaki ve sosyal tahayyüllerimizi geliştirir, düşüncelerimizi uyandırır, dönüştürür, derinleştirir ve özgürleştirir. Hayal gücümüzü kullandığımızda, öyküler bizi var olan durumdan kurtarıp yeni olasılıklar düşünmeye sevk eder, olması gereken durumları sorgular. Böylece insan yapılması gerekenler ve henüz yapılmayanlar hakkında bir fikir sahibi olur (Akt. Verducci 2014). Sanchez'e (1998a) göre de hikâyeler öğrenenlerin dikkatini çeker, ilgilerini uyandırır ve değerler üzerine tartışma ve yansıtmaya öncülük eden soruları akla getirir.

Wilson (1994) tarafından da belirtildiği üzere hikâyelerle aktarılan en yaygın mesaj, "iyi insanlara iyi, kötü insanlara kötü şeyler olur." mesajıdır. Bazı hikâyeler ise içeriklerindeki acı veya zafer gibi olaylar yoluyla kendi kendimize hissedemeyeceğimiz ancak başkalarının hayatlarını okuyarak elde edebileceğimiz tutku ve duyguları harekete geçirebilirler. Sonuç olarak bu hikâyeler bakış açımızı genişletir ve bütün insanlığı çevreleyen değerler etrafında birleştirirler.

Hikâyelerde yer alan karakterlerin kişilikleri, sahip oldukları değerler ve yaşadıkları olaylar kendi zamanlarını aşarak günümüz öğrencilerine sunulabilmektedir (Sanchez, 1998b). Örneğin Yunan mitolojisi kahramanları ve tarihin önemli figürlerini temel alan bir değerler eğitimi insanlar arası ilişkileri anlamlandırmak açısından faydalı olabilir (Sandlos, 1998). Çünkü Fransız ahlakbilimci yazar Joseph Joubert'in de vurguladığı üzere çocukların eleştiriden çok, iyi örneklerle ihtiyaçları vardır (Wikiquote, 2015). Bu noktada Bettelheim (1989), çocukların aklında yer alan asıl soru cümlesinin "*iyi biri olmak istiyor muyum?*" değil, "*kim gibi olmak istiyorum?*" olduğunu iddia etmiştir (s.10). Eğer hikâyedeki kahraman iyi özelliklere sahipse, çocuk da onun taklit ederek iyi olmaya çalışır. Bu durum hikâyelerdeki kahramanların karşımıza değer üreten kaynaklar olarak çıkmasını sağlamıştır. Conle ve Boone (2008) sahip oldukları genel özelliklere göre hikâye kahramanları:

- Rol model olan
- Kendisi gibi olunmak istenen
- Hayatını birine ya da bir davaya adayan
- Engelleri aşan
- Darda kalanlara yardım eden

- Amaç, başarı, tutum ve eylemleriyle gurur duyulan
- Karşılık beklemeden iyilik yapan
- Kendi hayatını riske atıp başkasınıkini kurtaran
- Başkalarına yardım için tehlikeyi göze alan
- Yeteneğini ve kararlarını başkalarına, kendine has bir biçimde yardım etmek üzere kullanan
- Sıra dışı işler yapan karakterlerdir.

Bir hikâyeye adım attığımızda, meydana gelen ilk şey zihnimizi yeni olay ve durumlara hazır hale getirmek ve olağan, alışılmış algılarımızı duraklatmaktır (Bowman, 1995). Hikâyelerde örneklenen durumlar bizleri, yaşam felsefemiz, algılama ve düşünme alışkanlıklarımızla yüzleştirir; başkalarının gözünden görmeye teşvik eder. Dolayısıyla hikâyeye anlatımı, dinleyicisini zihinsel olarak geliştiren bir etkinliktir. Bilinçaltı zihin, hikâyelerdeki olay ya da durumların benzerlik ve farklılıkları değerlendirir (Bowman, 1995). Bu yolla farklı bakış açıları, roller, pozisyonlar, sesler, hareketler ve kişilikleri deneyimleme imkânı elde ederiz ki “personality” yani “kişilik” kelimesinin kökü Latince “tiyatral maske” anlamına gelen “persona” kelimesidir (Bai & Cohen, 2014, s.604). Dolayısıyla öyküleme, ahlaki muhakemeyi aktif hale getirmekte kullanılabilir öncül bir araçtır (Osler & Zhu, 2011). Çünkü Bennett (2012)’e göre hikâyeler hayal gücünü geliştirerek, ahlaki konuların idrak edilmesi için somut detaylar sunar; problem çözme ve analitik düşünme becerilerini geliştirir; empati ve diğer duygular yoluyla bir ahlaki yükümlülük hissi meydana getirir; aynı zamanda ahlaki muhakeme sürecinde hoşgörü yoluyla anlaşmazlık ve belirsizlikleri azaltma konusunda da pay sahibidir.

Lockwood ve Harris (1985) ahlaki çatışma içeren yaşanmış gerçek hikâyelerin, öğrencilerin değerlere tepkide bulunmasını tetikleyebileceğini belirtmişlerdir (Akt. Sanchez, 2005). Verducci (2014)’ye göre ise öykülerin içine yerleştirilmiş değerlere yönelik sorular, fikirler ve konular öğrencilerin zengin ve derin ahlaki düşünceler üretmesini sağlayacaktır. Öykülerin sorgulanması da bilhassa önem arz eder; çünkü bu sorgular ahlaki düşünce ve hisleri geliştirmekle kalmayıp ayrıca problemlere yönelik çözüm üretici bir yaklaşım da kazandırır. Örneğin doğruluk, dürüstlük ve bağlılık içeren kararlar vermiş kahramanlar üzerine kurulu hikâyeler, öğrencileri farklı durum ve seçimleri analiz etmeye iter. En azından bu tip hikâyeler öğrencilere diğer insanların karşılaştıkları benzer ikilem durumlarından hangi doğru seçimleri yaparak başa çıktıklarını anlatır (Sanchez & et al., 2009). Bu yolla insanı güçlükler karşısında ayakta tutacak ve metanetli kılacak tutumlar kazandırılabilir.

1.3. Dijital Öyküler ve Değerler Eğitimi

Hikâyeler geniş bir doğaya sahiptirler. Orta çağda sazları eşliğinde hikâyeler anlatan ozanlardan, sinema, TV ve bilgisayara kadar duyu organlarına hitap edebilen her ortamda aktarılmaya müsait bir forma sahiptirler. Raven ve O'Donnell (2010) tarafından ifade edildiği üzere hikâyeye anlatıcıları, meddahlardan bu yana aktarılan mesajı güçlendirmek adına müzik, dans, şiir ve hayallerden faydalanmışlardır. Günümüzde de teknolojinin gelişimi ve modernleşme süreci ile geleneksel hayat kaçınılmaz olarak dönüşüme uğramak zorunda kalmıştır. İkili ilişkilere dayanan iletişimin, yerini kitle iletişim araçlarına bırakması, hikâyeye anlatıcılığını da kendine bu yeni dönüşümde yer bulma çabasına itmiştir. Hikâyeye anlatımının temel bir öğretim etkinliği olması ve içinde bulunduğumuz çağın gereksinimleri dolayısıyla, hikâyeye anlatıcıları da bayrağı pasif televizyon ekranları yerine daha çok etkileşim imkânı sunan, insanları yaratma ve üretmeye teşvik eden bilgisayarlara devretmek gereği duymuşlardır (İnceelli, 2005).

Dijital öykülemeye yönelik yapılan tanımların neredeyse hepsi aynı birkaç temel benzerlik ve fikir üzerinde yoğunlaşmış; hikâyeye anlatımı sanatı ve çeşitli dijital çoklu ortam araçlarının bir araya getirilmesi etrafında şekillenmiştir. Ayrıca dijital öyküleme 21.yy. becerileri kazandırma yolunda neredeyse tüm becerileri taşıyan bir eğitim teknolojisi (Jakes, 2006). Bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, yaratıcılık, risk alma ve etkili iletişim için en yeni teknolojileri kullanma, öğrencilerin aktif olarak rol aldığı bir dijital öyküleme süreci ile başarılabilir (Jakes & Brennan 2005). Eğitimciler de dijital öykülemeyi; içerik öğretmek, öğrencilerin aktif araştırmacı ve yazarlar olmasını sağlamak, ISTE (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) tarafından belirlenen standartları yakalamak ve hikâyeler yoluyla topluluklar oluşturmak gibi çeşitli amaçlarda, yenilikçi bir yöntem olarak gittikçe artan bir oranda kullanılmaktadırlar (Banaszewski, 2002; Salpeter 2005; Weiss, Benmayor, O'Leary & Eynon 2002'den Akt. Dogan & Robin, 2008).

Eğitim kurumları da bu dönüşüm sürecinde dijital öykülemeyi fark edip, eğitim öğretim etkinliklerine entegre etme ve dijital ortamlara aktarma çabası içine girmişlerdir (Figa, 2004). Hikâyelerin

iletişim potansiyelinin internet, ses, görüntü, müzik, etkileşim gibi güçlü ve dinamik medyalar yoluyla artırılması, dijital öyküleri eğitsel mesajların taşınması için tercih sebebi haline getirmektedir (İnceelli, 2005).

Hikâyeyi esas etkili kılan ekranda gösterilen en yeni efekt ve teknolojiler değil, insanların duygularıdır (Floyd 1999'dan Akt. Raven & O'Donnell, 2010). Dolayısıyla dijital öyküler birçok teknolojiyi birleştirse bile, öncelikli odak noktası hikâye metnindeki mesajlar olmalıdır (Boase, 2008). Bu bağlamda dijital öyküleme başkalarıyla duygusal bağlar kurma, eğitime, başkalarının tecrübelerinden yararlanma yeteneklerine de sahiptir. Eğitsel bir bakış açısıyla bakıldığında dijital öykülerin öğretme, ikna etme, duyguları tetikleme, ilham verme (Farmer, 2004), bilgelik ve değer aktarma amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir (Xu, Park & Baek, 2011). Dijital öyküler hikâyeye temelli olup, birçok duyuya hitap etmesi ve hem bireysel hem de takım çalışmasına uygunluğu dolayısıyla birçok farklı öğrenme stiline öğrenciyi derse bağlayabilecek potansiyele sahiptir. Hem oluşturan hem de izleyen kişi için güçlü bir öğrenme, yansıtma, kendini keşfetme, özgürleştirme, açığa çıkarma ve keşfetme potansiyeli bulunmaktadır (Boase, 2008; Cole, Street & Felt, 2013; Raven & O'Donnell, 2010). Öğrencinin ilgisini konu üzerinde tutarak sıkılma hissini dağıtır (Tsou, Wang & Tzeng 2006'dan Akt. Suwardy, Pan & Seow, 2013). Dijital medya yoluyla meydana gelecek anlama, yeniden anlatma, düzenleme, paylaşma, izleme ve anlam oluşturma gibi faaliyetler öğrencilerin üretkenliğini de arttıracaktır. Robin (2008)'e göre görsel imajların yazılı metinler ile birleştirilmesi, öğrencilerin kavrayış düzeylerinin gelişmesini ve hızlanmasını sağlayacaktır. Bu yüzden günümüz çocukları karşılaştıkları dijital, görsel, metin tabanlı her medyanın dijital bir ürün oluşturma sürecinde arz edeceği önemin farkına varmalıdırlar (Cole et al., 2013).

Dijital öyküleme aynı zamanda öğrencileri hikâyelerde yer alan eski değerlerden haberdar eden ve onları güncellenen sosyal çevrelere uyarlamaya yarayan olumlu ve yapılandırıcı bir araçtır (Alcantud-Díaz, 2013). Bu yüzden yakın gelecekte, değerlerin öğretimi için bilgisayar ve çoklu ortam temelli kursların geliştirilmesine daha çok ihtiyaç duyulacaktır (Hwa, 2007). Öykülerle yapılan pedagoji, öğrencinin konuyla alakalı duygusal bağlarını harekete geçirerek, öğrenciyi teorik bilgiye öyküler yoluyla aktif olarak bağlar (Oppermann, 2008). Dijital öykülerin eğitimde kullanılmasının avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Woodhouse (2008) öyküleme temelli öğretim etkinliklerinin avantaj ve dezavantajlarını sıraladığı Tablo 1'de yer alan özellikler dijital öyküler için de genellenebilir.

Tablo1. Öykülemenin avantaj ve dezavantajları

Öykülemenin Avantajları	Öykülemenin Dezavantajları
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler başarı hikâyeleri anlatarak topluluk hissi geliştirebilirler. • Kişisel rollerini keşfetme ve kendi hayatlarını anlamlandırmada kullanabilirler. • Yaratıcılık, hayal gücü ve yoğunlaşmayı geliştirir. • Hayal gücünün kullanımı hikâyenin hatırlanmasını sağlar. • Dinleme ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırır. • Sözlü anlatım geleneğinin sürmesini sağlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hazırlanması vakit alıcıdır. • Öğrenciler hikâyeye hazırlamak için güvenli bir çevreye ihtiyaç duyar ve belki hikâyelerini paylaşmaktan rahatsız olabilirler. • Konu başlıkları kişisel değerlerle çakışabilir bu yüzden endişe doğurabilir. • Öğrenciler hikâyeye anlatımı aşamalarında yönlendirme ve rehberliğe ihtiyaç duyabilir. • Öğrencilerin tepkileri önceki bakış açılarına bağımlı olacaktır. • Öyküleme görsel beceriler gerektirir ve herkesin öğrenme stiline uymayabilir.

1.3.1. Dijital Öyküleme Türleri:

Robin (2006, 2008) dijital öykülemeyi üç kategoriye ayırmış ve aşağıdaki gibi açıklamıştır.

- a) **Kişisel anlatımlar:** Anlatıcının kişisel hayat tecrübelerini paylaştığı, en yaygın dijital öyküleme türüdür. Bu tür hikâyeler dinleyicilere çeşitli farklılık, kültür ve değerlere yönelik bilgi aktarımında önemlidir. Dolayısıyla ayrımcılığa karşı hoşgörü, farklılıklara saygı gösterme, empati kurma, misafirperverlik, sevgi, saygı, sorumluluk, gibi değerler boyutunda

bu hikâye türlerinin kullanımı teşvik edilebilir. Ayrıca bu hikâyeler öğrenciler arasındaki kişisel bağları da güçlendirebilir.

- b) Tarihi olayları inceleyen öyküler:** Geçmişte meydana gelen hadiselerin dijital materyallerle sunulması ile oluşturulur. Bu hikâyeler, milli ve kültürel değerlere saygı, günümüzdeki imkânlarla karşı bilinç, barış, bağımsızlık, özgürlük ve vatanseverlik, duyarlılık vb. değerlerin öğretiminde kullanılabilir.
- c) Bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler:** Eğitsel içeriğin dijital bir anlatım medyası ile sunulduğu dijital öyküleme türüdür. Bu türde ise bilimsellik, estetik, çalışkanlık, adalet, hak, eşitlik, temizlik ve sağlıklı olma gibi birçok değer bu tür hikâyeler yoluyla öğretilir.

1.4. Çalışmanın Önemi

Okullarımızın temel vazifesi her ne kadar genellikle fenni ve beşeri bilimlerin öğretimi olarak algılanıyor olsa da, eğitim kelimesinin anlamı çok daha kapsamlıdır. Okullarımızda öğretimi yapılan bilim dalları ne kadar önemliyse, öğrencilerin sosyal, kültürel ve bireysel özelliklerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek de bir o kadar önemlidir. Günümüzde birçok değer problemi ile karşılaşmaktayız. Gerçek hayatımızda birçok örneğine şahit olabileceğimiz bu problemlerle, artık dijital ortamlarda da sıkça karşılaşmaktadır. Bilgisayar, teknoloji, internet ve sosyal ağlar üzerinde insanların gizlilik, doğruluk, fikrî mülkiyet gibi birçok hassas değerine karşı sahtecilik, intihal, dolandırıcılık vb. durumlar gözlenmektedir. Dolayısıyla okullarımız öğrencilerin güven ve huzurunu temin etmek amacıyla, tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde hem gerçek hem de sanal yaşantıyı kapsayacak değer, hak ve sorumlulukları göz önünde bulundurmalıdır.

Çağımızın öğrencileri ise artık dijital bir çağ içerisinde elektronik medya ve iletişim araçları ile çevrelenmiş bir ortamda bulunmaktadır. Artık neredeyse her evde bulunan TV, bilgisayar, akıllı telefon, tabletler ve internet ile öğrenciler uygun ya da olmayan her türlü bilgiyi bu araçlar sayesinde edinmeye meyillidirler. Ayrıca çağımızın eğitim sistemlerinde de dijital dünyaya doğru bir göç başlamıştır. Harmanlanmış ve uzaktan eğitim ortamları teknolojiye her türlü şekilde istifade etmektedirler. Bu doğrultuda sosyal ağlar, sanal sınıflar, MOOClar ve öğrenme yönetim sistemleri gibi sanal öğrenme çevreleri birçok öğrenciye eğitim olanağı sağlarken dijital içerikler kullanılmaktadır. Bu öğrencilere yönelik uygulanacak değerler eğitimi etkinliklerinin de daha kontrollü içeriklerin sunulduğu teknolojik araçlar kanalıyla yapılması, tekrar kullanılabilirlik, ulaşım kolaylığı ve ilgi çekicilik açısından daha tercih edilebilir bir nitelik taşıyacaktır.

Araştırmamıza konu olan dijital öyküleme yöntemi de, yeni teknolojilerin bir sonucu olarak öğretim etkinlikleri arasında kendine yer bulmuştur. Temel olarak hikâye anlatımını bilgisayar teknolojileri ile birleştiren, resim, video, animasyon, ses, müzik, metin ve çoğu zaman öyküsel bir anlatıma sahip bir uygulama olarak tanımlanabilir. Öğrenci merkezli, proje tabanlı bir uygulama olması ve çalışma sonuçlarının 21.yy becerilerine yönelik olumlu vurgusu ile yaygınlık kazanmış çağdaş bir tekniktir. Dijital öyküleme ile oluşturulan projelerin öğrenci motivasyonunu artırdığı, teknoloji destekli yaratıcı sunumlar ile öğretime zenginlik kattığı, iletişim becerilerini geliştirdiği, üretilen materyalin paylaşımının basit olması bu yöntemin üstünlükleri olarak belirtilmiştir (Demirer, 2013; Karakoyun, 2014). Dolayısıyla değerler eğitiminde bu yeni ve yenilikçi medya aracının kullanılması eğitim ortamlarında materyal ve etkinlik zenginliği sağlayacaktır.

Araştırmanın bir diğer önemi olarak da, değerler eğitiminin teknolojik araçlarla desteklendiği deneysel çalışmalara rastlanmamış olması ve ortaya çıkacak sonuçların bu eksikliği gidermeye yönelik bir adım olacak olması gösterilebilir.

1.5. Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı çeşitli elektronik ortamlar kullanılarak oluşturulan dijital öykü materyallerinin öğrencilerin değer kazanımı ve görüşlerine etkisini belirlemek, ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde cevap aranacak olan araştırma soruları şunlardır:

1. Anne çalışma durumu çocukların değer kazanımını etkiler mi?
2. Bilgisayar ya da tablete sahip olmak değer kazanımını etkiler mi?
3. İnternet bağlantısına sahip olmak değer kazanımını etkiler mi?
4. Okul programının izlediği değerler eğitimi etkinlikleri ile dijital öykülemeye dayalı materyaller arasında değer kazanımı açısından farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Dijital öykü materyallerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin değer kazanımları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama araçlarının beraber kullanıldığı karma model temel alınmıştır.

Değerler eğitimi zorunlu bir ders içeriği olmamakla birlikte, uygulama inisiyatifi okullara bırakılmıştır. Bu çalışmada biri değerler eğitimi programı uygulayan, diğeri uygulamayan iki okulda çalışılmıştır. Değerler eğitimi uygulamayan A ortaokulunda nicel araştırma tasarımlarından tek grup öntest-sontest modeli uygulanmıştır. Bu modele göre tek gruba deneysel süreç öncesinde ve sonrasında aynı test uygulanarak ilgili bağımlı değişkenlere göre ölçüm yapılır (Sönmez & Alacapınar, 2011). Model çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak yalnızca bir deney grubu oluşturulmuştur. Uygulamanın simgesel görüntüsü Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tek Grup Öntest-Sontest Modelin Simgesel Görüntüsü

G ₃	R	O _{3,1}	X ₃	O _{3,2}
----------------	---	------------------	----------------	------------------

G₃: Deney-I grubu (Okul programında değerler eğitimi bulunmayıp sadece dijital öykü materyalleri ile değerler eğitimi alan grup.)

R: Seçkisiz atama

X₃: Bağımsız Değişken-3 (Sadece dijital öyküler ile değerler eğitimi)

O_{3,1}: Deney Öncesi Test

O_{3,2}: Deney Sonrası Test

Kendi inisiyatifinde bir değerler eğitimi programı yürüten B ortaokulunda ise nicel araştırma tasarımlarından öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Model çerçevesinde araştırmanın amacına uygun şekilde bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Uygulamanın simgesel görüntüsü Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görüntüsü

G ₁	R	O _{1,1}	X ₁	O _{1,2}
G ₂	R	O _{2,1}	X ₂	O _{2,2}

G₁: Deney-II grubu (Okul programı ve dijital öykü materyalleriyle değerler eğitimi alan grup)

G₂: Kontrol grubu (Sadece okul programından değerler eğitimini alan grup)

R: Seçkisiz atama

X₁: Bağımsız Değişken-1 (Okul programının dijital öykülerle desteklediği değerler eğitimi)

X₂: Bağımsız Değişken-2 (Sadece okul programı ile verilen değerler eğitimi)

O_{1,1}, O_{2,1}: Deney Öncesi Test

O_{1,2}, O_{2,2}: Deney Sonrası Test

Toplanan nicel verilerin yanı sıra, öğrenci ve öğretmenlerden görüşme yoluyla nitel boyutta veriler toplanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2014-2015 bahar yarıyılında Elazığ Merkez ilçesinde bulunan iki ortaokulda yürütülmüştür. Çalışma evrenini bu okullarda öğrenim gören 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise B Ortaokulu’nda öğrenim gören 114’ü kız 89’u erkek olmak, A Ortaokulu’nda öğrenim gören 22’si kız 40’ı erkek olmak üzere 62, toplam 265 öğrenci oluşturmaktadır. Okullar ve cinsiyete göre dağılım Tablo 4’te gösterilmiştir.

Çalışmanın ön testine 136 kız, 129 erkek olmak üzere 265 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 102’si Kontrol grubunu oluştururken, 101 öğrenci Deney-II, 62 öğrenci ise Deney-I grubunu oluşturmaktadır. Son teste ise 127 kız, 116 erkek olmak üzere 243 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 92’si kontrol grubunu oluştururken, 92 öğrenci deney, 59 öğrenci ise ayrı olarak tek bir grup şeklinde ele alınmıştır.

2.2.1. Grupların Belirlenmesi

Ortaokulu eğitim programı içerisinde değerler eğitimine ayrıca yer vermediğinden, sadece dijital öykülerin etkisinin incelenmesi açısından başlı başına bir deney grubu olarak işleme tabi tutulmuşlardır. B Ortaokulu ise kendi bünyesinde bir değerler eğitimi programı yürüttüğü için dijital öykü materyallerinin okul programı ile bağlantısına ilişkin etkisini test edilmiştir. B Ortaokulu'nda bulunan altı sınıf, biri deney biri kontrol olmak üzere ve her birinde üç sınıf içerecek şekilde iki gruba ayrılmıştır. Bu ayırım öntest sonuçlarının incelenmesinin ardından, katılımcı adedi ve cinsiyete göre dağılımın mümkün mertebe birbirine yakın olması ile puanlar arasında anlamlı fark olmamasına özen gösterilecek şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların grup ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 5'te, B Ortaokulu gruplarının öntest sonuçlarının karşılaştırıldığı Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo.6'da gösterilmiştir. Tablo 6'ya göre kontrol ve deney-I gruplarının ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı ve birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Çalışma grubu öğrencilerinin okul ve cinsiyete göre frekans dağılımları

	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Değerler Eğitimi Uygulamayan Okul (A)	22	40	62
Değerler Eğitimi Uygulayan Okul (B)	114	89	203
Toplam	136	129	265

2.3. Araştırma Süreci

Bu araştırmada Ortaokullar Sosyal Bilgiler Eğitim Programı'nda tanımlı olan "Değerler Eğitimi" konusunda yer alan hoşgörü, yardımseverlik, sorumluluk ve misafirperverlik değerlerine ilişkin toplam 11 adet dijital öykü hazırlanmıştır. Elazığ il merkezinde yer alan, kendi inisiyatiflerinde olmak üzere biri değerler eğitimi programı uygulayan diğeri ise uygulamayan iki ayrı okulda, hazırlanan dijital öyküler bir ay boyunca ders materyali olarak izletilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin başarı farkı ve materyallere dönük düşünceleriyle beraber öğretmen görüşlerinin ortaya konulması da amaçlanmıştır.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının ön test toplam puanlarının Mann Whitney-U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol	102	104,89	10698,50	4856,500	,481
Deney-II	101	99,08	10007,50		

Bu açıdan seçilen okullar, örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme göre tayin edilmişlerdir. Uygulama sınıflarının seçiminde ise A Ortaokulu'ndan araştırmaya dâhil edilen iki sınıf, araştırmacının ayırabileceği vakit dolayısıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla, B Ortaokulu'nda ise 5. sınıflara ait altı sınıfın hepsi, okulun tüm araştırma evrenini kapsayacak şekilde deney ve kontrol gruplarının rastgele belirlenmesiyle araştırmaya dâhil edilmiştir.

2.3.2. Uygulama Öncesi Süreçler

Uygulama öncesinde seçilen okullar ziyaret edilerek konuya ilişkin yaptıkları uygulamalar öğrenilmiştir. Değerler eğitimi uygulayan okuldaki eğitim programı ile uygulanacak ölçeğin kesiştiği ve daha rahat çalışabileceği düşünülen hoşgörü, yardımseverlik, sorumluluk ve misafirperverlik değerlerine karar verilmiştir.

Çalışmada kullanılan dijital öyküler kullanılan ölçeğe karşılık gelebilecek şekilde oluşturulmuştur. Ölçek dört alt boyut ve her alt boyutta altışar madde içermektedir. Materyaller hazırlanırken her boyuttaki bu altışar madde analiz edilmiş ve bunların arasından ikişer maddeyi kapsayacak şekilde birer hikâye oluşturulmuş ya da hazır hikâyeler seçilmiştir. Bu şekilde 4 alt boyutta 24 maddeye yönelik 12 dijital hikâye oluşturulması planlanmıştır. Fakat misafirperverlik ve yardımseverlik değerlerine ortak olarak değinen bir video her iki alt boyutun da maddelerine tekabül ettiği için ortak sayılmış ve 11 adet dijital öykü hazırlanmıştır. Yedi hikâye araştırmacı tarafından hazırlanırken, kalan dört hikâye için farklı kaynaklardan istifade edilmiştir. Yazılan ve seçilen hikâyeler ise bir değerler eğitimi uzmanına, bir eğitim bilimleri uzmanına, bir ortaokul öğretmenine ve bir de Türkçe alan uzmanına gösterilerek görüşleri alınmış ve

gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Eldeki hikâyelerin dijital ortama aktarılma süreci ise, hikâye tahtalarının oluşturulması, ses kayıtlarının alınması, son olarak da fon müziği ve efektlerin eklenmesi ile tamamlanmıştır. Hikâye tahtalarının oluşturulmasında internet üzerinden erişilen çeşitli görsellerin kullanılmasının yanı sıra bazı web sitelerinden ücretli hizmet alımı da yapılmıştır. Materyallerdeki sesin sürekli aynı olmaması için beş ayrı kişiden hikâyeleri seslendirmeleri istenmiş, hatalar düzeltildikten sonra fon müziği ve çeşitli efektler ile birleştirilmiştir.

2.3.3. Uygulama Süreci

Uygulamaya her iki okulda da önce ön testlerin uygulanması ile başlanmıştır. Ön test ile beraber öğrencilerden aileleri, bilgisayara sahip olma durumları, bilgisayar karşısında geçirilen süre, ziyaret ettikleri başlıca siteler ve öğrendikleri değerlerle ilgili başlıca bilgi kaynakları gibi çeşitli demografik veriler de istenmiştir. Sonuçlar analiz edilip gruplar oluşturulduktan sonra materyallerin gösterimine geçilmiştir. Gösterimler okulların projeksiyon ve ses sistemi imkanları kısıtlı olduğu için bilişim dersi esnasında bilgisayar laboratuvarlarında, haftalık bir ders saatini kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Hazırlanan dijital öykü materyalleri her hafta üçer tane olacak şekilde, haftanın değeri şeklinde tematik olarak gitmek yerine önceden işlenen temaların son teste kadar unutulabilmesi ve son teste verecekleri cevapların yansıtılmasındaki azalma riskine karşın, belirlenen karışık bir sırayla izletilmiştir.

Tamamlanan dijital öyküler www.degerlihikeyeler.com adresinde toplu halde yayınlanmış, akabinde öğrencilere bu web adresinin yazılı olduğu kâğıtlar dağıtılarak evde de izlemeleri için teşvik edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin değerlere karşı akademik seviyelerini belirleyebilmek amacıyla Keskin (2008) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak tarafından geliştirilen “İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi Ölçeği”nin, belirlenen dört alt boyutu kullanılmıştır. Keskin (2008) tarafından geliştirilen ölçek Vatansızlık, Hoşgörü, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Dayanışma, Doğal Çevreye Duyarlılık, Yardımseverlik, Çalışkanlık, Misafirperverlik, Adillik, Sorumluluk değerlerini içerirken; bu çalışmada ölçeğin sadece Hoşgörü, Yardımseverlik, Misafirperverlik ve Sorumluluk alt boyutları ele alınmıştır.

Ölçek, bir olumlu ve bir olumsuz ifadenin birbirini takip edecek şekilde art arda sıralanmasıyla oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri likert tipinde beş seçeneğe (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) olarak belirlenmiştir. Ölçeğe katılan öğrencilerin alabileceği en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120 olabilmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Keskin (2008) tarafından yardımseverlik için .822, misafirperverlik için .770, hoşgörü için .804, sorumluluk için ise .710 olarak belirlenmiştir. Toplanan nicel verilerin yanı sıra, öğrencilerden açık uçlu sorular yoluyla, öğretmenlerden ise yapılandırılmış görüşme formu ile nitel boyutta veriler toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Nicel veriler Microsoft Office Excel 2013 programı ile düzenlenmiş ve SPSS 21 paket programı üzerinde .05 anlamlılık düzeyi baz alınarak analiz edilmiştir. Veriler, çapraz tablolar, frekans tabloları ve parametrik testlerin varsayımları karşılanmadığı için, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ve Wilcoxon testleri sonuçlarına göre raporlanmıştır.

Öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen nitel veriler ise olumlu ve olumsuz ifadelerin incelenmesinin ardından yapılan çıkarımlarla aktarılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen veriler ilgili denenceler doğrultusunda analiz edilmiştir.

3.1. Nicel Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Hikâyelere Verdiği Puanların Ortalama Değerleri

N	Ortalama	SS
---	----------	----

Hikâye puanları	151	51,9566	7,53332
-----------------	-----	---------	---------

Tablo 7’de deney gruplarındaki öğrencilerin her dijital hikâyeye beş tam puan üzerinden verdikleri puanların ortalama değerleri gösterilmiştir. Bu tabloya göre, öğrenciler 12 dijital öyküye 60 toplam puan üzerinden 51.9 gibi yüksek sayılabilecek ortalamada puanlar vermişlerdir. Bu sonuçlardan, genel olarak hikâyelerin öğrencilerin yaş grubuna uygun ve yeterli ilgi çekiciliğe sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

Denence 1. Çalışan ile ev hanımı olan annelerin çocuklarının değer kazanımları arasında fark yoktur.

Çalışan ile ev hanımı olan annelerin çocuklarının değer kazanımları arasında fark olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Anne çalışma durumuna göre son testlerin Mann Whitney-U testi sonuçları

Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ev Hanımı	188	120,69	22689,50		
Çalışıyor	55	126,48	6956,50	4923,500	,591
Toplam	243				

*p<.05 anlamlı

Tablo 8’de yer alan, anne çalışma durumuna göre öğrencilerin son test değer puanları Mann Whitney-U testi ile incelenmiş ve anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U: 4923,5; p=,591).

Denence 2. Bilgisayar ya da tablete sahip olmak değer kazanımını etkilemez.

Tablo 9.’da bilgisayar ya da tablete sahip olmanın değer kazanımını etkileyip etkilemediğine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 9. Bilgisayar/Tablete sahip olma durumuna göre son testlerin Mann Whitney-U testi sonuçları

Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Var	213	123,79	26367,00		
Yok	30	109,30	3279,00	2814,000	,290
Toplam	243				

*p<.05 anlamlı

Tablo 9’da öğrencilerin bilgisayar ya da tablete sahip olma durumuna göre son test değer puanları Mann Whitney-U testi ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir (U: 2814; p=,290).

Denence 3. İnternet bağlantısına sahip olmak değer kazanımını etkilemez.

İnternet bağlantısına sahip olmanın değer kazanımını etkileyip etkilemediğine ilişkin sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İnternete sahip olma durumuna göre son testlerin Mann Whitney-U testi sonuçları

İnternet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	167	126,56	21135,50		
Yok	76	111,98	8510,50	5584,500	,134
Toplam	243				

*p<.05 anlamlı

Tablo 10’da öğrencilerin son testlerine ait değer puanları internete sahip olma durumuna göre Mann Whitney-U testi ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (U: 5584,5; p=,134).

Denence 4. Değerler eğitimi uygulamayan okuldaki öğrencilerin, dijital öyküleri izlemeden önceki ve izledikten sonraki değer puanları arasında değer kazanımı açısından farklılık yoktur.

Değerler eğitimi uygulamayan okuldaki öğrencilerin, dijital öyküleri izlemeden önceki ve izledikten sonraki değer puanları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. A Ortaokulu deney-I grubu ön test ve son test puanlarının Wilcoxon testi sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	Negatif Sıra	18 ^a	23,31	419,50	
SONTEST-	Pozitif Sıra	35 ^b	28,90	1011,50	
ÖNTEST	Eşit	6 ^c		-2,622 ^b	,009
	Toplam	59			

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 11’de değerler eğitimi uygulamayan okuldaki öğrencilerin, dijital öyküleri izlemeden önceki ve izledikten sonraki değer puanları arasındaki ilişki Wilcoxon testi ile karşılaştırılmış ve aralarında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (z: -2,622; p=,009).

Denence 5. Deney ve kontrol gruplarının değer kazanımları arasında fark yoktur.

Tablo 12’de değerler eğitimi uygulayan okuldaki dijital öykülerle değerler eğitimi alan grup (Deney-II) ile yüz yüze değerler eğitimi alan grubun (Kontrol) son test puanları Mann Whitney-U testi karşılaştırılmıştır.

Tablo 12. B Ortaokulu deney-II ve kontrol gruplarının son test puanlarının Mann Whitney-U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	92	99,08	9115,00		
Deney	92	85,92	7905,00	3627,000	,094
Toplam	184				

*p<.05 anlamlı

Sonuçlar incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (U: 3627; p=,094).

3.2. Nitel Bulgular

Çalışma sonrasında yapılan uygulama öğretmenlere özetlenerek, birkaç örnek gösterilmiştir. Tanıtım ardından kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkarak çıkarılan sonuçlar şunlardır:

Bu yaşlardaki çocukların görselliğe önem vermesinden ötürü bu yolla aktarılan bir ders içeriği olumlu karşılanmıştır. Yaş grubuna hitap edebilecek uygun çizimler ve anlatımlar kullanıldığı sürece anlaşılır bir öğrenme sağlanabilir. Öğretmenin anlatmasından ya da durağan bir afişten çok daha iyi görülmüştür. Öğretmen için de yeni bir sunum aracı olarak kullanılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görselleştirilmemiş sadece ses içerikli materyaller mevcut. Çizgi film şeklindeki materyaller daha çok dikkat çekici ve daha etkili olabilmektedir. Bir durumun/öğretimin hikâyeleştirilmesi akılda kalıcılığı arttıracaktır. Dinlemeyi sevmeyen bazı öğrenciler görsel materyaller yoluyla öğrenmeyi daha çekici bulabilir. Her ne kadar bu kadar olumlu özelliklerden bahsetsek de, ülke şartlarının bu tür bir eğitim materyalini yaygınlaştıracak altyapısı henüz hazır değildir.

Öğretmenler sosyal alanların sözel ağırlıklı olmasından ötürü örneklendirme ve görselleştirmeye gerek duyduğunu, bu yüzden değerler eğitiminin klasik hikâyeler yerine dijital öykülerle aktarılmasının daha iyi olacağını söylemişlerdir. Çocukların zaten dijital ortama kaynaşmış, bütünleşmiş olmasından ötürü çizgi filmler reklamlar gibi hareketli medyalarla maruz kalmaları münasebetiyle çağımızda bu tarz materyallerin bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu materyallerin sosyal alanlarda da kullanımının teknolojinin verimli kullanımına örnek teşkil edeceğini ifade etmişlerdir. Türkçe, din kültürü, sosyal bilgiler gibi derslerde dijital öykülerin kullanılmasının çok uygun olduğu konuların var olduğunu söylemişlerdir.

Değerler eğitimi soyut bir öğrenme alanı olduğu için böylesi dijital hikâyelerin kullanılmasının öğrencileri gerçek hayatın içine çekeceğini, elektronik bir çağda yaşadığımız için özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarda görsel video şeklinde olmasının daha ilgi çekici olacağını, ayrıca FATİH projesinin teknolojik alt yapısıyla desteklenirse etkisinin artacağını söylemişlerdir. Böylece hem yüz yüze hem de dijital ortamda materyal çeşitliliği artacak, konular okul dışında da pekiştirilebilecektir.

Ayrıca dinlemekten sıkılan öğrenciler için göze hitap eden hareketli videoların bir alternatif olacağı, çocukların afiş ve pano gibi durağan etkinliklere çok ilgi göstermediğinden ötürü, dijital öykülerin değerler eğitimi konusunda farklılık oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Bu yüzden değerler eğitimi açısından dijital öykülerin, hem göze hem kulağa hem de duygulara hitap edebilecek yeni bir materyal olarak desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler dijital öykülerin sadece değerler eğitiminde değil diğer branşlarda da yer aldığını, imkânları olsa elbette uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Hatta bazıları nasıl yapıldığını bilseler kendilerinin de bu gibi dijital öykü materyalleri oluşturup kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bazı rehberlik seminerlerinde bağımlılık, kaygı gibi konuların sunumunda yenilikçi ve kullanılabilir bir yöntem olduğu söylenmiştir. Böylece daha zevkli bir ders süreci geçirileceği ifade edilmiştir. Bununla beraber eldeki teknolojik bilgi ve imkân sınırlılıkları bu gibi uygulamaların sık kullanılmasının engellemektedir. Eğer ki şartlar sağlanırsa öğretimsel mesajın aktarılma süresinin kısalaacağı söylenmiştir.

Öğretmenler genel olarak dijital öykülerin değerler eğitiminde kullanılmasının büyük ölçüde işe yarayacağını fakat tek başına yeterli olmayacağını belirtmektedir. Öğretmenin sınıfı hazırlaması, dijital öykülerle beraber dersi zenginleştirecek çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılarak işlenmesinin, öğretmen veya öğrencilerin kendi çevresinden vereceği örneklerle ilişkilendirmesinin verimi arttıracığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, “dijital materyalin daha etkili olduğunu savunanlar” ve “ikisinin bir arada daha etkili olacağını savunanlar” olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Dijital materyalleri savunanlar izletilen videoların hem görsel hem anlatım içermesi dolayısıyla hem göze hem kulağa hitap etmesinin daha kalıcı öğrenme sağladığını iddia etmişlerdir. İkisinin birden kullanılmasının daha etkili olacağı fikrini savunanlar ise teori ve görselliğin birlikte desteklenmesinin daha gerçekçi olduğunu, bunların birbirinden ayrılamayacağını yani sadece birine odaklanmanın yanlış olacağını belirtmişlerdir. Bir öğretmen de dijital öykülerin hikâye tahtalarının basılı materyal olarak ayın değerini işlemek üzere kullanılabileceğini önermiştir.

Öğretmenler istisnasız olarak değer içeren öğretimsel mesajların bir senaryo ya da hikâye içinde verilmesini destekleyen yanıtlar vermişlerdir. 5. sınıf evreni için doğrudan aktarılan mesajın öğüt verir gibi olduğu için akılda kalmadığını, senaryo içindeki gizil mesajın daha etkili olacağını; bunun da daha hızlı davranış değişikliklerine yol açacağını düşündüklerini beyan etmişlerdir. Bir öğretmen ise kendi derslerinde yer verdiği uygulamalarda öğrencilerin senaryo içinde bizzat rol almasının öğrenci motivasyonuna büyük katkı sağladığını tespit ettiğini bildirmiştir.

Öğretmenler dijital öyküleri kendi derslerinde kullanmak isteyeceklerine yönelik çok olumlu tepkiler göstermişlerdir. Bir öğretmen benzer bir uygulamayı önceden gerçekleştirdiğini ve öğrencilerin ilgisini çok çektiğini, akılda kalıcılık açısından daha güçlü bir medya aracı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise kullanmayı çok isteyeceklerini, yeterli imkânları olması dâhilinde kendilerinin de dijital öyküler oluşturarak derslerinde alternatif birer kaynak olarak kullanabileceklerini, ayrıca dijital öykülerin sayısal dersler için de zevkli olabileceğini ifade etmişlerdir.

Hazırlanan dijital öyküler, öğretmenlerce soyut işlemler dönemine henüz tam girememiş olan 5. Sınıf öğrencisi seviyesine uygun bulunmuştur. Aktarılmak istenen öğretimin, öğrencilerin yaş seviyesine uygun biçimde somutlaştırıldığı görüşünde birleşmiştir. Ancak hoşgörü teması üzerine

hazırlanan dijital öykülerden bir tanesi iki öğretmen tarafından yaş grubuna göre ağır bulunmuştur. Bir öğretmen de verilmek istenen mesajın dijital öykülerin sonunda vurgulanabileceğini önermiştir.

Birçok öğretmen dijital öykülerin farklı yöntem ve tekniklerle de mümkün mertebe desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Örnek olarak da tamamlanmamış öykülerin sınıfta sonuçlandırılması, dijital öyküleri öğrencilere izletirken belirli yerlerde durdurup hayal güçlerini harekete geçirecek açık uçlu sorular ile videodaki olay hakkında tahmin, görüş ve yorumlarının alınmasını göstermişlerdir. Örnek olay incelemesi yoluyla, öğrenciyi çalışmanın içine dahil edecek ve empati geliştirmesi beklenen etkinlikler düzenlenmesi, daha sonra videoya kalınan yerden devam edilerek, izledikten sonra sorular sorulup cevaplar istenilmesi önerilmiştir. Bir öğretmen çeşitli olaylar üzerinden yapılacak farklı seçimlere göre değişik sonuçlar hazırlanabileceğini eklemiştir. Öğrencilerin hikâyedeki rollere atanarak kendilerine sorular yöneltilebileceği söylenmiştir. Öğrencilere konu ile ilgili kendi tecrübeleri sorulması tavsiye edilmiş, sonuç olarak “hikâyeyi aktarmaktan” ziyade çeşitli teknikler kullanılarak “hikâyeyi işlemenin” önemi ve gerekliliğine yönelik vurguda bulunmuşlardır.

Bir diğer öğretmen, dijital öykülerin hem görsel hem işitsel medya ihtiva etmesi sebebiyle engellilerin eğitimi için de kullanılabilmesi sonucunu çıkarmıştır. Dijital öykülemenin, görme engelliler için işitsel içeriğinin, işitme engelliler içinse görsel içeriğinin eğitsel bir mesaj taşımaya müsait bir sunum aracı olarak geliştirilmeye elverişli olduğuna değinmiştir.

Diğer yandan ülkemizin eğitim kurumlarının bu tarz bir eğitim materyalini yaygın kullanmaya dönük altyapısının (bilgisayar, internet, ses sistemi, projeksiyon) yetersiz olduğu ve kullanmak isteseler bile çeşitli imkansızlıklarla karşılaşacaklarını belirtmişlerdir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma sonrası ölçüğü yanıtlayan tüm öğrencilerin bulguları incelendiğinde evde bilgisayar (PC ya da tablet) bulunma durumuna göre incelendiğinde bilgisayar sahibi öğrenciler arasında toplam ölçek puanında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre toplam puan incelendiğinde, evde bilgisayar bulunmasının öğrencilerin değer kazanımı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Evde internet bulunma durumuna göre değer kazanım oranları incelendiğinde hem ön test hem de son test sonuçları arasında toplam puan ve alt boyutlara yönelik anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu veriler üzerinden evde internet bulunmasının öğrencilerin değer kazanımları üzerinde bir etkisinin görülmediği söylenebilir.

Kendi bünyesinde değerler eğitimi programı yürütmeyen okuldaki öğrencileri üzerinde uygulanan tek gruplu ön test - son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum irdelendiğinde değerler eğitimi programının uygulanmadığı okullarda dijital öykü materyallerinin öğrencilerin değer kazanımlarını olumlu yönde etkileyebileceği sonucu çıkartılabilir.

Kendi inisiyatifinde değerler eğitimi programı yürüten okulda ise deney ve kontrol grupları arasında ölçeğin alt boyutları ve toplam puan açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Böylece dijital öykülerle yapılan değerler eğitiminde, deney grubunun kontrol grubu üzerinde farklı bir etkisinin olmadığı sonucu çıkartılabilir.

Bouchard (2002), Hunter ve Eder (2010) , yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin kendi değer ölçütlerini kendi yaşantıları yoluyla yapılandığı söylemiş olması, bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin nitel cevaplarında karşılık bulmuştur. Öğretmenler kendi geçmiş ders tecrübelerinden, öğrenciler ise bazı cevaplarda yaşantılarından parçalar aktarmışlardır. Ayrıca bazı öğrencilerin dijital öyküleri sevme sebebi olarak hikâyeler içerisinde arabalar ve çikolata gibi kendi hayatlarının ilgi çekici bir parçasının bulunduğunu belirtmiş olmaları, Rahim ve Rahiem (2012) tarafından belirtilen öğretmenin çocukların yaşantıları ile hikâyeler arasında bağ kurması gerektiği fikriyle doğrudan ilişkilidir.

Öğrencilerin çizgi filme benzettikleri dijital öyküleri yüksek oranda beğendiklerini belirtmiş olmaları, Hwa (2007) tarafından zikredilen çoklu ortamların değerler eğitimine entegre edilmesi fikri için önemli bir bulgudur.

Öğrencilerden alınan nitel verilerde az sayıda öğrencinin hikâyeleri anlamadıklarını belirtmeleri, Narvaez (2002) tarafından “hikâyelerin her öğrenci için aynı şekilde anlaşılması” görüşünü desteklese dahi, öğrenciler verdikleri cevaplar %80’in üzerinde yüksek bir oranla uygulama sonrasında kendilerinden beklenen doğrultuda gerçekleşmiştir. Bu da yine Narvaez (2002) tarafından elde edilen sonuçlara ters düşmektedir. Aynı noktada birkaç öğrenci, dijital öykülerde geçen davranışları ait oldukları değerlere göre kategorize etmekte kavram yanılgısı yaşamıştır. Bu durum Narvaez (2002) tarafından da, öğrencilerin verilmek istenen mesajı algılamalarının bazı değişkenlere bağlı olduğu şeklinde dile getirilmiştir.

Ayrıca milli değerlerimizden olan misafirperverlik hikâyelerine atfen verilen bazı cevaplarda dijital öykülerde geçen Türklerin turistlere karşı, Türk askerinin de düşmanlarına karşı bile misafirperver davranması bazı öğrencilerin cevaplarında milli ifadelerle yer bulmuştur. Raven ve O’Donnell (2010) tarafından da ifade edildiği gibi milli onur ve kimliğin ifade edilmesi adına önemli örnekler teşkil etmiştir. Diğer yandan bir öğrencinin görüşlerini belirtirken yaptığı “en çok hikâye şeklinde olmasını sevdim” şeklindeki yorumu kuramsal çerçevede belirtilen birçok madde açısından bu çalışma için önemli bir veridir.

Çalışmada elde edilen verilerde görüleceği üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu bu süreçten memnun kaldıklarını gösteren ifadeler kullanmışlardır. Bu sonuç Adeyemi (2012)’nin çalışmasında belirttiği üzere doğru kullanıldığı takdirde hikâye tabanlı eğitimlerin ilgi çekeceği görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca çalışmaya katılan bazı öğrencilerin, hikâyelerin kendi üzerlerinde meydana getirdiği olumlu etkilere yer vermeleri, Leming (2000)’in ifade ettiği, edebiyat temelli programların olumlu bilişsel çıktılar kazandıracığı savı ile örtüşmektedir.

Sadik (2008), Dogan ve Robin (2008) tarafından tespit edilen sonuçlara benzer olarak, bu çalışmada da beş farklı branştan öğretmenle görüşülmüş her bir öğretmen istisnasız olarak bu yöntemi kendi derslerinde de uygulamak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler “keşke uygulama imkânımız olsa” ya da “keşke kendimiz de hazırlayabilsek” şeklindeki ifadelerle yeterli imkân, teknik bilgi ve becerilerinin bulunmadığına işaret etmişlerdir.

Çalışmada görüşülen öğretmenlerin farklı branşlardan olması, bununla beraber hepsinin dijital öykülemeyi destekleyeceğini belirtmesi, dijital öykülemenin zengin bir çeşitlilik ve içeriği kapsama potansiyeli bulunan bir medya aracı olduğunu göstermektedir. Bu noktada Yuksel, Robin, McNeil (2011), Coleborne ve Bliss (2011), Kawther ve Nagla (2014) tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde anadil, yabancı dil, sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, tarih, sanat, iletişim, sağlık bilimleri ve teknoloji okuryazarlığı konularının dijital öyküler yoluyla işlendiği ve olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Burada önem arz eden bir başka nokta ise bu derslerin sayısal ya da sözel alan ayırt edilmeksizin, hepsine dijital öyküleme yoluyla teknolojinin entegre edebileceği çıkarımıdır. Hatta Yüksel (2011) bu yöntemin okul öncesi eğitiminde bile kullanılabilirliği sonucuna ulaşmıştır. Değerler eğitiminin de bu yenilikçi, motivasyon artırıcı, 21. yüzyıl becerilerine hitap eden, paylaşımı kolay (Coutinho, 2010; Demirer, 2013; Karakoyun, 2014; Raven & O’Donnell, 2010) medya ürünü ile desteklenmesi ders materyali çeşitliliğini arttırmak açısından önemlidir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmenlerin yorumlarından yola çıkarak, okul ve öğretmenlere dijital öykü oluşturup sunabilecek yeterli bilgi aktarımı ve olanaklar sunulmalıdır.
- Okullarımızda yeterli teknik teçhizatın bulunmaması hususunda, sınıf ortamlarının özellikle projeksiyon, etkileşimli tahta ve ses sistemi gibi eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir.
- Durağan afişler panolar yerine çağımız öğrencilerinin ilgisini çekmek üzere dijital öyküler değerler eğitimi de dâhil olmak üzere, diğer derslerde de kullanılabilir bir materyal olarak göz önünde bulundurulmalıdır.
- Dijital öykülerin oluşturulma sürecinin zor olmaması, FATİH projesi kapsamında bu tip uygulamalar yapılmasını mümkün kılmaktadır. Ders içerikleri ve kaynakları hareketli ve ilgi çekici medya araçları ile zenginleştirilmelidir.
- Dijital öyküler yoluyla işlenen bir ders, çağımızın öğrencileri için, özellikle de dinleme problemi yaşayanlara yönelik alternatif bir araç olarak kullanılabilir.
- Somutlaştırılması güç konular, dijital öykülerle gözle görülür hale getirilerek, özellikle somut işlemler dönemi içerisindeki öğrencilerin konuları anlamalarında yardımcı olabilir.

- Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslerde, değerler eğitimi konularında dijital öyküler kullanılmalıdır.
- Değerlerin öğretiminde mümkün mertebe öğrencilerin kendi yaşantılarıyla ilişkilendirebilecekleri uygulamalar seçilmelidir.
- Değerlerin öğretiminde sadece öykü ve dijital öykü ile sınırlı kalmayıp diğer öğretim yöntem, teknik ve materyalleri ile de desteklenmeye devam edilmelidir.
- Dijital öykü temelli bir dersi daha zengin kılmak için kullanılabilir etkinlikler arasında öykü tamamlama, akışı durdurup açık uçlu sorular sorma, örnek olay inceleme yöntemi ile ikilem durumlarında öğrencilerin empati kurmalarını tetikleme, seçimlere göre farklı sonlara ulaştırma, rol oynama gibi teknikler önerilebilir. Dijital öyküler çeşitli öğretim yöntemleri temelinde işlenmemesi, öğrencilerin bunu bir ders etkinliği olarak algılamayıp ilgi göstermemesine neden olabilir.
- Engellilerin eğitiminde dijital öykülerin kullanılması konusunda deneysel çalışmalar yapılabilir. Görme engelliler için işitsel, işitsel engelliler için görsel olarak faydalanılabilir.
- Uygulama verileri sadece dört değer üzerinden elde edilmiştir. Dolayısıyla eğitim programının kapsadığı diğer değerler de dijital öykülerle desteklenerek çeşitli bilimsel araştırma süreçlerinden geçirilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Acat, M. B. & Aslan, M. (2011). İlköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 08-10 Eylül 2011. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Adeyemi, M. B. (2012). Teaching traditional values in the social studies classroom through storytelling. *International Journal of Learning and Development*, 2 (1), 17-26.
- Alcantud Díaz, M. (2013). Fighting the myths and misconceptions on evil stepmothers: Long life learning by means of digital storytelling. *E-TEALS*, 4, 1-18.
- Althof, W. & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.
- Bai, H. & Cohen, A. (2014). Zen and the art of storytelling. *Studies in Philosophy and Education*, 33(6), 597-608.
- Benett, E. (2012). Storytelling and the moral tradition: An examination of the pedagogy of storytelling for moral enculturation. <https://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2012/04/bennettpaper.pdf> (7 Mayıs 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Bettelheim, B. (2010). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Vintage.
- Boase, C. (2008). *Digital storytelling for reflection and engagement: A study of the uses and potential of digital storytelling*. Centre for Active Learning and Department of Education, University of Gloucestershire.
- Booth, W. C. (1988). *The company we keep: An ethics of fiction*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bouchard, N. (2002). A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing. *Journal of Moral Education*, 31(4), 407-422.
- Bowman, A. (1995). Teaching ethics: Telling stories. *Nurse Education Today*, 15(1), 33-38.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cole, G. K., Street, K. E. and Felt, L. J. (2013). Storytelling in the digital age: Engaging learners for cognitive and affective gains. *International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 8(6), 113-119.
- Coleborne, C. & Bliss, E. (2011). Emotions, digital tools and public histories: Digital storytelling using Windows Movie Maker in the history tertiary classroom. *History Compass*, 9(9), 674-685.
- Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers. In C. Maddux, D. Gibson & B. Dodge (Eds.). *Research highlights in technology and teacher education 2010* (pp. 87-97). Chesapeake, VA: SITE.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sinanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Dogan, B. & Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 902-907.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi. hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi Yapılandırmacı Bir yaklaşım*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Doyle, D. P. (1997). Education and character: A conservative view. *Phi Delta Kappan*, 440-443.
- Ergün, M. (2010). Estetik (Sanat Felsefesi). *Felsefeye Giriş (Estetik)*, 1-1.
- Farmer, L. (2004). Using technology for storytelling: Tools for children. *New review of children's literature and librarianship*, 10(2), 155-168.
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36.
- Gergen, K. J. (2005). Narrative, moral identity, and historical consciousness. *Narration, Identity And Historical Consciousness*, 99-119.
- Haydon, G. (1999). 15. The moral development of society. *Journal of Philosophy of Education*, 33(1), 145-152.
- Hunter, C. & Eder, D. (2010). The role of storytelling in understanding children's moral/ethic decision-making. *Multicultural Perspectives*, 12(4), 223-228.
- Hwa, S. P. (2007) Integrating Multimedia Technology into Moral Education.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3, 132-142.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Jakes, D. (2006). Standards-proof your digital storytelling efforts. TechLearning, March 2006.
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*.
- John, E. P. S. (1918). *Stories and Story-telling in Moral and Religious Education*. https://web.archive.org/web/*/http://www.netwalk.com/~glennk/other.htm (19 Nisan 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kawther, K. & Nagla, E. (2014). Effects of electronically supported animated stories on education and educational values for orphans. In *The Eastern Province (Saudi Arabia). Ovidius university annals, series physical education & sport/science, movement & health*, 14(2).
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Velî Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (55).
- Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Leming, J. S. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29(4), 413-427. Lewis, C. S. (n.d.). Quotationspage.com’dan 9 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir. (<http://www.quotationspage.com/quote/37802.html>)
- Martin, M. (2007). *Ethics education: The cornerstone of foundational behaviors of professional practice*. Athletic Therapy Today.
- MEB. (2011) . *Değerler Eğitimi Yönergesi*. Eylül 2011. (mebk12.meb.gov.tr.)
- Narvaez, D. (2002). Does reading moral stories build character?. *Educational Psychology Review*, 14(2), 155-171.
- Nordengren, F. (1999). Multimedia, photojournalism and the web. <https://web.archive.org/web/20050209032012/http://contentious.com/articles/V2/2-2/qa2-2.html#goal> (21 Temmuz 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Okin, S. M. & Reich, R. (1999). Families and schools as compensating agents in moral development for a multicultural society. *Journal of moral education*, 28(3), 283-298.
- Oppermann, M. (2008). Digital storytelling and American Studies critical trajectories from the emotional to the epistemological. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 171-187.
- Osler, A. & Zhu, J. (2011). Narratives in teaching and research for justice and human rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(3), 223-235.
- Rahim, H. & Rahiem, M. D. H. (2012). The use of stories as moral education for young children. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 454.

- Raven, J. & O'Donnell, K. (2010). Using digital storytelling to build a sense of national identity amongst Emirati students. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(3), 201-217.
- Robb, B. (1998). What is values education-and so what. *The Journal of Values Education*, 1, 1-11.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 709-716).
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Sanchez, T. (2005). The story of the Boston massacre: A storytelling opportunity for character education. *The Social Studies*, 96(6), 265-269.
- Sanchez, T. R. (1998a). *Using stories about heroes To teach values*. ERIC Digest.
- Sanchez, T. R. (1998b). *Heroes, Values, and Transcending Time: Using Trade Books To Teach Values*.
- Sanchez, T., Zam, G. & Lambert, J. (2009). Story-telling as an effective strategy in teaching character education in middle grade social studies. *Journal For The Liberal Arts And Sciences*, 13(2).
- Sandlos, J. (1998). The storied curriculum: Oral narrative, ethics, and environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 30(1), 5-9.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Suwardy, T., Pan, G. & Seow, P. S. (2013). Using digital storytelling to engage student learning. *Accounting Education*, 22(2), 109-124.
- Şahin, T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tappan, M. B. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, 27(2), 141-160.
- Verducci, S. (2014). Introduction: Narratives in Ethics of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 33(6), 575-585.
- Wilson, J. Q. (1994). Tales of virtue. *Commentary-New York-American Jewish Committee*, 97, 30-30.
- Woodhouse, J. (2008). Story-telling: A telling approach in healthcare education.
- Xu, Y., Park, H. & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Yel, S., Aladağ, S. (2009). *Sosyal Bilgilerde Değerler Öğretimi*. (Editör: Mustafa Safran). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011, March). *Educational uses of digital storytelling all around the world*. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 1264-1271).
- Yüksel, P. (2011). *Using Digital Storytelling In Early Childhood Education: A Phenomenological Study Of Teachers' Experiences*. Unpublished Doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

The Effect of Digital Story Based Values Education Materials on Students' Value Acquisition

The unpredictable rise in technology and the large place it occupies in our lives has had significant effect on the characteristics and needs of 21st century students. Educational systems are obliged to make changes to keep up with this continuing transformation. Although many things have been done to accomplish this goal, still there are not enough digital materials available for education in each learning area. At the same time, the existing materials are not being used in true and systematic ways.

Contrary to its great significance, values education is one area that truly lacks sufficient integration of technology into its teaching. Values education should include many educational activities for the development and the happiness of humanity in person, family, environment, country and the world. It is very important to close the large gap between existing and needed technological resources in the area of values education.

In this study, the effects of digital storytelling, which can be described as the contemporary form of the stories, on values education was examined along with some other variables. The study was conducted during the spring term of the 2014-2015 education year on 265 student participants. Both quantitative and qualitative data was collected from three groups in two socio-economically similar schools. In Secondary School A, that does not apply a values education program, one group pretest - posttest experimental design was used on 62 participants. And in Secondary School B, that applies a values education program, 203 participants were divided into 2 groups: one was pretest - posttest experimental design and the second group acted as a control (receiving only the posttest). For four consecutive weeks, one of four selected values was shown to the students in the experimental groups in both schools. The data collected from the two individual groups was examined separately. At the end of the process the views of teachers and students were asked.

The research shows that in Secondary School B which applies a values education program, no significant difference was found between the experimental and control groups. However, in Secondary School A, which does not apply a values education program, a significant difference was found between the pretest and posttest scores in favor of posttest scores. Both teachers and students made highly positive comments regarding their experiences during this research.

Keywords: Values Education, Stories, Values Education with Stories, Digital Storytelling, Values Education with Digital Storytelling



12. Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Tercihlerinde Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Ölçeklenmesi

Scaling of the Factors That Are Thought To Be Effective on the University Preferences of the Last Grade Students of High School By Means of Paired Comparison Method

Duygu ANIL¹, Melike ÖZER TAYMUR², Begüm ÖZTEMÜR³

Öz: Türkiye’de yaşayan ve liseden mezun olmuş veya mezun olabilecek durumda olup da yükseköğretime devam etmek isteyen öğrenciler okumak istedikleri bölüm için aldıkları puanla yerleşebileceği üniversiteleri gözden geçirmekte ve bu üniversiteler arasında tercih yapmak durumunda bulunmaktadırlar. Öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik yapılan çalışmalarda ortaya çıkan genel sonuç tercihleri etkileyen çok sayıda kriter olduğudur. Bu çalışma ile lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlerin ikili karşılaştırma yöntemi kullanılarak ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Artvin ili merkez ilçesinde bulunan Artvin Anadolu Lisesi ve Kazım Karabekir Anadolu Lisesi’nin son sınıfında öğrenim gören 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları neticesinde lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlerin elde edilen ölçek değerleri incelendiğinde genel olarak üniversite tercihi yaparken göz önünde bulundurulmuş birinci faktörün “üniversitenin eğitim kalitesi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerin bu bağlamda prestijlerini ve eğitim kalitelerini artırma adına daha çok çalışmalara yer vermesi öğrenciler açısından önemli görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Üniversite tercihleri, ikili karşılaştırma, ölçekleme, üniversitenin eğitim kalitesi.

Abstract: The students who live in Turkey and graduated or will be able to graduate from the high school and wants to continue higher education looks in to the universities he/she may be placed with the points they receive for the department they want to study at and are required to make preference among these universities. The general result arisen in the studied conducted to determine the factors affecting the university preferences is that there exist many criteria effecting the preferences. By this study, scaling of the factors that are thought to be effective on the university preferences of the last grade students of high school is aimed by means of paired comparison method. The research has been conducted over the 10 students who take education in the last classes of Artvin Anatolian High School and Kazım Karabekir Anatolian High School which are located in Artvin Province, centre county in 2014-2015 education year. When the scale values of the factors that are thought to be effective on the university preferences of last grade students of high school as a result of the findings of the research, it is concluded that the first facto considered while making university preference is the ‘educational quality of the university’. The universities’ giving place to studies in order to improve their prestige and educational qualities more in this regard is seemed to be important from the point of view of the students

Keywords: Preference among the university, paired comparison method, scaling, educational quality of the university.

1. GİRİŞ

Farklı alternatifler arasından seçim yapmak bireyler için önemli, bir o kadar da zorlu bir süreçtir. Çünkü elde bulunan alternatiflerden birini seçmek diğerlerinden vazgeçmek anlamına gelmektedir. Bu sebeple birey kendisi için en uygun alternatifini seçebilmek için çeşitli kriterleri göz önünde bulundurmakta ve bu kriterlere göre seçimini yapmaktadır. Seçimin türüne, bireyin önceliklerine, verdiği kararın oluşturabileceği riske göre bu kriterler ve bu kriterlerin öncelik sıralaması değişebilir.

Türkiye’de yaşayan ve liseden mezun olmuş veya mezun olabilecek durumda olup da yükseköğretime devam etmek isteyen öğrencilerin aşmaları gereken ilk engel üniversiteye giriş sınavıdır. Bu sınava katılıp herhangi bir yükseköğretim kurumuna yerleşebilecek düzeyde puan alan öğrenciler ilk aşamada aldıkları puana göre okumayı istedikleri bölüm veya meslekler için tercihte bulunmaktadırlar. İkinci aşamada ise öğrenciler okumak istedikleri bölüm için aldıkları puanla yerleşebileceği üniversiteleri gözden geçirmekte ve bu üniversiteler arasında tercih yapmak durumunda bulunmaktadırlar (Akar, 2012).

¹Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: duygu.anil73@gmail.com

²Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, e-posta: melikeozer0@hotmail.com

³Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, e-posta: matbegum26@gmail.com

Üniversite kavramı, dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemine dikkat çekilen, farklı bakış açılarından uzun yıllardır tartışılan bir kavram olma özelliğini devam ettirmektedir. Süreç içerisinde yapılan tartışmalar dünyadaki gelişmelere koşut olarak yön değiştirirse de, konuya verilen önemde herhangi bir negatif etki olmamıştır. Konunun önemsenmesinin temelinde kuruluşundan günümüze üniversite kurumunun toplumsal yaşamın gelişimine etkilerinin ve bu kurumdan olan sosyo-ekonomik beklentilerin düzeyinin yüksek olması yatmaktadır (Arap, 2009:2).

Üniversiteler hakikat ve gerçeklerin öğrenildiği yerlerdir. Üniversiteler bilineni değil, bilinmeyeniyi araştıran öğreten bir ortam sağlayarak, gençleri geleceğe yönlendirici konumda olmalıdır. Üniversite bir meslek edinme yeri değil, aydınlanma ve topluma yararlı neticeleri olacak nitelikli bilgi üretme ortamıdır. Üniversiteler; niteliği yüksek, kendi yol haritasını çizmesini beceren, iş üretebilme potansiyeli olan insanların yeteneklerinin geliştirildiği eğitim kurumlarıdır (Kılınçarslan, 2010).

Üniversiteler sahip oldukları özellik ve işlevleriyle, insanların ekonomik, sosyal, kültürel, temel ve politik haklarını yaşama geçirilmesinde çok yüksek oranda katkıya sahiptirler. Üniversiteler, toplumlar için önemli bir yere sahiptir ve son yıllarda yeni kurulan devlet ve vakıf üniversiteleriyle birlikte sayıları sürekli artış göstermiştir. Üniversitelerin sayısındaki bu artış devam etse de bu kurumları tercih eden öğrenciler tercih aşamasında sürekli bazı faktörlerin etkisinde kalmaktadırlar (Yılmaz, 2012).

Öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuç genel olarak tercihleri etkileyen çok sayıda faktör olduğudur. Bu faktörlerden biri üniversitenin bulunduğu coğrafi konumdur. Alanyazın incelendiğinde çok sayıda çalışmada (Briggs & Wilson, 2007; Moogan & Baron, 2003; Shank & Beasley, 1998; Welki & Navratil, 1987; Wright & Kriewal, 1980) üniversitenin bulunduğu coğrafi konunun üniversite tercihinde etkili olduğu görülmüştür. Bu etkinin birkaç açıdan değerlendirilmesi olasıdır. Öncelikle üniversitenin, kişinin yaşadığı ya da çalıştığı coğrafi konuma yakın olması maliyet açısından bir tasarruf sağlayabilir. Bir diğer etken ise üniversiteye kolay ve hızlı ulaşılabilirliktir. Üniversitenin konumunun kişinin yaşadığı, çalıştığı ya da ailesinin yaşadığı yere yakın olması göz önünde bulundurulabilen bir diğer faktördür (Absher & Crawford, 1996; Ming, 2010). Üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal olanakları ve mezuniyet sonrası iş olanaklarına yakınlığı da üniversitenin konumuyla ilgili dikkate alınabilecek diğer etmenlerden olabilir (Soutar & Turner, 2002).

Akademik saygınlık ve kurum imajı da üniversite tercihi etkileyen önemli bir kriterdir. Üniversite bünyesinde bulunan öğretim elemanlarının bilimsel yayınlarının nitelik ve niceliği, kamuoyunda isimlerinin olumlu anlamda bilinir olması, eğitim kalitesi, üniversitenin isminin toplumda saygın bir üniversite olarak algılanması, mezunlarının merkezi sınavlarda ve iş bulmadaki başarısı akademik saygınlık ve kurum imajının belli başlı öğelerindendir (Akar, 2012).

Herhangi bir üniversitenin öğrencilerine barınma olanakları sunması bu üniversitenin tercihinde önemli rol oynayabilmektedir. Coccari ve Javalgi (1995) üniversite tercihi etkileyen faktörlerden birinin barınma olanakları olduğunu göstermiştir. Veloutsou vd. (2004) de üniversitenin tercih edilmesinde sağlanan barınma olanaklarının etkili olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de üniversite eğitimi alan öğrenciler için de barınma önemli sorunlardan biridir (Filiz & Çemrek, 2007; Kacur & Atak, 2011).

Tercih edilen okulun özellikleri dikkate alınarak yapılan bir çalışmada okulun eğitim-öğretim kalitesi, şehrin konumu, yaşam kalitesi, şehirle ilgili ulaşılabilirlik ve aşinalık düzeyinin yapılan tercihle ilgili tatmin düzeyini, okullarını bir başkasına tavsiye etme ve ileride bir başka okulu tercih etme eğilimlerini doğrudan etkilediği görülmektedir (Kozak & Coşar, 2009).

Bu bilgiler ışığında konu üniversite tercihleri açısından ele alınacak olursa, tercih edilmek istenen okulun ya da bölümün ulusal ya da uluslararası düzeyde sunmakta olduğu algılanan eğitim-öğretim kalitesi, öğrencilerine bir bütün olarak sunulan alt ve üst yapı gibi fiziksel olanaklar gibi okulla ilgili özellikler etkili olabilmektedir. Ek olarak, bir okulu çekici kılan etkenlerin başında yine içinde bulunulan şehri çekici kılan başka etkenlerden de bahsedilmesi zorunlu görülmektedir. Bunlar arasında, şehrin konumu, orada yaşayan halkın yaşam kalitesi, öğrencinin tanıdıkları ya da kendi deneyimi ya da gözlemleri sonucunda şehirle ne kadar aşina olduğu ya da ailesinin yaşadığı şehir ile okulunun bulunacağı şehir arasındaki ulaşılabilirlik düzeyi ele alınması gereken etkenler arasında gelmektedir (Kozak & Coşar, 2009). Bu çalışmada, adı geçen üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen bu faktörlerin ikili karşılaştırma yöntemi kullanılarak sıralanması düşünülmektedir. Bu bağlamda ölçekleme, "gözlemlerden ölçülere geçiş" in temel kurallarını ve başlıca yöntemlerini ortaya koyma amacı güden bilimsel bir çalışma alanıdır. Konuyu bu yönüyle ele aldığımızda; ölçekleme ölçme sürecinde nitel ayrımları gösteren gözlemlerden nicel ayrımları gösteren ölçülere geçişte çok önemli bir halkayı oluşturmaktadır (Anıl & Güler, 2006).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlerin, öğrencilerin vermiş oldukları tepkilere dayalı olarak ikili karşılaştırma yöntemi kullanılarak belirlenmesi ve sıralanması amaçlanmıştır.

Ülkemizde üniversiteye başvuru yapan nüfus sayısının fazlalığı ve bir eğitim kurumuna yerleştirilmenin eğitim-iş-kariyer anlamında kişinin geleceği için önemli olması nedeniyle öğrencilerin üniversiteleri tercih süreçlerini etkileyen etmenler de önem arz etmektedir. Öğrencilerin hayati önem taşıyan bu sınavlar sonucunda üniversiteleri tercih süreçlerinde bilgi üreten toplumlar için önemli bir unsur olan üniversitelere öğrencilerin tercih etme nedenlerinin önem sırasının açığa çıkarılması, bu eğitim kurumlarının kendi bünyelerinde eksikliklerinin giderilmesi ve kurumsal gelişimlerinin arttırılması anlamında da önemli görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin üniversiteyi tercih nedenlerinin önem düzeyinin ölçekleme teknikleri yoluyla ele alınması da bu tekniğin kullanılarak yapılmış sınırlı sayıdaki alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ikili karşılaştırmalar yöntemi ile ölçekleme yapılarak lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlerin belirlenmesini ve sıralanmasını amaçlamıştır. Bu nedenle örneklem bilgilerinden bir evrene genelleme yapma amacı güdülmeyeceği için bu çalışma, nicel bir yöntem olmakla birlikte betimsel bir çalışma niteliğindedir (Karasar, 2002).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Artvin ili merkez ilçesinde bulunan Artvin Anadolu Lisesi ve Kazım Karabekir Anadolu Lisesi'nin son sınıfında öğrenim gören 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının hazırlanması aşamasında ilk olarak ilgili alanyazın taranarak lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerinde etkili olan faktörlerin ele alındığı makale ve tezlerden oluşan araştırmalar incelenmiştir (Absher & Crawford, 1996; Akar, 2012; Amca, 2011; Briggs & Wilson, 2007; Coccari & Javalgi, 1995; Kozak & Coşar, 2009; Ming, 2010; Moogan & Baron, 2003; Shank & Beasley, 1998; Soutar & Turner, 2002; Veloutsou vd., 2004; Welki & Navratil, 1987; Wright & Kriewal, 1980). Daha sonra rastgele seçilmiş lise son sınıf öğrencilerinden üniversite tercihi yaparken göz önünde bulundukları özellikleri açık uçlu olarak listelemeleri istenmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar ile araştırmalarda ele alınan tüm faktörler belirlendikten sonra, ortak olan sekiz tanesi (üniversitenin bulunduğu şehrin büyüklüğü, üniversitenin bulunduğu şehre ulaşım kolaylığı, üniversitenin bulunduğu şehirdeki barınma imkânları, üniversitenin bulunduğu şehirdeki sosyal ve eğlence mekânları, üniversitenin eğitim kalitesi, üniversitenin bulunduğu şehrin kültürel seviyesi, üniversitenin tercih yapılacak olan bölümüne puan yeterliliği, üniversitenin bulunduğu şehrin aileye yakın olması) seçilerek ve 3 uzman görüşü alınarak, ikili karşılaştırılmanın yapıldığı veri toplama aracı geliştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada her bir lise son sınıf öğrencisinden, üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen sekiz faktörü ikili karşılaştırmalar yöntemi ile karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde, her bir faktöre ait frekans değerleri belirlenmiş ve frekanslar matrisi (F Matrisi) oluşturulmuştur. Daha sonra frekanslar matrisinde yer alan her bir hücredeki değer, toplam kişi sayısına (N) bölünerek oranlar matrisi (P matrisi) elde edilmiştir. P matrisindeki her bir hücre değerine karşılık gelen standart değerler belirlenerek birim normal sapmalar matrisi (Z matrisi) elde edilmiştir. Matrisin sonunda her bir sütuna ait değerlerin toplamını gösteren bir satır oluşturulmuş ve bu satırdaki her bir hücre değerinin sütunlar boyunca ortalamaları alınarak V.Hal denklemine göre ölçek değerleri (S_j) hesaplanmıştır. Eğer ölçek değerlerinden bir ya da daha fazla negatif değer var ise en küçük değer sıfıra eşitlenerek bir başka ifade ile başlangıç noktası sıfıra taşınarak tüm ölçek değerleri pozitif olacak şekilde ötelenmiştir. Bunun sonucunda her bir faktörün ölçek değeri (S_c) sayı doğrusu üzerinde belirlenmiştir.

Lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen sekiz faktörün III. Hal denklemine göre ölçek değerlerini hesaplamak için ise, V.Hal denkleminde elde edilen Z matrisi kullanılarak, varyans toplamları matrisi, varyans toplamlarının karekökleri matrisi ve S matrisi oluşturulmuştur. S matrisi elde edildikten sonra her bir sütuna ait değerlerin toplamını gösteren bir satır oluşturulmuş ve bu satırdaki her bir sütunun ortalamaları alınarak III. Hal denklemine göre S_j değerleri hesaplanmıştır. Eğer ölçek değerlerinden bir ya da daha fazla negatif değer var ise en küçük değer sıfıra eşitlenerek bir başka ifade ile başlangıç noktası sıfıra taşınarak tüm ölçek değerleri pozitif olacak şekilde ötelenmiştir. Bunun sonucunda her bir faktörün S_c değeri sayı doğrusu üzerinde belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

3.1. V. Hal Denklemi ile Ölçekleme

V. Hal denklemiyle ölçekleme yapılırken gözlemcilerin hepsinin uyarıcıları ayırt etme dağılımlarının birbirine eşit olduğu kabul edilir (Turgut & Baykul, 1992). Bu çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörler ikili karşılaştırma yapılarak ölçeklenmiştir. Bu ölçekleme yapılırken öncelikle her öğrenciden sekiz faktörü ikili karşılaştırma yaparak karşılaştırma yapımları istenmiş ve öğrencilerin bu karşılaştırmalara verdikleri tepkilerle her faktöre ait frekans değerleri belirlenmiştir. Bu frekans değerleriyle aşağıda verilen F matrisi oluşturulmuştur.

Tablo 1. Üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlere ait F matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		50	19	7	11	18	11	59
B	50		24	34	10	36	10	72
C	81	76		57	23	59	21	79
D	93	66	43		27	55	29	60
E	89	90	77	73		83	55	84
F	82	64	41	45	17		24	57
G	89	90	79	71	45	76		78
H	41	28	21	40	16	43	22	

F matrisi, satırdaki uyarıcının sütundaki uyarıcıya göre tercih edilme durumuna göre oluşturulmuştur. Örneğin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen A faktörünü E faktörüne tercih edenlerin sayısı 11, üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen E faktörünü A faktörüne tercih edenlerin sayısı 89'dur. Yukarıdaki F matrisinde bir uyarıcının kendisi ile karşılaştırılması yapılamayacağı için köşegen üzerindeki elemanlar yazılmamıştır.

F matrisi bulunduğundan sonra P matrisini bulmak için F matrisinin her bir hücrendeki değer, ikili karşılaştırmayı yapan toplam kişi sayısı olan 100'e bölünmüştür. Böylece elde edilen değerlerle aşağıda Tablo 3.2 olarak verilen P matrisi oluşturulmuştur. P matrisi incelendiğinde köşegene göre simetrik olan elemanlarının toplamının 1'i verdiği görülmektedir.

Tablo 2. P matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0,50	0,19	0,07	0,11	0,18	0,11	0,59
B	0,50		0,24	0,34	0,10	0,36	0,10	0,72
C	0,81	0,76		0,57	0,23	0,59	0,21	0,79
D	0,93	0,66	0,43		0,27	0,55	0,29	0,60
E	0,89	0,90	0,77	0,73		0,83	0,55	0,84
F	0,82	0,64	0,41	0,45	0,17		0,24	0,57
G	0,89	0,90	0,79	0,71	0,45	0,76		0,78
H	0,41	0,28	0,21	0,40	0,16	0,43	0,22	

Z matrisini elde edebilmek için öncelikle P matrisindeki hücre değerlerine karşılık gelen standart değerler belirlenmelidir. Bunun için Tablo 2.'deki P matrisinin her bir elemanına karşılık gelen birim normal dağılımının z değerleri hesaplanmıştır. Böylece aşağıda Tablo 3. olarak verilen Z matrisi elde edilmiştir. Bu matris incelendiğinde ise köşegene göre elemanların birbirinin ters işaretlisi oldukları görülmektedir. Her bir sütuna ait toplam değerlerin gösterilebilmesi için matrisin sonuna bir satır eklenmiş ve bu satıra her hücre değerlerinin sütunlar boyunca ortalamaları alınarak yazılmıştır. Daha sonra bu ortalamalar sütunların eleman sayısı olan 8'e bölünerek S_j değerleri hesaplanmıştır. Bu satırın toplamının da sıfıra eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Z matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0,000	-0,878	-1,476	-1,227	-0,915	-1,227	0,228
B	0,000		-0,706	-0,412	-1,282	-0,358	-1,282	0,583
C	0,878	0,706		0,176	-0,739	0,228	-0,806	0,806
D	1,476	0,412	-0,176		-0,613	0,126	-0,553	0,253
E	1,227	1,282	0,739	0,613		0,954	0,126	0,994
F	0,915	0,358	-0,228	-0,126	-0,954		-0,706	0,176
G	1,227	1,282	0,806	0,553	-0,126	0,706		0,772
H	-0,228	-0,583	-0,806	-0,253	-0,994	-0,176	-0,772	
Toplam	5,495	3,457	-1,249	-0,925	-5,934	0,563	-5,221	3,813
S_j	0,687	0,432	-0,156	-0,116	-0,742	0,070	-0,653	0,477
S_c	1,429	1,174	0,586	0,626	0,000	0,812	0,089	1,218

Bir sonraki adımda ise eksenin başlangıç noktasını S_j satırındaki ortalama z değerlerinin en küçüğü olan -0,742 değerine kaydırmak için her bir S_j değerine bu değer mutlak değeri olan 0,742 eklenerek her bir faktörün S_c değeri belirlenmiş ve bu değerler sıralanmıştır.

3.2. III. Hal Denklemi ile Ölçekleme

Lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen sekiz faktörün III. Hal denklemine göre S_c değerlerini hesaplamak için ilk olarak V. Hal denkleminde elde edilen Z matrisi kullanılmıştır. Bu süreç Tablo 4.'de özetlenmiştir.

Tablo 4. Z matrisi ve gözlemci varyanslarının kestirilmesi

U_k	U_j							
	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0,000	-0,878	-1,476	-1,227	-0,915	-1,227	0,228
B	0,000		-0,706	-0,412	-1,282	-0,358	-1,282	0,583
C	0,878	0,706		0,176	-0,739	0,228	-0,806	0,806
D	1,476	0,412	-0,176		-0,613	0,126	-0,553	0,253
E	1,227	1,282	0,739	0,613		0,954	0,126	0,994
F	0,915	0,358	-0,228	-0,126	-0,954		-0,706	0,176
G	1,227	1,282	0,806	0,553	-0,126	0,706		0,772
H	-0,228	-0,583	-0,806	-0,253	-0,994	-0,176	-0,772	
$\sum Z_j$	5,495	3,457	-1,249	-0,925	-5,934	0,563	-5,221	3,813
$\sum Z_j^2$	6,847	4,422	3,199	3,141	5,983	2,474	5,214	2,722
$K\sum Z_j^2$	54,777	35,375	25,592	25,128	47,867	19,795	41,714	21,779
$(\sum Z_j)^2$	30,190	11,954	1,561	0,855	35,213	0,318	27,256	14,540
KV_j	4,958	4,840	4,902	4,927	3,557	4,413	3,802	2,690
$\sum 1/KV_j$	1,958							

Bu değerler elde edildikten sonra K.C sabiti, ayırt etme yargılarının varyansı ve varyans değerlerinin kareleri hesaplanır. Bu hesaplamalara göre elde edilen değerler Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5. K.C sabiti, ayırt etme yargılarının varyansı ve varyans değerlerinin kareleri

$$K.C = \frac{2.K}{\sum_{j=1}^K \frac{1}{KV_j}} = 8,173$$

σ_j	0,648	0,689	0,667	0,659	1,298	0,852	1,149	2,038
σ_j^2	0,420	0,474	0,445	0,434	1,684	0,726	1,321	4,153

Ayırt etme yargılarının varyansları kestirildikten sonra bu varyansların toplamları bulunur. Bunun için varyanslar ikişer ikişer toplanarak esas köşegenin üzerinde yazılır ve Tablo 6.'daki varyans toplamları matrisi elde edilir.

Tablo 6. Varyans toplamları matrisi ($\sigma_j^2 + \sigma_k^2$)

U_k	U_j							
	A	B	C	D	E	F	G	H
	(0,420)	(0,474)	(0,445)	(0,434)	(1,684)	(0,726)	(1,321)	(4,153)
A	(0,420)	0,895	0,865	0,854	2,104	1,146	1,742	4,573
B	(0,474)		0,920	0,909	2,158	1,200	1,796	4,627
C	(0,445)			1,354	2,603	1,645	2,241	5,072
D	(0,434)				2,118	1,160	1,755	4,587
E	(1,684)					2,409	3,005	5,836
F	0,726						2,047	4,879
G	1,321							5,474
H	4,153							

Daha sonra Tablo 6.'daki değerlerin karekökleri alınarak varyans toplamlarının karekökleri matrisi elde edilir.

Tablo 7. Varyans toplamlarının karekökleri matrisi $\sqrt{\sigma_j^2 + \sigma_k^2}$

U_k	U_j							
	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0,946	0,930	0,924	1,450	1,071	1,320	2,138
B			0,959	0,953	1,469	1,096	1,340	2,151
C				1,164	1,613	1,283	1,497	2,252
D					1,455	1,077	1,325	2,142
E						1,552	1,733	2,416
F							1,431	2,209
G								2,340
H								

Tablo 7.'de esas köşegeninin üstünde kalan elemanların her biri, Z matrisinin esas köşegeninin üstündeki elemanlarla çarpılarak aşağıdaki S matrisi oluşturulur. Bu matrisin esas köşegenindeki elemanlar

sıfırdır; esas köşegenin altında kalan elemanlar ise esas köşegenin üstündeki elemanların işaretçe tersi, mutlak değerce eşittir. Bu sebeple matrisin toplamı ve sütun ortalamaları toplamı sıfıra eşittir.

Tablo 8. S matrisi ($S_j - S_k = Z_{jk} \sqrt{\sigma_j^2 + \sigma_k^2}$)

U _k	U _j							
	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0,000	-0,817	-1,364	-1,779	-0,980	-1,619	0,487
B	0,000		-0,677	-0,393	-1,883	-0,393	-1,717	1,254
C	0,817	0,677		0,205	-1,192	0,292	-1,207	1,816
D	1,364	0,393	-0,205		-0,892	0,135	-0,733	0,543
E	1,779	1,883	1,192	0,892		1,481	0,218	2,402
F	0,980	0,393	-0,292	-0,135	-1,481		-1,011	0,390
G	1,619	1,717	1,207	0,733	-0,218	1,011		1,807
H	-0,487	-1,254	-1,816	-0,543	-2,402	-0,390	-1,807	
Toplam	6,072	3,809	-1,408	-0,605	-9,847	1,157	-7,876	8,698
S _j	0,759	0,476	-0,176	-0,076	-1,231	0,145	-0,984	1,087
S _c	1,990	1,707	1,055	1,155	0,000	1,375	0,246	2,318

S matrisini oluşturduktan sonraki son aşamada, eksenin başlangıç noktasını S_j satırındaki ortalama z değerlerinin en küçüğü olan -1,231 değerine kaydırmak için her bir S_j değerine bu değer mutlak değeri olan 1,231 eklenerek her bir faktörün S_c değeri belirlenmiş ve bu değerler sıralanmıştır.

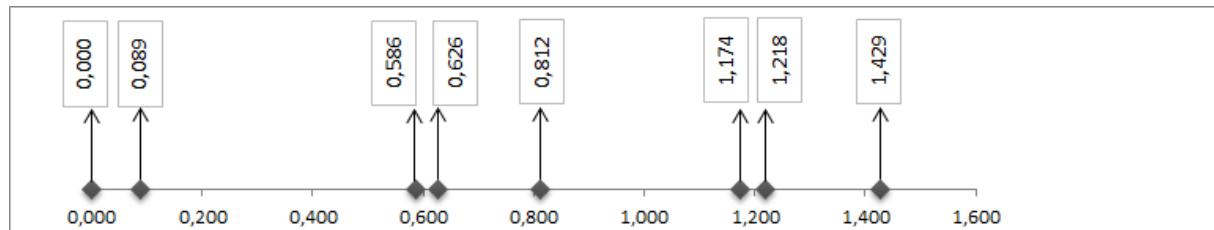
Lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlerin ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi amacıyla yapılan ölçekleme çalışması sonucunda, V. Hal ve III. Hal denklemine göre elde edilen S_j ve S_c değerleri Tablo 9.'da özetlenmiştir.

Tablo 9. Üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlerin S_j ve S_c değerleri

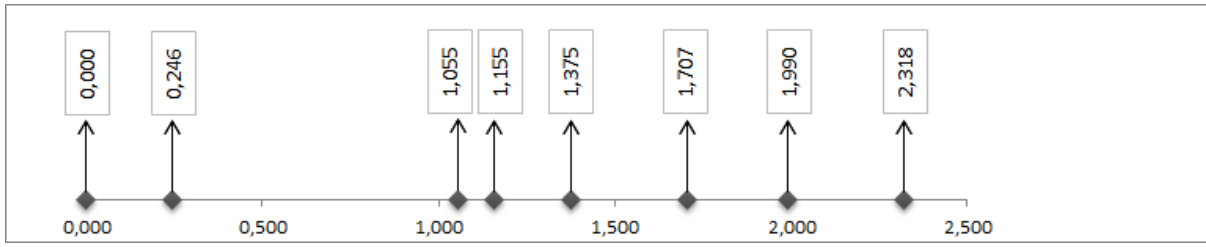
V. Hal	S _j	0,687	0,432	-0,156	-0,116	-0,742	0,07	-0,653	0,477
	S _c	1,429	1,174	0,586	0,626	0,000	0,812	0,089	1,218
III. Hal	S _j	0,759	0,476	-0,176	-0,076	-1,231	0,145	-0,984	1,087
	S _c	1,990	1,707	1,055	1,155	0,000	1,375	0,246	2,318

Yapılan ölçekleme çalışması sonucunda, V. Hal ve III. Hal denklemine göre elde edilen S_c değerleri aşağıdaki sayı doğrusu üzerinde gösterilmiştir.

Şekil 1. Faktörlerin V. hal denklemine göre sayı doğrusu üzerindeki S_c değerleri



Şekil 2. Faktörlerin III. Hal denklemine göre sayı doğrusu üzerindeki S_c değerleri



Tablo 9.'dan elde edilen uyarıcı sıralamalarına göre, lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörler Tablo 3.10'da gösterildiği şekilde sıralanmıştır.

Tablo 10. Üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlerin ölçek değerleri ve uyarıcı sıraları

Üniversite Tercihinde Etkili Olduğu Düşünülen Faktörler	Ölçek Değerleri		Uyarıcı Sıraları	
	V.Hal	III. Hal	V.Hal	III. Hal
Üniversitenin bulunduğu şehrin büyüklüğü	1,429	1,990	8	7
Üniversitenin bulunduğu şehre ulaşım kolaylığı	1,174	1,707	6	6
Üniversitenin bulunduğu şehirdeki barınma imkânları	0,586	1,055	3	3
Üniversitenin bulunduğu şehirdeki sosyal ve eğlence mekânları	0,626	1,155	4	4
Üniversitenin eğitim kalitesi	0,000	0,000	1	1
Üniversitenin bulunduğu şehrin kültürel seviyesi	0,812	1,375	5	5
Üniversitenin tercih yapılacak olan bölümüne puan yeterliliği	0,089	0,246	2	2
Üniversitenin bulunduğu şehrin aileye yakın olması	1,218	2,318	7	8

Tablo 10.'da görüldüğü gibi lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen birinci faktörün her iki denkleme göre de üniversitenin eğitim kalitesi olduğu görülmektedir. Bu sırayı yine her iki denkleme göre, üniversitenin tercih yapılacak olan bölümüne puan yeterliliği, üniversitenin bulunduğu şehirdeki barınma imkânları, üniversitenin bulunduğu şehirdeki sosyal ve eğlence mekânları, üniversitenin bulunduğu şehrin kültürel seviyesi, üniversitenin bulunduğu şehre ulaşım kolaylığı takip etmektedir. Fakat bu durum, 7. ve 8. uyarıcı sıraları için değişmektedir. V. Hal denklemine göre 7.sırada üniversitenin bulunduğu şehrin aileye yakın olması faktörü varken, III. Hal denklemine göre 7.sırada üniversitenin bulunduğu şehrin büyüklüğü faktörü yer almaktadır. Yine V. Hal denklemine göre 8.sırada üniversitenin bulunduğu şehrin büyüklüğü faktörü varken, III. Hal denklemine göre 8.sırada üniversitenin bulunduğu şehrin aileye yakın olması faktörü yer almaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlerin ikili karşılaştırmalar yöntemi ile V. ve III. Hal denklemleri kullanılarak ölçeklenmesini konu edinmektedir. Lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörler, “üniversitenin bulunduğu şehrin büyüklüğü, üniversitenin bulunduğu şehre ulaşım kolaylığı, üniversitenin bulunduğu şehirdeki barınma imkânları, üniversitenin bulunduğu şehirdeki sosyal ve eğlence mekânları, üniversitenin eğitim kalitesi, üniversitenin bulunduğu şehrin kültürel seviyesi, üniversitenin tercih yapılacak olan bölümüne puan yeterliliği, üniversitenin bulunduğu şehrin aileye yakın olması” değişkenlerine göre ölçeklenmiştir.

Araştırmanın bulguları neticesinde lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlerin elde edilen ölçek değerleri incelendiğinde genel olarak üniversite tercihi yaparken göz önünde bulundurulacak birinci faktörün “üniversitenin eğitim kalitesi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Akar (2012) ve Keling vd. (2007)'in yaptıkları çalışmaların sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Üniversitelerin bu bağlamda saygınlıklarını ve eğitim kalitelerini artırma adına daha çok çalışmalara yer vermesi öğrenciler açısından önemli görülmektedir. Bu bakımdan üniversiteler eğitim kalitelerini ve akademik saygınlıklarını artırmak için gerekli adımları atmalı, bu yönde kendilerini geliştirmelidirler. Bu durum akıllara şu soruyu getirebilir. Acaba her ilde bir üniversite açılması ne derece doğrudur? Çünkü yeni açılan üniversiteler gerekli alt yapılarını yeni yeni oluşturmakta ve verdiği eğitimin kalitesi tartışılmaktadır.

Yapılan çalışma neticesinde, bir üniversite kurulmadan önce verilen eğitimin kaliteli olması açısından gerekli alt yapısı tam olarak oluşturulmalı ve gözden geçirilmelidir. Ancak bu şekilde öğrencilerin tercih edebileceği nitelikte bir üniversite olabilirler.

Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgu ise lise son sınıf öğrencilerinin genel olarak üniversite tercihi yaparken göz önünde bulundurulmuş ikinci faktörün “Üniversitenin tercih yapılacak olan bölümüne puan yeterliliği” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Akar (2012)’in yaptığı çalışmanın sonucu ile paralellik göstermemektedir. Akar (2012)’in çalışması neticesinde üniversite tercihinde etkili olduğu düşünülen faktörlerden ikinci sırada “coğrafi konum” yer almaktadır. Bu bağlamda lise son sınıf öğrencilerinin üniversite tercih süreçlerinde ilk olarak gitmek istedikleri eğitim kalitesi yüksek bir üniversite belirlemeleri ve puan yeterliliği faktörünü de göz önünde bulundurarak ona göre bir çalışma planı ile çalışma disiplini edinmeleri önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Absher, K. & Crawford, G. (1996). Marketing the community college starts with understanding students’ perspectives. *Community College Review*, 23(4), 59-67.
- Akar, C. (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: iktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Amca, H. (2011). *Üniversitelerin Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler*. <http://www.emu.edu.tr/amca/universitelerinTercihiEdilmesiniEtkileyenFaktorler.pdf> adresinde 20.06.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Anıl, D. & Güler, N. (2006). İkili karşılaştırma yöntemi ile ölçekleme çalışmasına bir örnek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 30-36.
- Briggs, S. & Wilson, A. (2007). Which university? A study of the influence of cost and information factors on Scottish undergraduate choice. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 57-72.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Coccarri, R. & Javalgi, R. (1995). Analysis of students’ needs in selecting a college or university in a changing environment. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6(2), 27-39.
- Filiz, Z. & Çemrek, F. (2007). Üniversite öğrencilerinin barınma sorunlarının uygunluk analizi ile incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 207-223.
- Kacur, M. & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes Üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 273-297.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Keling, S. B. A. & Krishnan, A. & Nurtjahja, O. (2007). Evaluative criteria for selection of private universities and colleges in Malaysia. *Journal of International Management Studies*, 2(1), 1-11.
- Kılınçarslan, Ş. (2010). Türkiye’de üniversitelerin yönetim sorunları ve çözüm önerileri. *Türk Eğitim-Sen*, 237-244.
- Kozak, M. & Coşar, Y. (2009). Üniversite adaylarının ÖSYS tercihlerinde kullandıkları karar verme stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15, 59, 399-419.
- Ming, J.S.K. (2010). Institutional factors influencing students’ college choice decision in Malaysia: A conceptual framework. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 53-58
- Moogan, Y.J. & Baron, S. (2003). An analysis of students characteristics within the student decision making process. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 271-287.
- Shank, M.D. & Beasley, F. (1998). Gender effects on the university selection process. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), 63-71.
- Soutar, G. & Turner, J. (2002). Students’ preferences for university: a conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*, 16(1), 40-45.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Veloutsou, C. & Lewis, J. W. & Paton, R. A. (2004). University selection: information requirements and importance. *The International Journal of Educational Management*, 18(3), 160-171.
- Welki, A.M. & Navratil, F.J. (1987). The role of applicants’ perceptions in the choice of a college. *College and University*, 62(2), 147-160.
- Wright, P. & Kriewal, M.A. (1980) State-of-mind effects on the accuracy with which utility functions predict marketplace choice. *Journal of Marketing Research*, 17, 277-293.
- Yılmaz, Ö. (2012). *Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen kriterlerin belirlenmesinde analitik hiyerarşi proses uygulaması ve Süleyman Demirel Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With their function and characteristics, universities make a great contribution in bringing economic, social, cultural, political and basic human rights into action. They have important position in societies and their number is continuously increasing because more and more new state and foundation universities are being founded recently. Although this increase in the number of universities continues, students who prefer them are in the influence of several factors during the process of university preference (Yılmaz, 2012).

The results of the studies that investigate the factors affecting university preferences show that there are lots of factors affecting students' preferences. One of these factors is geographical location of universities. When the literature is reviewed, it is seen that most studies find geographical locations of the universities are effective in students' preferences (Briggs & Wilson, 2007; Moogan & Baron, 2003; Shank & Beasley, 1998; Welki & Navratil, 1987; Wright & Kriewal, 1980). Universities' being near to the places where students and their families live or work is another factor that is given importance during the process of preferences (Ming, 2010; Absher & Crawford, 1996). The other factors related with universities' location taken into consideration by students are social facilities provided by the cities where universities are located and also the job opportunities students utilize when they graduate (Soutar & Turner, 2002).

When the university preferences are analyzed in the light of these data, the perceived education or instruction quality offered in national or international level by the schools or the departments preferred by students and also features related to these schools such as their physical facilities or superstructures and substructures provided as a whole by these universities are all effective (Kozak & Coşar, 2009). In this study, these factors aforementioned that are considered as effective in university preferences will be put in an order by using paired comparison design. Within this context, the scaling is a scientific field of study that aims to suggest the main rules and basic methods of "transition into scales from observations". When we consider the issue from this aspect, scaling is an important step in transition from the observations that show qualitative distinctions to the measures that show quantitative distinctions during the process of evaluation (Anıl & Güler, 2006).

Method

As it is not aimed in the study to generalize sample results to the population, it is a descriptive study although the analysis is quantitative (Karasar, 2002). The study is carried out during 2014-2015 education year in Artvin Anatolian High School and Kazım Karabekir Anatolian High School which are located in the center district of Artvin Province. The sample of the study is 100 students who are in the last grade of the high schools.

Each of the last grade students are asked to compare the 8 factors that are thought to be effective in university preference by using paired comparison method. With the results of paired comparisons, frequency values for each factor are found out and the frequency matrix (F matrix) is generated. Later, values in each cell in the frequency matrix are divided into the number of students (N) and the proportion matrix (P matrix) is formed. Standard deviations corresponding to each cell value are determined and unit normal deviations matrix (Z matrix) is formed. A row that shows total values of each column is constructed at the end of the matrix. Means of each cell values in this row are determined and their scale values (S_j) are computed according to 5th condition equation. When there is one or more negative value among the scale values, the lowest value is equaled to zero. In other words, origin value is moved to zero and by this way all scale values become positive. Then the scale value (S_e) of each factors are demonstrated on a number line.

In order to calculate the scale values of eight factors that are thought to be effective in university preferences of the last grade high school students according to 3rd condition equation; variance totals matrix, square roots of total variance matrix and S matrix are generated using the Z matrix that is formed as a result of 5th condition equation. After S matrix is generated, a row that shows the totals of the values in each column is constructed and means of each columns on this row are computed and S_j values of them are calculated according to 3rd condition equation. Again, if there is one or more negative value among the scale values, the lowest value is equaled to zero, namely, origin value is moved to zero and all scale values become positive. After this, each of the factors' S_e values is shown on the number line.

Result and Discussion

As a result of the findings gotten from this study, it is seen that the first factor effective in the preferences of the last grade high school students according to both 3rd and 5th equations is university's quality of education. Again according to both equations, the order of the factors is respectively followed with sufficiency in the university entrance exam scores for the department to be preferred, accommodation facilities of the city where the preferred university is located, social and entertainment facilities in the city university is located, cultural level of the city and accessibility of the transportation from the university to the city center. However the order of 7th and 8th factors is different for the 3rd and 5th condition equation. According to 5th equation, 7th effective factor is short distances between the cities where the university is located and where students' families live. But according to 3rd equation, 7th effective factor is the development level of the city where university is located. On the other hand, according to 5th condition equation, the development level of the city comes 8th in the order whereas according to 3rd condition equation, short distances between the cities where the university is located and where students' families live comes 8th in the order of the factors.

According to the results of the study when the scale values derived from the factors that are thought to be effective in university preferences of last grade high school students are analyzed, it is seen that the first factor considered as most important is "education quality of the university". This finding is coherent with the studies of Akar (2012) and Keling, et al. (2007). As a result of this, it is understood that students think it is important for universities to work for the enhancement of quality in their education. For this reason universities should take the necessary actions to increase the quality of their education and to gain academic prestige; they need to develop themselves in this regard. This situation may put a question mark into the minds: Is it really necessary to found a university in each city? It isn't because new founded universities have just started to set up their substructure and the quality in their education is open to a question. As a result of this study it is understood that before a university is founded, necessary substructures should be checked out and should entirely be set up in order to provide students with qualified education. This is the only way for them to be expedient and advantageous to be preferred by students.



Nomophobia Prevalence among Pre-service Teachers: A case of Trakya University

Öğretmen Adayları Arasında Nomofobi Yaygınlığı: Trakya Üniversitesi Örneği

Deniz Mertkan GEZGİN¹, Evren ŞUMUER², Okan ARSLAN³, Soner YILDIRIM⁴

Abstract: Mobile phones has become an indispensable tool for modern society. Although usage of cellular and smart phones make individual's life easier, they may also create some negative consequences such as addiction, anxiety, fear or unrest due to overuse. Nomophobia, which is called as phobia of modern era, is defined as fear and anxiety feelings that an individual feels while he/she cannot access or reach to mobile devices. Especially, with the prevalence of smart phones, it is thought that increased interaction with mobile communication technologies also boots nomophobia of individuals in the society. Nomophobia impair individuals focusing on their works in every part of their lives. Nomophobic behaviors may change daily habits such as sleeping habits and concentration on lessons, especially nomophobia affects students in a negative way in terms of school life and academic achievement. The purpose of this study is to investigate nomophobia prevalence among 818 pre-service teachers who are students in different departments at a state university in Turkey during the 2015-2016 fall semester. In this causal-comparative study, descriptive statistics, independent sample t-test, and one-way ANOVA analyses were used. Results showed that according to mean score of the instrument, pre-service teachers' nomophobia levels are higher than the mean and they feel anxious about not being able to communicate and not being able to access information. In addition to this, although there is not a significant different in terms of mobile phone usage hours, female pre-service teachers were found more nomophobic than males. Moreover, it is seen that when age increases nomophobia decreases, however in terms of smart phone usage frequency it is different: as usage frequency of smart phones increases, nomophobia increases as well.

Keywords: *Nomophobia, pre-service teachers, mobile technologies, smart phone.*

Öz: Mobil telefonlar, modern insan hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Cep telefonları ve akıllı telefonların kullanımı bireyin yaşamını kolaylaştırırken, aşırı kullanımı yüzünden bağımlılık, kaygı, korku veya huzursuzluk gibi bazı olumsuz durumlar ortaya çıkmaktadır. Son zamanlarda modern çağın fobisi olarak bahsedilen nomofobi, bireyin mobil cihazına erişemediğinde yaşadığı korku ve kaygı olarak tanımlanmaktadır. Özellikle akıllı telefonların yaygınlaşması ile toplumda bireylerin mobil iletişim teknolojileri ile daha etkileşimde olmalarının nomofobiye beslediği düşünülmektedir. Nomofobi, bireyin yaşamının her alanında işlerine yoğunlaşmasını olumsuz yönde etkiler. Nomofobik davranışlar, özellikle uyku düzenini ve derse konsantre olma gibi günlük alışkanlıklarımızı değiştirebilmekte, özellikle öğrencilerin nomofobi yüzünden yaşadığı olumsuzluklar okul yaşantılarına ve akademik başarılarına da etki edebilmektedir. Bu çalışmanın da amacı, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde farklı branşlarda olmak üzere öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören 818 öğretmen adayı arasında nomofobinin yaygınlığını incelemektir. Nedensel-karşılaştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın analiz aşamasında betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, ölçekten alınan ortalama puan üzerinden öğrencilerin nomofobi düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu ve iletişim kaybı ve bilgiye erişememe konusunda öğretmen adaylarının endişe duyduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın diğer bulgularına göre öğretmen adayların cep telefonu kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken, cinsiyet açısından kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha nomofobik olduğu görülmüştür. Ayrıca yaş değişkenine göre yaş arttıkça nomofobinin azaldığı, fakat akıllı telefon kullanma süresi arttıkça nomofobinin arttığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: *Nomofobi, öğretmen adayları, mobil teknolojiler, akıllı telefon.*

1. INTRODUCTION

A new era has been started with the existence of mobile phones especially smart phones. Previously, computers were in the center of our lives and in the following years internet usage was widened, however the focus has been changing dramatically over years after existence of tremendous number of mobile phones. Consequently, computer and internet technologies are now almost everywhere in our life, even in our hands. Hence, it is available to reach institutions, organizations, and individuals at any time independent from the environment. With recent developments, mobile phones not only provide voice and/or text communications among others, but also provide multidimensional communication opportunities due to smart phone capabilities (Adnan & Gezgin, 2016). Smart phones are commonly used by young generation who inquire socialization and the sense of being liked (Pavithra & Madhukumar, 2015). According to a research done by Google in January, 2015 with 13500 students in İstanbul, "Responsible Internet Usage Research" (Bilinçli İnternet Kullanımı Araştırması), 75% of the participants use their smart phones for internet connection. The same report indicates that, the rate of using mobile phones for internet connection

¹ Assist.Prof. Dr, Trakya University, e-mail: mertkan@trakya.edu.tr

² Assist.Prof. Dr., Kocaeli University, e-mail: evren.sumuer@kocaeli.edu.tr

³ Res.Assist. Texas Tech University, e-mail: okanarslan0@gmail.com

⁴ Prof.Dr., Middle East Technical University, e-mail: soner@metu.edu.tr

is 61% among 14 or below aged students; on the other hand, this rate goes up to 80% among 17 or above aged students (Google, 2015). There is a tremendous increase in the number of smart phone owners due to newly launched smart phone operating systems and competition among mobile manufacturers (Park & et al., 2013). What is more, smart phones offer plenty of opportunities in every part of our lives such as; connecting to the Internet, taking photos, listening to radio and music, following the news, finding addresses and route, making reservations, banking, shopping, playing games, storing data, reading and writing documents, managing class, using learning management systems etc. Hence, they make daily lives and routines easier. In the contrary, despite many advantages, overuse uncontrolled and problematic usage of mobile technologies cause psychological disorders or increase such symptoms (Chóliz, 2012). A new psychologic terminology due to overuse and problematic usage of mobile technologies is existing nowadays: Nomophobia.

Nomophobia is defined as disconnection to mobile phones and standing off from them or the fear of being disconnected to the Internet (King, Valença, & Nardi, 2010). In other words, it can be summarized as the fear of being deprived of mobile phones. Nomophobia has been increasing parallel to increment of smart phone prevalence (Adnan & Gezgin, 2016; Broughton, 2015). Prevalence of nomophobia is generally observed among young generation (Kaur & Sharma, 2015; Pavithra & Madhukumar, 2015). Nomophobia affects individuals' daily lives in a negative way both physically and psychologically. In nomophobia, individuals start to feel anxious in variety of situations: forgetting it at home, running out of the battery, or when mobile phone losses its signal. This anxiety demotivates individuals to focus their daily routines (Dixit et al., 2010). Nomophobia causes some problems and symptoms of these problems are as following:

- Feeling insufficient or emptiness without mobile phone
- Checking his/her mobile phone like an obsessive even having it with themselves
- Feeling desperate when the battery ran out of
- Fear of forgetting the mobile phone somewhere, breaking down it or not to able to use it

There are some anxiety symptoms when they do not have it such as dizziness, heartthrob, lack of breathability, stomach cramps (Algül, 2014).

There has been increasing number of studies about nomophobia conducted by technology research companies and in the literature. On the other hand, there is a debate in the literature due to Nomophobia is a new phenomenon. Some of the researches refuse to accept it as a new category in the literature and thus it can be said that, this problem may cause from the lack of significant and/or sufficient studies. While current studies were examined, in a study supported by a digital encryption company it is stated that prevalence of nomophobia has been gradually increasing. In this study, conducted in England, there were 1.000 participants and 66% of them stated that they feel the fear of being apart from mobile phones (SecurEnvoy, 2012). In a similar study conducted in 2008, 53% of the mobile phone users have nomophobia symptoms such as feeling anxious and fear due to mobile phone loss, running out of the battery, and credit, and signal loss (Mail Online, 2008). As it can be seen, the rate is increased 15% in 4 years. In another study conducted with 200 Medical Students in Bangalore, India, it is found that 39.5% of the students were nomophobic (Pavithra & Madhukumar, 2015). In a similar research carried out with 200 17-28 years old medical students in Indore, India, it is revealed that 18.5% of the students have nomophobia symptoms (Dixit & et al., 2010). In addition to these, findings from variety of cultures and countries showed that nomophobia is a prevalence issue in the world and up-to-date topic (Chóliz, 2010; King & et al., 2013; Oksman & Turtiainen, 2004; Sharma & et al., 2015; Tavalacci & et al., 2015; Toda & et al., 2006). While investigating studies carried out in Turkey, in a study conducted by Yildirim et al. (2015) with 537 higher education students, it is found that 42,6% of the students (n=206) perform nomophobic behaviors. Similarly, Adnan and Gezgin (2016), tried to find prevalence of nomophobia among 433 higher education students and stated that nomophobia levels of these students are higher than average and students tent to perform nomophobic behaviors. Another study conducted with 475 adolescences by Gezgin and Çakır (2016) indicated that prevalence of nomophobia among adolescence is very risky and especially increase in the use of mobile internet is increase the possibility of nomophobia among them.

In this sense, research questions are set as follows:

1. What is the nomophobia prevalence among pre-service teachers?
2. Is there significant difference in nomophobia prevalence among pre-service teachers according to their gender?

3. Is there significant difference in nomophobia prevalence among pre-service teachers according to their age?
4. Is there significant difference in nomophobia prevalence among pre-service teachers according to their cell phone usage duration?
5. Is there significant difference in nomophobia prevalence among pre-service teachers according to their smart phone usage duration?

2. METHOD

2.1. Research Design

Causal-comparative design was used in this study. Causal-comparative research aims to determine already exist cause or consequences of differences between or among groups (Fraenkel & Wallen, 2006). In causal-comparative studies, there are at least two groups that affected in a different way from the same case or two different groups that only either was affected by the case; and these groups were examined upon different variables to determine possible causes or effects of current situation (Cohen & Manion, 1994).

2.2. Sample

Sample of the study is consisted of 818 pre-service teachers who are students in Faculty of Education in a public university in Turkey. Demographic information of the sample can be seen in Table 1.

Table 1. Demographic information of the participants

Gender	N	%
Female	589	72,0
Male	229	28,0
Age		
Below 20	341	41,7
20-22	321	39,2
Above 22	156	19,1
Department		
Computer Education	109	13,3
English Education	208	25,4
Early Childhood Education	83	10,1
Special Education	108	13,2
Social Science Education	42	5,1
Primary School Education	147	18,0
Music Education	43	5,3
Turkish Education	78	9,5
Duration of Cell Phone Ownership		
Less than 1 year	25	3,1
1-4 years	517	63,2
5 and more years	240	29,3
Duration of Smartphone Ownership		
Less than 1 year	63	7,7
1-4 years	586	71,6
5 and more years	169	20,7
Total	818	100,0

2.3. Instrumentation

In this study, Nomophobia Questionnaire (NMP-Q) developed by Yıldırım and Correia (2015) was used. The Scale contains 20 items upon 7-point Likert type. The reliability coefficient of the instrument (Cronbach's alpha) is found .95. According to Field (2005), if the reliability coefficient is greater than .80 then the reliability is very high and stated as excellent. In addition to this, this scale consisted of 4 sub-scales namely; "Not being able to access information" 4 items, "Losing connectedness" 5 items, "Not being able to communicate" 6 items, and "Giving up convenience" 5 items. Reliability coefficients of the sub-scales are .94, .87, .83, and .81 respectively. To gather data, Turkish version of NMP-Q, adapted by Yıldırım

et al. (2015), was used. Reliability of Turkish version is reported as .92; and sub-scales' are .90, .74, .94, and .91 respectively. In this study, this coefficient found .94 and sub-scales' are .87, .82, .94, and .92 respectively. In addition to these, demographic information form contains gender, age, department, duration of cell phone ownership, and duration of smartphone ownership.

2.4. Data Collection and Analysis

Data were collected from volunteer pre-service teachers by using convenience sampling with the help of the researchers and academicians. Data were analyzed by using SPSS (The Statistical Package for the Social Sciences) software. Some statistical techniques, standard deviation, mean, t-test, and one-way ANOVA, were used in order to address research questions. In order to determine nomophobia levels of pre-service teachers; t-test was used according to their gender, and one-way ANOVA was used according to their age, cell phone usage duration, and smart phone usage duration. To assess normality, Kolmogorov-Smirnov test was used and the result was significant ($p < .05$). Hence, for normal distribution, skewness and kurtosis measures was used. Tabachnick and Fidell (2007) stated that in the case of high sample size, if measures of skewness and kurtosis is between ± 1.96 then the normality assumption is not violated. In this study the values were found between these critical values, and thus normality assumption is met. In addition to this, Levene's test was used to control homogeneity of variance of the groups ($p > .05$). In this study, confidence interval is .95 and critical value of significance is .05.

3. FINDINGS

Results are presented according to research questions below in appropriate headings.

The mean of Nomophobia Scale was calculated ($\bar{X}=3.96$) and it is found that nomophobia levels of pre-service teachers are higher than average. While examining the sub-scale means, not being able to access information ($\bar{X}=4.36$), losing connectedness ($\bar{X}=3.94$) and not being able to communicate ($\bar{X}=4.59$) are also found greater than average. However, only giving up convenience ($\bar{X}=2.90$) is found lower than the average as seen in Table 2.

Table 2. Means and standard deviations of nomophobia scale and sub-dimensions

Nomophobia Scale and Sub-Dimensions	Min	Max	\bar{X}	SD
Not being able to access information	1	7	4,36	1,60
Losing connectedness	1	7	3,94	1,55
Not being able to communicate	1	7	4,59	1,68
Giving up convenience	1	7	2,90	1,63
Total	1	7	3,96	1,33

3.1. Gender Effect

Independent sample t-test was performed to assess whether there is a difference in nomophobia levels of pre-service teachers according to their gender. Results showed that, there is a significant difference between females ($\bar{X} = 4.10$, $SD=1.27$) and males ($\bar{X}=3.61$, $SD=1.40$) pre-service teachers ($t(816) = 4.75$, $p = .000$) as shown in Table 3. It can be stated that nomophobia levels of female pre-service teachers are higher than males ($\eta^2 = 0.027$).

Table 3. Independent t-test results of pre-service teachers according to gender

Gender	N	\bar{X}	SD	Df	t	P
Female	589	4,10	1,27	816	4,75	,000*
Male	229	3,61	1,40			

* $p < .05$

3.2. Age Effect

To examine nomophobia level differences with regard to age, one-way ANOVA was used. It is found that there is a significant difference in nomophobia levels of pre-service teachers according to their age (F

(2, 815) = 5,630, $p = .004$). A follow up test, Tukey Test, was performed to understand which groups differ from each other. Tukey HSD test results indicated that, there is a significant difference between below 20-year-old pre-service teachers ($\bar{X} = 4.13$, $SD = 1.34$) and above 22-year-old participants ($\bar{X} = 3.73$, $SD = 1.43$), and nomophobia levels of below 20-year-old group found higher than above 22 ones. On the other hand, no significant differences were found between below 20-year-old group and 20 – 22-year-old group and between 20 – 22-year-old group and above 22-year-old group. It can be claimed that decreasing the age may means increase in nomophobia level among pre-service teachers ($\eta^2 = 0.014$).

Table 4. One-way ANOVA results with regard to age of pre-service teachers

		Sum of Squares	Df	Mean Squares	F	p
Age	Between Groups	19,603	2	9,801	5,630	,004*
	Within Groups	1418,752	815	1,741		
	Total	1438,355	817			

* $p < .05$

3.3. Duration of Cell Phone Ownership Effect

To investigate nomophobia level differences with respect to duration of cell phone ownership, one-way ANOVA was conducted. Results revealed that there is no significant difference among cell phone usage duration ($F(2, 779) = 1,120$, $p = 0.327$). It can be concluded that there is no any effect of duration of cell phone ownership on pre-service teachers' nomophobia levels ($\eta^2 = 0.003$).

Table 5. One-Way ANOVA Results with regard to Duration of Cell Phone Ownership of pre-service teachers

		Sum of Squares	Df	Mean Squares	F	p
Duration of Cell Phone Ownership	Between Groups	3,997	2	1,998	1,120	,327
	Within Groups	1389,713	779	1,784		
	Total	1393,709	781			

3.4. Age Effect

One-way ANOVA was performed to examine whether there is a difference in nomophobia levels of pre-service teachers according to their smartphone ownership. Results showed that there is a significant difference in nomophobia levels of pre-service teachers according to their smart phone usage duration ($F(2, 815) = 3,640$, $p = 0.027$). To investigate which groups differ from each other Tukey follow up test was performed. Tukey HSD test results revealed that, there is a significant difference between below one-year usage duration group ($\bar{X} = 3.72$, $SD = 1.21$) and above five-year usage duration group ($\bar{X} = 4.18$, $SD = 1.25$). On the other hand, no significant differences were found between below one-year usage duration group and 1 - 4-year usage duration group and between 1 - 4-year usage duration group and above five-year usage duration group. Hence, it can be stated that increase in the duration of smartphone ownership increases nomophobia level among pre-service teachers ($\eta^2 = 0,009$).

Table 6. One-Way ANOVA Results with regard to Duration of Smartphone Ownership of pre-service teachers

		Sum of Squares	Df	Mean Squares	F	p
Duration of Smart Phone Ownership	Between Groups	12,734	2	6,367	3,640	,027*
	Within Groups	1425,621	815	1,749		
	Total	1438,355	817			

* $p < .05$

4. DISCUSSION and CONCLUSION

In this study, it is found that nomophobia levels of participants are higher than the average and especially they are observed to be touchier to nomophobia in terms of “not being able to access information”, and “losing Connectedness” sub-scales. In a similar study, conducted with 537 higher education students, and Yildirim et al, (2015) stated that 42.6% of the students (n=206) perform nomophobic behaviors. The same study also declared that “not being able to access information”, and “losing Connectedness” factors become more of an issue among young population. In addition to this, Adnan and Gezgin (2016), found the prevalence of nomophobia among 433 higher education students just over the average. As the same scale NMP-Q was used, it is possible to compare sub-scales with current study. While compared, it is seen that points of “not being able to access information”, and “losing Connectedness” factors are higher among students similarly. What is more, while examining studies conducted in India, it is seen that great amount of students are either perform nomophobic behaviors or under the risk of it. While Sharma et al. (2015) found that 73% of the 130 medical students display nomophobic behaviors; Pavithra and Madhukumar (2015) found this rate as 39.5% and stated that 27% of the 200 medical students are in the risk nomophobia. Similarly, in a study conducted with 760 higher education students in France, it is claimed that one of third of the students are nomophobic (Tavolacci & et al., 2015). The last, but not the list, in the study carried out by Secur Envoy (2012) in England, 77% of the 18-24-year-old students feel anxiety of losing their mobile phones and thus they have fear about this situation.

In terms of gender effect, a significant different was found between males and females. Female pre-service teachers are more nomophobic than male ones. There are plenty of studies support this argument and stating that females tent to be more nomophobic than males (Gezgin & Cakir, 2016; SecurEnvoy, 2012; Tavolacci & et al., 2015; Yildirim & et al., 2015). On the other hand, there are counter studies and reports claim that there is no significant difference in terms of gender (Adnan & Gezgin, 2016; Dixit & et al., 2010; Uysal, Özen, & Madenoğlu, 2016) or stating that males are more affected by nomophobia than females (Mail Online, 2008).

In the manner of age effect, it is found that there is a significant difference in nomophobia levels of pre-service teachers with respect to their ages. Results showed that there is a significant difference between below 20-year-old group and above 22-year-old group. Below 20-year-old group are reported more nomophobic than above 22-year-old group. Although there is such a difference, no significant difference was found between below 20-year-old group and 20 – 22-year-old group, and between 22 – 24-year-old group and above 22-year-old ones. Likewise, in one study nomophobia levels of the participants were investigated and it is claimed that nomophobia levels of 18 – 24 year-old participants’ (77%) are higher than 25 – 34-year-old group (68%) (SecurEnvoy, 2012). On the other hand, Yildirim et al. (2015) found no significant difference between below 20-year-ol group and above 20-year-old group in terms of nomophobia levels. Similarly, Adnan and Gezgin (2016) also found no significant differences on nomophobia levels of 433 higher education students with respect to their ages.

Another thing is that, no significant difference was found about nomophobia levels of pre-service teachers with respect to their duration of cell phone ownership. Similarly, Yildirim et al. (2015) also found no significant difference between participants who have below and above 7-year cell phone ownership. In another study, it is stated that duration of cell phone ownership has no effect on nomophobia (Adnan & Gezgin, 2016).

A significant difference in nomophobia levels of pre-service teachers in terms of duration of smart phone ownership. Results revealed that there is a significant difference between below one-year smart phone owners and more than five years smart phone owners about nomophobia levels, and pre-service teachers who have more smart phone experience – more than five years – have high level of nomophobia. In contrast, no significant differences were found between below one-year smart phone owners and 1 - 4-year smart phone owners and between 1 - 4-year smart phone owners and above five-year smart phone owners. Likewise, there are some studies claiming that spread use of mobile devices affect young population and increase their smart phone usage duration and so their nomophobia levels. Kalaskar (2015) stated that 90% of the participant students have been using smart phones for 2 and more than 2 years and those who use their smart phones more than 5 – j 6 hours a day are indefensible to variety of situation caused by nomophobia such as anxiety, sleeplessness, stress, distractibility etc. In the same manner, Yildirim et al. (2015) declared a significant difference between students whose duration of smart phone owner is equal or less than two years and more than two years, that goes in more than two years owners’ favor. Hence, it can be concluded that increase in duration of smart phone usage may cause increase in

nomophobia ($\eta^2 = 0,009$). Nonetheless, there are some studies claiming that duration of smart phone ownership has no effect on nomophobia (Adnan & Gezgin, 2016; Gezgin & Çakır, 2016).

It has been known that mobile devices especially smart phones provide plenty amount of benefits to individuals in daily life. However, people become addicted to such technologies when they are used in every part of our lives (Uysal, Özen & Madenoğlu, 2016). It is also claimed that smart phone addiction may trigger nomophobia (Pavithra & Madhukumar, 2015). Our daily routines may change due to nomophobia, a modern era phobia, and this may make students faced with some obstacles in their school life and academic achievement; as Gupta, Garg and Arora (2016) stated overuse of smart phones has negative effects on our psychological health and sleeping pattern. It is believed that nomophobic students will encounter with barriers while listening to the course or focusing on achieving a homework or a goal, and thus they will not concentrate and pay their attention to these due to anxiety they feel (Adnan & Gezgin, 2016). In this sense, teachers, parents, and school administrators have very important responsibilities. Both teachers and pre-service teacher are the role models for the students and they can affect society in the same manner, thus they need to be aware of nomophobia. Because it is known that teachers are under the pressure while planning and conducting their lessons with nomophobic students (Okaz, 2015). Teachers should know not only the benefits of technological instructional materials, mobile learning applications etc. but also negative sides that caused by nomophobia. In this perspective, Spitzer (2015) discussed the role of smart phones in mobile learning context and claimed that smart phone is an often-ignored risk in teaching and learning environment and may causes some side effects such as addiction, attention deficit disorder, empathy disorder, underachievement due to interrupted learning, hypertension, obesity, anxiety, depression, personality disorder, aggression, dissatisfaction, and loneliness. The last but not the least, pre-service teachers should remember that they will be the role model for the students and should know that they cannot make efficient teaching and cannot motivate themselves to deliver lessons due to anxiety and fears caused by nomophobia. Hence, first, they should be aware of their nomophobia levels and make provision against it. From the students' perspective, they should provide a controlled smart phone use during mobile learning activities, both in-class and out-of-class activities, by taking in hand emotion, behavior, and habit differences and changes caused by mobile devices. In other words, they should limit application sessions' time, thus they will exterminate obstacles and will create efficient learning environments (Adnan & Gezgin, 2016).

5. REFERENCES

- Adnan, M., & Gezgin, D. M. (2016). Modern yüzyılın yeni olgusu nomofobi ve üniversite öğrencileri arasında yaygınlık düzeyi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 141-158.
- Algül R. (2014). Acı Badem Üniversitesi: Teknoloji çağının hastalığı: Nomofobi. <http://www.acibadem.com.tr/Hayat/Bilgi/teknoloji-caginin-hastaligi-nomofobi> adresinden 21.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Broughton, G. (2015). The changing face [book] of friendship, fellowship and formation. *St Mark's Review*, (233), 74.
- Chóliz, M. M. (2010). *Mobile phone addiction in adolescence: evaluation and prevention of mobile addiction in teenagers*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Chóliz, M. (2012). Mobile-phone addiction in adolescence: the test of mobile phone dependence (TMD). *Prog Health Sci*, 2(1), 33-44.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Educational research methodology*. Athens: Metaixmio.
- Dixit S., Shukla H., Bhagwat A., Bindal A., Goyal A., Zaidi A. K., & Shrivastava, A. (2010). A study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and associated hospital of central India. *Indian J Community Med.*, 35 (2): 339–341.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publication.
- Fraenkel J.R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gezgin, D. M. & Çakır, Ö. (2016). Analysis of nomophobic behaviors of adolescents regarding various factors. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2504-2519.
- Google, (2015). Responsible Internet Usage Research [Bilinçli İnternet Kullanımı Araştırması]. Retrived from. <https://drive.google.com/file/d/0B1ex1R-cdIW7NmNnZXpBWFZGQ28/view>
- Gupta, N., Garg, S., & Arora, K. (2016). Pattern of mobile phone usage and its effects on psychological health, sleep, and academic performance in students of a medical university, *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 6(2), 132-139.
- Kalaskar, P. B. (2015). A study of awareness of development of NoMoPhobia condition in smartphone user management students in Pune city. *ASM's International E-Journal on Ongoing Research in Management and IT*. E-ISSN-2320-0065
- Karaman, M. K. & Kurtoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri. *Akademik Bilişim*, 641-650.
- Kaur, A. & Sharma, P. (2015). A descriptive study to assess the risk of developing nomophobia among students of selected nursing colleges Ludhiana, punjab. *International Journal of Psychiatric Nursing*, 1(2), 1-6
- King, A. L. S., Valença, A. M., & Nardi, A. E. (2010). Nomophobia: The mobile phone in panic disorder with agoraphobia: Reducing phobias or worsening of dependence? *Cognitive and Behavioral Neurology*, 23(1), 52–54.
- King, A.L.S., Valença, A.M., Silva, A.C., Baczynski, T., Carvalho, M.R. & Nardi, A.E. (2013). Nomophobia: dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140–144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.025>.
- Mail Online (2008). Nomophobia is the fear of being out of mobile phone contact - and it's the plague of our 24/7 age. <http://www.dailymail.co.uk/news/article-550610/Nomophobia-fear-mobile-phonecontact-plague-24-7-age.html> adresinden 13 Mart 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Okaz, A. A. (2015). Integrating blended learning in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 600-603.
- Oksman, V. & Turtiainen, J. (2004) Mobile communication as a social stage. The meanings of mobile communication g teenagers in Finland. *N Med Soc*, 6,319–339.
- Park, N., Kim, Y. C., Shon, H. Y., & Shim, H. (2013). Factors influencing smartphone use and dependency in South Korea. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1763-1770.
- Pavithra, M. B. & Madhukumar, S. (2015). A study on nomophobia-mobile phone dependence, among students of a medical college in Bangalore. *National Journal of Community Medicine*, 6(3), 340-344.

- SecurEnvoy (2012). 66% of the population suffer from Nomophobia the fear of being without their phone. <https://www.securenvoy.com/blog/2012/02/16/66-of-the-population-suffer-from-nomophobia-the-fear-of-being-without-their-phone/>. 13 Mart 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Sharma, N., Sharma, P., Sharma, N., & Wavare, R. R. (2015). Rising concern of nomophobia amongst Indian medical students. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 3(3), 705-707. doi:10.5455/2320-6012.ijrms20150333.
- Spitzer, M. (2015). M-Learning? When it comes to learning, smartphones are a liability, not an asset. *Trends in Neuroscience & Education*, 4, 87-89.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston MA: Allyn & Bacon.
- Tavolacci, M. P., Meyrignac, G., Richard, L., Dechelotte, P., & Ladner, J. (2015). Problematic use of mobile phone and nomophobia among French college students. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl 3), ckv172-088.
- Toda, M., Monden, K., Kubo, K., & Morimoto, K. (2006) Mobile phone dependence and health-related life-style of university students. *Soc Behav Pers*, 34, 1277-1284.
- Uysal, Ş., Özen, H., & Madenoğlu, C.(2016). Social phobia in higher education: the influence of nomophobia on social phobia. *The Global e-learning Journal*, 5(2), 1-8.
- Yildirim, C. & Correia A-P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yildirim, S. (2015). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 0266666915599025.

UZUN ÖZ

GİRİŞ

Mobil telefonların özellikle de akıllı telefonların ortaya çıkması ile birlikte yepyeni bir çağ başlamıştır diyebiliriz. Önceki yıllarda bilgisayarlar hayatımızın olmazsa olmaz bir parçası ve internet vazgeçilmez bir araç durumunda iken günümüzde ortaya çıkan mobil telefonlar ile büyük bir değişim yaşanmıştır. Bunun sonucu olarak artık bilgisayar ve internet teknolojileri hayatımızın her anında ve her yerinde yanımızda adeta avuç içimizde bulunmaktadır. Dolayısıyla mekândan bağımsız olarak kişi ve kuruluşlara herhangi bir zamanda erişmek olanaklı hale gelmiştir. Son dönem gelişmelerle, mobil telefonlar artık yalnızca bir diğer kişiyle sözlü veya kısa mesaj aracılığıyla yazılı iletişim kurmak için kullanılmamakta, akıllı telefon özellikleriyle çok yönlü iletişim olanağı sağlamaktadır (Adnan & Gezgin, 2016). Akıllı telefonlar, sosyalleşme ve beğenilme ihtiyacı olan genç nesil arasında çok popüler ve yaygın olarak kullanılmaktadır (Pavithra & Madhukumar, 2015). Mobil teknolojinin yani mobil cihazların bireyler için getirdiği sosyal ve kişisel yararların yanında teknolojinin aşırı, kontrolsüz ve problemlili kullanımı psikolojik sorunlara ve bu problemlerin artmasına sebep olabilmektedir (Chóliz, 2012). Son zamanlarda mobil teknolojilerin aşırı ve problemlili kullanımı yüzünden yeni bir psikolojik terim telaffuz edilmektedir: Nomofobi.

Nomofobi, mobil telefonu ile iletişime geçememe ve mobil telefonundan ayrı kalma ya da Web'e bağlanama durumunda yaşanan korku olarak tanımlanmaktadır (King, Valença & Nardi, 2010). Fakat kısaca cep telefonundan mahrum olma korkusu olarak ifade edilmektedir. Cep telefonundan mahrum kalma korkusu olarak da ifade edilen nomofobi, akıllı telefonların yaygınlığının artmasına paralel olarak artış göstermiştir (Broughton, 2015; Gezgin & Adnan, 2016). Nomofobi yaygınlığı toplumda özellikle gençler arasında artmaktadır (Kaur & Sharma, 2015; Pavithra & Madhukumar, 2015). Nomofobi yüzünden bireyler günlük yaşamlarında hem fiziksel hem de ruhsal olarak olumsuz etkilenmektedir. Nomofobide birey, telefonunu yanına almayı unuttuğunda, telefonunun bataryası boşaldığında ya da cep telefonu sinyal alıp vermediğinde kaygı duymaya başlar. Bu kaygı, bireyin yaşamında günlük işlere yoğunlaşmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Dixit & diğ., 2010).

Teknolojinin giderek daha da hızlı geliştiği ve yaygınlaştığı bu çağda toplumun gelişmesinde ve yeniliklere uyum sağlamasında ve ayrıca ortaya çıkabilecek problemlerin engellemesinde en büyük görevin öğretmenlere düştüğünü söyleyebiliriz (Karaman & Kurtoğlu, 2009). Bu açıdan geleceğin öğretmenlerinin arasında nomofobi yaygınlığını ortaya çıkarmak önem kazanmaktadır. Böylelikle öğretmen adaylarının

nomofobi yüzünden hem kendi yaşamı hem de model oldukları öğrencilerin yaşamında karışılacakları problemleri ortadan kaldırmak için gerekli önemleri alması açısından da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde farklı branşlarda olmak üzere öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören 818 öğretmen adayları arasında nomofobinin yaygınlığını incelemektir. Nedensel-karşılaştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın analiz aşamasında betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilmiş olan Nomofobi Ölçeği (NMP-Q) Ölçeğinin Yıldırım ve diğ.(2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bulgularına göre, ölçekten alınan ortalama puan üzerinden öğrencilerin nomofobi düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve iletişim kaybı ve bilgiye erişememe konusunda öğretmen adaylarının endişe duyduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın diğer bulgularına göre öğretmen adaylarının cep telefonu kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken, cinsiyet açısından kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha nomofobik olduğu görülmüştür. Ayrıca yaş değişkenine göre yaş arttıkça nomofobinin azaldığı, fakat akıllı telefon kullanma süresi arttıkça nomofobinin arttığı görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Mobil cihazların özellikle de akıllı telefonların kullanımının bireylerin yaşamları açısından kolaylıklar sağladığı bilinmektedir. Fakat teknoloji hayatımızda her şeyin yerini almaya başladığında ona bağımlı hale gelmek kolaylaşmaktadır (Uysal, Özen, & Madenoğlu, 2016). Akıllı telefon bağımlılığının da nomofobinin tetikleyicisi olduğu ileri sürülmektedir (Pavithra & Madhukumar, 2015). Günümüzde bahsedilen modern çağın yeni fobisi olan nomofobi yüzünden günlük alışkanlıklarımız değişebilmekte, öğrencilerin nomofobi yüzünden yaşadığı olumsuzluklar okul yaşantılarına ve akademik başarılarına da etki edebilmektedir. Çünkü akıllı telefonların aşırı kullanımı psikolojik sağlığımız ve uyku düzenimiz üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Gupta, Garg, & Arora, 2016). Nomofobik davranışlara sahip öğrencilerin, sınıfta ders dinlemeye veya verilen ödev ve çalışmaları gerçekleştirmeye yoğunlaşmada sıkıntı çekecekleri, yaşadıkları kaygı yüzünden dikkatlerini toplayamayacakları düşünülmektedir (Adnan & Gezgin, 2016). Bu açıdan öğretmenlere, ailelere ve okul idarecilerine görevler düşmektedir. Özellikle öğrencilerin model olarak gördüğü ve toplumu şekillendiren öğretmenlerin ve şekillendirecek öğretmen adaylarının nomofobi ile mücadele edebilmesi için nomofobi hakkında farkındalık sahibi olması gerekir. Çünkü öğrencilerin artan nomofobik davranışları ile öğretmenlerin derslerini nasıl planlayacakları konusunda da baskı altında olduğu bilinmektedir (Okaz, 2015). Öğretmenler derslerinde kullanabilecekleri yardımcı teknolojik materyallerin ya da mobil öğrenme yazılımlarının faydalarının yanında öğrenciler üzerinde nomofobi sonucunda olumsuz etkiler yaratabileceğini bilmelidirler. Öğretmenler derslerinde kullanabilecekleri yardımcı teknolojik materyallerin ya da mobil öğrenme yazılımlarının faydalarının yanında öğrenciler üzerinde nomofobi sonucunda olumsuz etkiler yaratabileceğini bilmelidirler. Bunu destekler şekilde akıllı telefonların mobil öğrenme kavramı içerisindeki yerini tartışan Spitzer (2015), akıllı telefonların eğitim ortamlarında çoğu zaman göz ardı edilen risk ve yan etkilerinin bağımlılık, dikkat bozukluğu, duygudaşlık bozukluğu, öğrenmenin sekteye uğraması sonucu eğitim başarısında düşüş, hipertansiyon, obezite, kaygı, depresyon, kişilik bozukluğu, agresyon, tatminsizlik ve yalnızlık olduğu üzerine dikkati çekmiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının ilerideki okul yaşamında öğrencilerin kendilerini model aldığını unutmamalı, nomofobi yüzünden oluşabilecek kaygı ve korkularının sonucu ders anlatımına motive olamayacağını ve öğrencilere verimli ders anlatamayacağını bilmelidir. Bu yüzden ilk önce kendinin nomofobi farkındalığında olup böyle bir durum söz konusu ise önlemler almalıdır. Öğrenciler açısından düşünüldüğünde mobil cihazların öğrencilerin duygu, davranış ve alışkanlıkları üzerinde yol açtığı değişimleri gözetenek sınıf içi ya da sınıf dışı eğitim-öğretim faaliyetlerinde mobil öğrenme etkinliklerinde denetimli bir anlayış getirmeli yani uygulama oturumlarını zamanla sınırlamalı böylece olumsuzlukların ortadan kaldırılmasına ve daha etkin öğrenme ortamlarının yaratılmasına katkı sağlayacaktır (Adnan & Gezgin, 2016).



Prevalence and Comorbidity of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Social Anxiety Disorder Among Teacher Candidate University Students

Öğretmen Adaylarında Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Sosyal Kaygı Bozukluğunun Yaygınlığı ve Komorbiditesi

Emine AHMETOĞLU¹, Vahdet GÖRMEZ², Murat COŞKUN³, Mücahit ÖZTÜRK⁴, Muhlise COŞKUN ÖGEYİK⁵

Abstract: To investigate prevalence and comorbidity of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) and social anxiety disorder (SAD) in a Turkish community sample of young adult population. University students aged 21-24 years completed a socio-demographic form developed by the study team; Adult ADD/ ADHD DSM IV- Based Diagnostic Screening and Rating Scale and Liebowitz Social Anxiety Scale. Subjects, who scored above the cut off points in each scales, were invited for a diagnostic interview conducted by experienced psychiatrists using DSM-IV criteria for ADHD and SAD. 30 percent (152/494) of all participants had a score above of the cutoff point in screening scales and 60 percent of them attended clinical interview. 38 percent (35/92) of those who had clinical interview received diagnoses of ADHD and/or SAD. Prevalence of ADHD and SAD among the whole sample was 3.23% for ADHD (16/494) and 4.45% for SAD (22/494), whilst 0.6 % (3/494) had comorbid ADHD and SAD. Findings presented here support the existing literature that SAD and ADHD are relatively common comorbidities. Rejection of professional help offered to the teacher candidates with Social Anxiety Disorder need further analysis. Their fear of stigmatization and concerns about the impact of a formal diagnosis and having treatment on their professional career needs to be addressed in a culture-specific approach.

Key Words: Attention Deficit Disorder with Hyperactivity, Social Phobia, Comorbidity, Prevalence

Öz: Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki genç yetişkinlerden oluşan bir örnekleme dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ile sosyal anksiyete bozukluğunun (SAB) yaygınlığını ve komorbiditesini incelemektir. 21-24 yaş arasındaki üniversite öğrencileri araştırma ekibi tarafından hazırlanan sosyo-demografik formu, Yetişkin DEB/DEHB DSM IV Temelli Tarama ve Değerlendirme Ölçeği ile Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeğini doldurmuştur. Sona erme noktası üzerinde puan alan katılımcılar, DEHB ve SAD için DSM-IV kriterlerini gözetten deneyimli psikiyatristler tarafından teşhis amaçlı bir görüşmeye davet edilmiştir. Tüm katılımcıların yüzde 30'u (152/494) tarama ölçeklerindeki sona erme noktası üzerinde bir puan almış ve bu katılımcıların yüzde 60'ı (92/152) klinik görüşmeye katılmıştır. Klinik görüşmeye katılan katılımcıların yüzde 38'i (35/92) DEHB ve/veya SAB teşhisi almıştır. Tüm örnekleme içinde DEHB ve SAB yaygınlık oranı DEHB için 3.23% (16/494) ve SAB için 4.45% (22/494) olarak belirlenmişken katılımcıların 0.6% (3/494)'sının komorbid DEHB ve SAB'na sahip olduğu saptanmıştır. Burada sunulan bulgular SAB ve DEHB'nin oldukça yaygın komorbiditeler olduğunu belirten literatür çalışmalarını destekler niteliktedir. Sosyal Anksiyete Bozukluğu olan öğretmen adaylarına teklif edilen profesyonel yardımın reddedilmesi ise daha fazla araştırılması gereken bir konudur. Resmi bir teşhis ile etiketlenmekten ve mesleki hayatlarında tedavi görmekten duyulan korku ve endişenin kültüre özgü bir yaklaşımla incelenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dikkat Eksikliği Bozukluğu ile Hiperaktivite, Sosyal Fobi, Komorbidite, Yaygınlık

1. INTRODUCTION

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is a relatively common neuropsychiatric disorder that has an onset in childhood and has been estimated to occur in 3 to 7% of school-aged children around the world (Faraone, Sergeant, Gillberg, & Biederman, 2003). If left untreated, it can cause multidimensional impairment in academic performance, emotional and adaptive functioning and social and family relationships. ADHD is one of the best-studied childhood psychiatric disorders with numerous studies reporting prevalence, phenomenology, etiology and psychiatric comorbidity. However, ADHD in adults has only recently become the focus of widespread clinical attention. Although it was once thought that ADHD does not persist into adulthood, recent research have revealed that ADHD is also prevalent among

¹ Assoc. Prof. Trakya University, Faculty of Education, Department of Preschool Education, Edirne emineahmetoglu@trakya.edu.tr

² MD, MRCPsych, DipCBT (Corresponding Author) Bezmialem Vakıf University, Department of Child and Adolescent Psychiatry, İstanbul, vgormez@bezmialem.edu.tr

³ Assoc. Prof. İstanbul University, İstanbul Medical Faculty, Child and Adolescent Psychiatry Department, İstanbul muratcoskun78@yahoo.com

⁴ M.D. Professor. Hasan Kalyoncu University, Institute of Social Sciences, Gaziantep, mozturkpdm@gmail.com

⁵ Assoc. Prof. Trakya University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, Edirne, muhlisecosgun@trakya.edu.tr

adults, affecting almost 4% of this age group (Fayyad, De Graaf, Kessler, Alonso, Angermeyer, Demyttenaere, & et al., 2007; Kessler, Adler, Barkley, Biederman, Conners, Demler, & et al., 2006). However only a small proportion of those affected, as low as 0.1%, receive treatment (Greydanus, Pratt, & Patel, 2007).

Comorbid psychiatric disorders are present in the majority of individuals diagnosed with ADHD and the potential clinical importance of such comorbidity has been well documented in children and adolescents (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007; Biederman, Newcorn, & Sprich, 1991; Pliszka, 1998; Wilens, Biederman, Brown, Tanguay, Monuteaux, Blake, & et al., 2002). High rates of comorbidity with disruptive behavior, anxiety, mood and substance use disorders have been reported (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007; Biederman, Newcorn, & Sprich, 1991; Biederman, Faraone, Spencer, Wilens, Norman, Lapey, & et al., 1993; McGough, Smalley, McCracken, Yang, Del'Homme, Lynn, & et al. 2005; Pliszka, 1998, Sobanski, 2006; Wilens, Biederman, Brown, Tanguay, Monuteaux, Blake, & et al., 2002). Comorbid psychiatric disorders may complicate the clinical picture, hinder help seeking behavior, adversely affect the selection of optimal ADHD pharmacotherapy and can cause further functional impairment (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007; Biederman, Faraone, Spencer, Wilens, Norman, Lapey, & et al., 1993; McGough, Smalley, McCracken, Yang, Del'Homme, Lynn, & et al. 2005; MTA Cooperative Group, 1999; Sobanski, 2006). Compared to young population, little is known about the prevalence and comorbidity of ADHD among adults.

Social anxiety disorder (SAD) is defined as 'a marked and persistent fear of one or more social or performance situations in which the person is exposed to unfamiliar people or possible scrutiny by others (APA, 1994). SAD often appears early in life, most frequently during adolescence, and usually follows a chronic course characterized by increasing impairment if left untreated. Epidemiological surveys have shown social phobia to be a common disorder characterized by substantial comorbid psychopathology and functional impairment (Furmark, 2002; Ruscio, Brown, Chiu, Sareen, Stein, & Kessler, 2008). The lifetime prevalence of SAD has been reported to range between 3 and 13 percent (Sadock & Sadock, 2007).

Research reporting prevalence of comorbid ADHD and SAD among adult population is limited. In this cross-sectional study we aimed to investigate the prevalence and comorbidity of ADHD and SAD among Turkish university students. The study aims to investigate prevalence and comorbidity of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) and social anxiety disorder (SAD) in a Turkish community sample of young adult population.

2. METHODS

2.1. Participants and Procedure

Subjects were the third and fourth grade university students attending different departments of the Faculty of Education in Trakya University, Edirne, Turkey. Students were provided with information about the project and consent was sought from those agreed to participate. Participants, who scored above the cut-off marks in the screening measures listed below, were then interviewed by experienced psychiatrists for diagnostic clarification based on DSM-IV criteria for ADHD and SAD.

2.2. Instruments

Adult ADD/ADHD DSM IV- Based Diagnostic Screening and Rating Scale:

This scale was originally developed by Turgay A. and then translated into Turkish by the same author (Turgay, 1995). The validity and reliability of the Turkish version of this scale has been reported (Günay, Savran, Aksoy, Maner, Turgay, & Yargıç, 2006) and used in several studies (Duran, 2006; Güclü & Erkıran, 2004). It consists of three subscales with 0-3 Likert type ratings (not true or almost never: 0; very true or very often: 3); attention deficit (AD) subscale with 9 items that investigates DSM-IV attention deficit symptoms; hyperactivity/impulsivity (HI) subscale with 9 items that investigates DSM-IV hyperactivity/impulsivity symptoms; and a third subscale with 30 items that investigates ADD/ADHD related problems. Subjects who have a score of 11 or above in AD or HI subscales are considered to have significant attention deficit or hyperactivity/impulsivity. Additionally, a score of 13-35 in third subscale shows moderate, while a score of 35-75 shows high levels of problems related to ADD or ADHD. The cutoff points to be included in the present study were a score of 12 or above in each of AD or HI subscales.

Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS): The Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS) was originally developed as a clinician-administered scale that assesses fear and avoidance in 24 situations that are likely to elicit social anxiety (Liebowitz, 1987). Thirteen of the items enquire about performance situations while the remaining 11 situations assess social interaction situations. For each of the 24 situations, clinicians

derive ratings of fear and avoidance experienced by the patient using 0-3 Likert-type scales. Six subscales can be derived from the ratings: Fear of Social Interaction, Fear of Performance, Avoidance of Social Interaction, Avoidance of Performance, Total Fear and Total Avoidance. Summing the fear and avoidance ratings for all items derives an overall total score. LSAS has also been adapted to self-report format (LSAS-SR). It has been used in several studies and suggested that LSAS-SR compares well to the clinician-administered version and may be validly employed in the assessment of social anxiety disorder (Baker, Heinrichs, Kim, & Hofmann, 2002; Fresco, Coles, Heimberg, Liebowitz, Hami, Stein, & et al., 2001; Rytwinski, Fresco, Heimberg, Coles, Liebowitz, Cissell, & et al., 2009). An overall score of 55-65 shows moderate social phobia; 65-80 shows marked social phobia; 80-95 shows severe social phobia and a score above 95 shows very severe social phobia. The validity and reliability of the Turkish version of LSAS has been reported (Gençöz, Soykan, & Özgüven, 2003). The cutoff point to be included in the present study was a score of 66 or above (marked social phobia).

Data analysis was conducted with frequency analysis and percentage distribution by using SPSS for windows program version 11.0.

The study was approved by the local ethics committee and university administration and supported with a grant (TUBAP-2008-68) from Trakya University Scientific Research Projects.

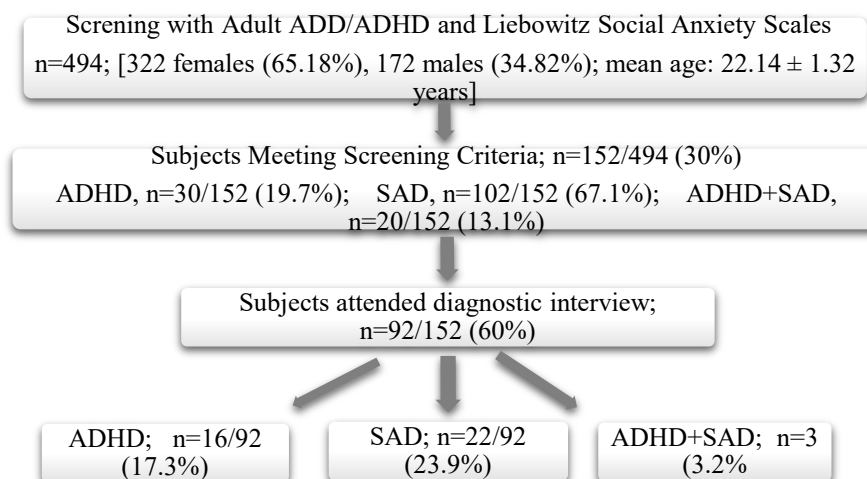
3. RESULTS

Of the 494 teacher candidates volunteered to participate in the study, 322 were females (65.18%) and 172 were males (34.82%) with an age range of 21-24 years (22.14 ± 1.32). A total of 152 subjects (30.76%) had a score above of the cutoff points in the screening scales. Thirty subjects (6.07%) had a score of 12 or above in AD / HI subscales of ADD/ADHD Scale and 102 subjects (20.64%) had 66 or above in LSAS whilst 20 participants (4.04%) marked above the cutoff points in both scales. They were considered to meet the screening criteria and were therefore invited for diagnostic interview.

Ninety-two (60.5%) of the 152 subjects invited for diagnostic interview attended and thirty-five (38.04%) of the 92 attendees received diagnoses of ADHD and/or SAD. Sixteen subjects were diagnosed with ADHD, 22 subjects received diagnosis of SAD and 3 subjects had both diagnoses. Prevalence of ADHD and SAD among whole sample ($n=494$) was 3.23% for ADHD ($n=16$), 4.45% for SAD ($n=22$) and 0.6% for comorbid ADHD and SAD ($n=3$).

Figure 1 below shows the study algorithm and overall prevalence of ADHD and/or SAD.

Figure 1 shows the study algorithm and overall prevalence of ADHD or SAD.



4. DISCUSSION

Anxiety is known to have a common co-morbidity with ADHD but the research evaluating co-existence of ADHD and Social Phobia has been limited. Safren et al. (2001) reported prevalence of childhood ADHD in adults with Generalized Anxiety Disorder and Social Phobia as 22% and 3%, respectively. In their study of 129 adults, Van Ameringen et al. (2001) noted that the most common comorbid disorders associated with ADHD were major depressive disorder (53.8%), social phobia (38.5%), generalized anxiety disorder (23.1%), and impulse control disorders (30.8%). Similar findings were reported in different studies (Biederman, Faraone, Spencer, Wilens, Norman, Lapey, & et al., 1993; Edel,

Rudel, Hubert, Scheele, Brüne, Juckel, & et al., 2010; Kessler, Adler, Barkley, Biederman, Conners, Demler, & et al., 2006; Mancini, Van Ameringen, Oakman, Figueiredo, 1999;).

Koyuncu et al. (2012) studied prevalence of ADHD in 108 subjects who had a primary diagnosis of Social Anxiety Disorder (SAD) and reported that 65 subjects (60.2%) met the diagnostic threshold for ADHD (Koyuncu, Tutkunkardaş, Binbay, Özyıldırım, Ertekin, & Tükel, 2012). Whilst 41 participants (37.9%) were reported to have a prior diagnosis of ADHD from childhood, 24 of them (22.2%) had never been diagnosed. It is important to note that majority of the subjects with SAD had the inattentive subtype of ADHD, which supports the account that inattentive ADHD subjects are under-diagnosed. They reported that ADHD subjects with SAD scored higher in fear, avoidance and total subscales in Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS) and concluded that SAD can present in a more severe form in those with comorbid ADHD. The age of onset for SAD, age of the first presentation to clinic, that of the first comorbid major depressive episode and the total duration of formal education that subjects with SAD received were noted to be lower in those with co-morbid ADHD. As expected, chronic depression and other co-morbid psychiatric conditions were more prevalent amongst the comorbid group as compared to those with SAD only.

In their 16-week, randomized, double blind, placebo controlled trial Adler and et al. (2009) evaluated the effect of Atomoxetine on ADHD and social anxiety symptoms in adults with ADHD and comorbid social anxiety disorder. They reported that treatment produced a statistically significant and clinically meaningful improvement on the symptoms of both ADHD and SAD. Geller and et al. (2007) also reported similar findings about the effective treatment of comorbid ADHD and anxiety symptoms in a pediatric population.

Adults with ADHD may exhibit dysfunctional symptoms similar to those identified in young subjects with ADHD (Greydanus, Pratt, & Patel, 2007); however it is well documented (Das, Cherbuin, Butterworth, Anstey, & Easteal, 2012; Rösler, Casas, Konofal, & Buitelaar, 2010; Wilens, Biederman, Faraone, Martelon, Westerberg, & Spencer, 2009) that problems with attention, which manifest as forgetfulness, disorganization, difficulty in planning, task completion and time management is the main symptom group that persists into adulthood. Although it is relatively easy to make a diagnosis of ADHD in young subjects, it may be challenging for many clinicians to reach a diagnosis in adults. Despite the evidence that ADHD can be a burden on the individual and the society; may significantly impair psychosocial functioning and work productivity, it remains to be an under-diagnosed and under-treated condition. Less than one in three adults with ADHD in America get diagnosed, and this ratio is even lower in Europe (Asherson, Akehurst, Kooij, Huss, Beusterien, Sasané, & et al., 2012). In their web-based survey, Able and et al. (2014) reported that only 55% of European respondents received a diagnosis within 6 months of their first physician consultation regarding their ADHD symptoms, compared to 90% in the US. This shortcoming in diagnosing adults with ADHD have been linked to several potential causations including; health care professionals' lack of awareness of the impact and consequences of ADHD, lack of age-adjusted clinical criteria for addressing the symptoms of ADHD in adults, missing diagnosis of ADHD due to frequent presence of co-morbid conditions, cultural stigma/expectations about the disorder and a poor understanding of the nature of the condition (Asherson, Akehurst, Kooij, Huss, Beusterien, Sasané, & et al., 2012; Kooij, Bejerot, Blackwell, Caci, Casas-Brugué, Carpentier, & et al., 2010). Able and et al. (2004) noted that more than half of European respondents (52%) in their survey believed that it took too long to get diagnosed with ADHD, and 40% agreed that their Primary Care Professional seemed hesitant to diagnose ADHD in adults. ADHD itself is associated with cognitive deficits and furthermore, presence of comorbid conditions may hinder help seeking behaviors or complicate clinical picture of adult subjects with ADHD. Although more commonly seen among female adults (Wilens, Biederman, Faraone, Martelon, Westerberg, & Spencer, 2009) with ADHD, social anxiety disorder has been listed to be one of the most common co-morbidities (Kessler, Adler, Barkley, Biederman, Conners, Demler, & et al., 2006). Park and et al. (2011) reported similar findings on the comorbidity without a gender difference in their survey of Korean population.

Findings in our study are grossly in line with the existing research-based figures. Although 152 subjects had agreed to participate in clinical interview, it is important to note that only 92 of them (60.2%) attended. This result can be attributed to the high proportion (80%) of the subjects with symptoms suggestive of a Social Anxiety Disorder in the screening questionnaires. It can be argued that they would likely get a clinical diagnosis of SAD had they attended interviews and possibly that of more severe SAD than those attended the interview. It is also relevant to note that co-existence of anxiety with ADHD can exaggerate reduced stress tolerance, which results in feelings of fear and emotional dysregulation (Sobanski, Bruggemann, Alm, Kern, Deschner, Schubert, & et al., 2007).

A significant proportion of the subjects voiced their reluctance to partake in a clinical interview, worrying that such a label could jeopardize their future career. Being “socially phobic” was not compatible with their perceived attributes of a teacher who should role-model students. Therefore the relatively high levels of drop-out can be attributed to their fear of stigmatization and significant anxiety hindering their help-seeking behavior. Indeed, all subjects diagnosed with SAD declined free treatment offered by the team, despite reassurances provided about confidentiality. The finding that whilst 17 out of 30 subjects (56 %) who had passed the screening phase attended clinical interview this rate was as low as 21% (22 out of 102) amongst subjects with social phobia needs to be taken into account in epidemiological studies.

There are a number of potential limitations associated with this study; hence the findings need to be interpreted cautiously. The sample was predominantly female (65% vs 35%), which is not representative of typical ADHD samples, where patients are predominantly male. Besides the small sample size and the subjects being selected from a single center make it difficult to generalize the findings. Drop-out that we attributed to the possible reasons outlined above is likely to have lowered the actual prevalence. Reporting prevalence rates based on diagnoses confirmed by clinical interviews conducted by experienced by psychiatrists is one of the strengths of this study.

Based on the findings in the current study it can be proposed that social phobia and ADHD could be considered for screening among university students, who are at a turning point of their professional lives. Their fear of stigmatization and concerns about receiving a formal diagnosis and treatment need to be addressed and rationalized as the unrecognized and untreated ADHD and Social Anxiety Disorder can be a hinder in pursuing life-time goals and achieving their potential. Finally; transition of the care of young people with ADHD to adult mental health services and the follow-up of adults with childhood onset ADHD needs to be taken more seriously.

5. CONCLUSION

Findings reported here supports the existing data about the topic. Further research studying the prevalence of ADHD and SAD comorbidity among the teacher-candidate university students is particularly needed. The impact of these conditions on the quality of their social and professional lives and their fear of stigmatization, which seems to be seriously hindering their help-seeking behavior needs to be further researched with methodologically stronger studies to fully understand the scope of the problem. Raising awareness about the problem among the university students, staff and administrations; adopting a coordinated approach between mental health services, education system and counseling services at the universities might need to be prioritized to tackle the problem.

Acknowledgment: The study was approved by the local ethics committee and university administration and supported with a grant (TUBAP-2008-68) from Trakya University Scientific Research Projects. The authors have no conflict of interest to declare.

REFERENCES

- Able, S. L., Haynes, V., & Hong, J. (2014). Diagnosis, treatment, and burden of illness among adults with attention-deficit/ hyperactivity disorder in Europe. *Pragmatic and Observational Research*, 5, 21-33.
- Adler, LA., Liebowitz, M., Kronenberger, W., Qiao, M., Rubin, R., Hollandbeck ,M., & et al. (2009). Atomoxetine treatment in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder and comorbid social anxiety disorder. *Depress Anxiety*. 26, 212–221.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 46(7), 894-921.
- American Psychiatric Association. (APA) (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC.
- Asherson, P., Akehurst, R., Kooij, JJ., Huss, M., Beusterien, K., Sasané, R., & et al. (2012). Under diagnosis of adult ADHD: cultural influences and societal burden. *J Atten Disord*. 16 (Suppl 5), 20–38.
- Baker, SL., Heinrichs, N., Kim, HJ., & Hofmann, SG. (2002). The Liebowitz social anxiety scale as a self-report instrument: a preliminary psychometric analysis. *Behav Res Ther.*, 40(6), 701-15.
- Biederman, J., Faraone, SV., Spencer, T., Wilens, T., Norman, D., Lapey, K., & et al. (1993). Patterns of psychiatric comorbidity, cognition, and psychosocial functioning in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Am J Psychiatry*, 150, 1792-1798.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Monuteaux, M. C., Boberb, M., & Cadogenb, E. (2004). Gender effects on Attention-Deficit/Hyperactivity disorder in adults, revisited. *Biological Psychiatry*, 55, 692–700.

- Biederman, J., Newcorn, J., & Sprich, S. (1991). Comorbidity of ADHD with conduct, depressive, anxiety and other disorders. *Am. J. Psychiatry*, 148, 564-577.
- Das, D., Cherbuin, N., Butterworth, P., Anstey, KJ., & Eastaer S. (2012). A population based study of attention deficit/hyperactivity disorder symptoms and associated impairment in middle-aged adults. *PLoS One.*, 7(2), e31500.
- Duran, S. (2006). *Prevalance and comorbidty of adult attention deficit hyperactivity disorder in clinically referred patients*. Unpublished master thesis, Istanbul.
- Edel, MA., Rudel, A., Hubert, C., Scheele, D., Brüne, M., Juckel, G., & et al. (2010). Alexithymia, emotion processing and social anxiety in adults with ADHD. *Eur J Med Res.*, 15, 403-409.
- Faraone, S.V., Sergeant, J., Gillberg, C., & Biederman, J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: is it an American condition? *World Psychiatry*, 2,104–113.
- Fayyad, J., De Graaf, R, Kessler, R, Alonso, J., Angermeyer, M., Demyttenaere, K., & et al. (2007). Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder. *Br J Psychiatry*, 190,402-9.
- Fresco, DM., Coles, ME., Heimberg, RG., Liebowitz, MR., Hami, S., Stein, MB., & et al. (2001). The Liebowitz Social Anxiety Scale: a comparison of the psychometric properties of self-report and clinician-administered formats. *Psychological Medicine*, 31, 1025-1035.
- Furmark, T. (2002). Social phobia: overview of community surveys. *Acta Psychiatr Scand.*, 105, 84-93.
- Geller, D., Donnelly, C., Lopez, F., Rubin, R., Newcorn, J., Sutton, V., & et al. (2007). Atomoxetine treatment for pediatric patients with attention-deficit/hyperactivity disorder with comorbid anxiety disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46, 1119–1127.
- Gençöz, T., Soykan, Ç., & Özgüven, HD. (2003). Liebowitz social anxiety scala: The Turkish version. *Psychol Rep*, 93, 1059-1069.
- Greydanus, DE., Pratt, HD., & Patel, DR. (2007). Attention deficit hyperactivity disorder across the lifespan: the child, adolescent, and adult. *Dis Mon*, 53(2), 70-131.
- Güclü, O. & Erkiran, M. (2004). Psychiatric loading in parents of children with attention deficit hyperactivity disorder (in Turkish). *Clinical Psychiatry*, 7, 32-41.
- Günay, Ş., Savran, C., Aksoy, U.M., Maner, F. Turgay, A., & Yargıç, İ. (2006). The norm study, transliteral equivalence, validity, reliability of adult hyperactivity scale in Turkish adult population (in Turkish). *Psychiatry in Turkey*, 8, 98-107.
- Kessler, RC., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, CK., Demler, O., & et al. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *Am J Psychiatry*, 163, 716-723.
- Kooij, SJ., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugué, M., Carpentier, PJ., & et al. (2010). European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: The European Network Adult ADHD. *BMC Psychiatry*, 10, 67.
- Koyuncu, A., Tutkunkardaş, D., Binbay, Z., Özyıldırım, I., Ertekin, E., & Tükel R. (2012). The prevalence and clinical features of adult attention deficit hiperactivity disorder in social anxiety disorder. *Eur Psychiatry*. 27(suppl 1), P-119.
- Liebowitz, MR. (1987). Social phobia. *Mod Probl Pharmacopsychiatry*. 22, 141-173.
- Mancini, C., Van Ameringen, M., Oakman, JM., & Figueiredo, D. (1999). Childhood attention deficit /hyperactivity disorder in adults with anxiety disorders. *Psychol Med*. 29, 515-525.
- McGough, JJ., Smalley, SL., McCracken, JT., Yang, M., Del' Homme, M., Lynn, DE., & et al. (2005). Psychiatric comorbidity in adult attention deficit hyperactivity disorder: findings from multiplex families. *Am J Psychiatry*, 162(9),1621-7.
- MTA Cooperative Group. (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Arch Gen Psychiatry*, 56, 1073–1086.
- Park, S., Cho, M. J., Chang, S. M., Jeon, H. J., Cho, S., Kim, B., & et al. (2011). Prevalence, correlates, and comorbidities of adult ADHD symptoms in Korea: Results of the Korean epidemiologic catchment area study. *Clinical Key*,186, 378-383.
- Pliszka, SR. (1998). Comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder with psychiatric disorder: An overview. *J Clin Psychiatry*, 59 (Suppl 7), 50–58.
- Rösler, M., Casas, M., Konofal, E., & Buitelaar, J. (2010). Attention deficit hyperactivity disorder in adults. *World J Biol Psychiatry*, 11(5), 684–698.
- Ruscio, AM., Brown, TA., Chiu, WT., Sareen, J., Stein, MB., & Kessler RC. (2008). Social fears and social phobia in the united states: Results from the national comorbidity survey replication. *Psychol Med*. 38(1), 15-28.
- Rytwinski, NK., Fresco, DM., Heimberg, RG., Coles, ME., Liebowitz, MR., Cissell, S., & et al. (2009). Screening for social anxiety disorder with the self-report version of the Liebowitz Social Anxiety Scale. *Depress Anxiety*, 26(1), 34-8.
- Sadock, BJ. & Sadock, VA. (2007). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry. Behavioral sciences/clinical psychiatry*, (10th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Safren, SA., Lanka, GD., Otto, MW., & Pollack, MH. (2001). Prevalence of childhood ADHD among patients with generalized anxiety disorder and a comparison condition, social phobia. *Depress Anxiety*, 13, 190-191.

- Sobanski, E. (2006). Psychiatric comorbidity in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, 256 [Suppl 1], I/26–I/31.
- Sobanski, E., Bruggemann D., Alm, B., Kern, S., Deschner, M., Schubert, T., & et al. (2007). Psychiatric comorbidity and functional impairment in a clinically referred sample of adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 257, 371-377.
- Turgay, A. (1995). *DSM-IV'e dayalı erişkin hiperaktivite değerlendirme ölçeği* (unpublished scale) Canada: Integrative Therapy Institute Toronto,
- Van Ameringen, M., Mancini, C., Simpson, W., & Patterson, B. (2011). Adult attention deficit hyperactivity disorder in an anxiety disorders population. *CNS Neurosci Ther*, 17, 221-226.
- Wilens, TE., Biederman, J., Brown, S., Tanguay, S., Monuteaux, MC., Blake, C., & et al. (2002). Psychiatric comorbidity and functioning in clinically referred preschool children and school-age youths with adhd. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 41, 262–268.
- Wilens, TE., Biederman, J., Faraone, SV., Martelon, M., Westerberg, D., & Spencer, TJ. (2009). Presenting ADHD symptoms, subtypes, and comorbid disorders in clinically referred adults with ADHD. *J Clin Psychiatry*, 70(11), 1557–1562.

UZUN ÖZ

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) çocuklukta başlayan ve dünya genelindeki okul çağındaki çocukların %3-7'sinde olduğu tahmin edilen oldukça yaygın bir nöropsikiyatrik bir bozukluktur (Faraone, Sergeant, Gillberg, & Biederman, 2003). Tedavi edilmediği durumlarda, akademik performans, duygusal ve adaptif işlevlerle sosyal ve aile ilişkilerinde çok boyutlu hasarlar oluşturabilir. DEHB yaygınlık, fenomoloji, neden bilim ve psikiyatrik komorbidite açısından pek çok bilimsel çalışmanın konusu olan ve en çok incelenen çocukluk dönemi psikiyatrik bozukluklarından biridir. Buna rağmen, yetişkinlerdeki DEHB sadece son dönemde klinik çalışmaların odak noktası olabilmıştır. Bir dönem DEHB'nin yetişkinlik döneminde sona erdiği düşülmüş olsa da, son zamanlarda yapılan araştırmalar DEHB'nin yetişkinler arasında da mevcut olduğunu ve bu yaş grubunun neredeyse %4'ünü etkilediğini göstermiştir (Fayyad, De Graaf, Kessler, Alonso, Angermeyer, Demyttenaere, & et al. 2007; Kessler, Adler, Barkley, Biederman, Conners, Demler, & et al. 2006). Buna rağmen, etkilenenlerin sadece ancak 0.1%'ini oluşturan küçük bir grubu tedavi görmektedir (Greydanus, Pratt, & Patel, 2007). Komorbid psikiyatrik bozukluklar DEHB tanısı konmuş bireylerin çoğunda görülmekte ve bu tür bir komorbiditenin çocuklar ve yetişkinler için potansiyel klinik önemi kanıtlanmıştır (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007; Biederman, Newcorn, & Sprich, 1991; Pliszka, 1998; Wilens, Biederman, Brown, Tanguay, Monuteaux, Blake, & et al., 2002). Yıkıcı davranış, anksiyete bozuklukları ve madde kullanımının komorbiditesinin yüksek oranda olduğu rapor edilmiştir (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007; Biederman, Faraone, Spencer, Wilens, Norman, Lapey, et al. 1993; Biederman, Newcorn, & Sprich, 1991; McGough, Smalley, McCracken, Yang, Del'Homme, Lynn, & et al. 2005; Pliszka, 1998; Sobanski, 2006; Wilens, Biederman, Brown, Tanguay, Monuteaux, Blake, & et al., 2002). Komorbid psikiyatrik bozukluklar klinik resmi bulandırabilir, asıl düzeltilmesi gereken davranış gizleyebilir ve DEHB için ideal ilaç tedavisinin seçimini olumsuz yönde etkileyip daha fazla zarara neden olabilir (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 2007; Biederman, Faraone, Spencer, Wilens, Norman, Lapey, & et al., 1993; McGough, Smalley, McCracken, Yang, Del'Homme, Lynn, & et al., 2005; MTA Cooperative Group, 1999; Sobanski, 2006). Genç popülasyona kıyasla, DEHB'nin yetişkinler arasındaki yaygınlığı ve komorbiditesi hakkında oldukça az şey bilinmektedir. Diğer yandan, Sosyal Anksiyete Bozukluğu (SAB) ise “kişinin tanımadığı kişilere ya da diğer kişilerin olası incelemelerine maruz kaldığı bir ya da daha fazla sosyal ya da performansla ilgili durumlardan kaynaklanan sürekli ve belirgin korku” olarak tanımlanmaktadır (APA,1994). SAB genellikle hayatın ilk yıllarında ve özellikle de ergenlik çağında ortaya çıkmakta ve tedavi edilmediği takdirde genellikle kronik bir yönde ilerlemektedir. Epidemiyolojik araştırmalar sosyal fobinin önemli derecede komorbid psikopatoloji ve işlevsel bozukluk ile nitelenen yağın bir bozukluk olduğunu göstermektedir (Furmark, 2002; Ruscio, Brown, Chiu, Sareen, Stein, & Kessler, 2008). SAB'nin yaşam boyu yaygınlığının %3 ile %13 arasında olduğu bildirilmiştir (Sadock & Sadock, 2007). Komorbid DEHB ve SAB'nin yetişkin popülasyondaki yaygınlığı üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır.

Amaç: Bu kesitsel araştırmanın amacı Türkiye'deki genç yetişkinlerden oluşan bir örnekleme Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ile Sosyal Anksiyete bozukluğunun (SAB) yaygınlığını ve komorbiditesini incelemektir.

Araç-Yöntem: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, 21-24 yaş arasındaki üniversite öğrencileri araştırma ekibi tarafından hazırlanan sosyo-demografik formu, Yetişkin DEB/DEHB DSM IV Temelli Tarama ve Değerlendirme Ölçeği ile Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeğini doldurmuştur. Sona erme noktası üzerinde puan alan katılımcılardan gönüllü olanlar, DEHB ve SAD için DSM-IV kriterlerini gözetken deneyimli psikiyatristler tarafından teşhis amaçlı bir görüşmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmacılar tarafından geliştirilen sosyo-demografik form, Turgay A. tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanan *Yetişkin DEB/DEHB DSM IV Temelli Tarama ve Değerlendirme Ölçeği* ve *Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği* kullanılmıştır. *Yetişkin DEB/DEHB DSM IV Temelli Tarama ve Değerlendirme Ölçeği* 0-3 arasında Likert türünde puanlanan 48 maddeden oluşan üç alt ölçeğe sahiptir. *Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği* sosyal anksiyeteyi ortaya çıkarmaya yönelik 24 durumundan hissedilen korkuyu ve kaçınma davranışını ölçmektedir.

Sonuçlar: Tüm katılımcıların yüzde 30'u (152/494) tarama ölçeklerindeki sona erme noktası üzerinde bir puan almış ve bu katılımcıların yüzde 60'ı (92/152) klinik görüşmeye alınmıştır. Klinik görüşmeye alınan katılımcıların yüzde 38'i (35/92) DEHB ve/veya SAB teşhisi almıştır. Tüm örneklem içinde DEHB ve SAB yaygınlık oranı DEHB için 3.23% (16/494) ve SAB için 4.45% (22/494) olarak belirlenmişken katılımcıların 0.6% (3/494)'sının komorbid DEHB ve SAB'na sahip olduğu saptanmıştır. Burada sunulan bulgular SAB ve DEHB'nin oldukça yaygın komorbiditeler olduğunu belirten literatür çalışmalarını destekler niteliktedir. Sosyal Anksiyete Bozukluğu olan öğretmen adaylarına teklif edilen profesyonel yardımın reddedilmesi ise daha fazla araştırılması gereken bir konudur. Resmi bir teşhis ile etiketlenmekten ve mesleki hayatlarında tedavi görmekten duyulan korku ve endişenin kültüre özgü bir yaklaşımla incelenmesi gerekmektedir.



Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö)

Uyarlama Çalışması

The Adaptation Study of the Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form (PIPPS-T)

Emine AHMETOĞLU¹, İbrahim Hakkı ACAR², Neriman ARAL³

Öz: Bu araştırmanın amacı, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formunu (PEAOÖ-Ö) (Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998) Türkçeye uyarlamak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, erken çocukluk ortamlarındaki akran oyun davranışlarını öğretmenlerinin anlamaları için 32 maddelik üç alt boyutlu bir ölçektir. Araştırma verileri İstanbul İl Merkezinde bulunan, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde, yaş ortalaması 60.27 (SS= 9.71) olan, okul öncesi eğitim alan, 442 çocuğun öğretmenlerinden elde edilmiştir. İlk adım olarak, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu dil ve kültürel açıdan Türkçeye uyarlanmıştır. Daha sonra ölçeğin geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), alt ölçekler arası korelasyonlar ve alt-üst %27 lik grup puanları kullanılarak sınımlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı de Cronbach's alpha yöntemi ile hesaplanmıştır. Buna ek olarak, ölçeğin diğer ölçekler ile yordayıcı geçerliliğine bakılmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizleri sonucunda, ölçeğin orijinal ölçekteki gibi Oyun Etkileşimi ($\chi^2(32) = 179.461$, CFI=0.914, RMSEA=0.10, SRMR=0.04), Oyunun Bozulması ($\chi^2(39) = 245.199$, CFI=0.911, RMSEA=0.10, SRMR=0.049) ve Oyundan Kopma ($\chi^2(24) = 149.857$, CFI=0.90, RMSEA=0.10, SRMR=0.05) olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. İç güvenilirlik katsayıları; Oyun Etkileşimi için $\alpha=.85$, Oyunun Bozulması için $\alpha=.89$ ve Oyundan Kopma için $\alpha=.81$ olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal gelişim ve problem davranış ölçekleriyle korelasyon göstermesi ölçeğin geçerlilik ve genellenilebilirliğini göstermiştir. Bu analizler doğrultusunda Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formunun, geçerli, güvenilir ve Türk çocuklarına uygun olduğu kabul edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, oyun etkileşimi, oyundan kopma, oyun davranışı, okul öncesi eğitim

Abstract: The aim of this study is to adapt Penn Interactive Peer Play Scale- Teacher Form (PIPPS-T), which was developed by Fantuzzo, Mendez & Tighe (1998) to Turkish and conduct the reliability and validity analyses. Penn Interactive Peer Play Scale is a scale with 32 items and 3 subdimensions which is designed to help teachers understand the peer play behaviors in early childhood settings. The data were collected from the teachers of 442 children with an average of 60.27 (SD=9.71) who are of upper and middle socioeconomic status in İstanbul, Turkey. Firstly, Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form was adapted to Turkish language and culture. The validity of the scale was measured with Confirmatory Factor Analysis (CFA), the correlations between subdimensions and the difference between the Upper %27/Lower %27. The internal reliability of the scale was calculated by Cronbach's alpha method. Besides this, the predictive validity of the scale compared to the other scales was also probed. The results of the Confirmatory Factor Analyses showed that the scale has a three-factor structure as in the original version, which are Play Interaction ($\chi^2(32) = 179.461$, CFI=0.914, RMSEA=0.10, SRMR=0.04), Play Disruption ($\chi^2(39) = 245.199$, CFI=0.911, RMSEA=0.10, SRMR=0.049), and Play Disconnection ($\chi^2(24) = 149.857$, CFI=0.90, RMSEA=0.10, SRMR=0.05). The internal reliability coefficients were found $\alpha=.85$, $\alpha=.89$ and $\alpha=.81$ for Play Interaction, Play Disruption and Play Disconnection, respectively. Moreover, the correlation found between this version and the social development and cognition based problem behavior scales, which are rated by the teachers showed that the scale is valid and generalizable. The analyses showed that Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form is a valid, reliable and appropriate tool for Turkish children.

Keywords: Early childhood period, play interaction, play disconnection, play behavior, preschool education

¹ Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, El-mek: emineahmetoglu@trakya.edu.tr

² Dr. Department of Child, Youth, and Family Studies, University of Nebraska, El-mek: iacar2@unl.edu

³ Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, El-mek: aralneriman@gmail.com

1. GİRİŞ

Oyun içten gelen bir motivasyona dayanan anlamlı, zevkli ve gönüllü olarak yapılan bir eylemdir (Elkind, 2007). Arabanın gitmesi için benzin ne anlam ifade ediyorsa erken çocukluk dönemi için de oyun aynı anlama gelir ve çocukların gerçekleştirdiği her düşünsel aktivitenin temel yakıtıdır (Hirsh-Pasek et al., 2003). Bilimsel çalışmalar için kasıtlı olarak çocukların oyundan mahrum bırakılmasının etik olmaması sebebiyle; fareler üzerinde çalışan Pankseep ve arkadaşları (2002) yaptıkları deneysel çalışmada, oyundan mahrum kalan farelerin beyin gelişiminde gecikme olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra ön lobu daha önceden zarar görmüş olan fare grubuna oyun oynatıldığında ise bu hasarın bir kısmının kendi kendine onarıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, oyun esnasında olduğu gibi, insanları konuşurken dinlemek, blok ya da boya kalemi gibi nesnelere kullanmayı öğrenmek gibi deneyimlere maruz kalmanın beyindeki bağlantıları güçlendirdiği bilinmektedir (Elliot, 1999).

Elkind (2001) oyunun yetişkinler gibi çocuklar için de stresle ve diğer problemlerle başa çıkabilmek için en doğal yöntemlerden biri olduğunu belirtmektedir. Örneğin, şiddetin önlenmesi ve problem davranışların elimine edilmesi amacıyla geliştirilen programlarda çocuklara oyun yoluyla farklı bakış açıları kazandırılabilen ve sosyal yaşama daha iyi adapte olabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Hirsh-Pasek & et al., 2003).

Oyunun çocukların sosyal yetkinlikleri, esenlikleri, genel ilerleyiş ve öğrenmeye yönelik geliştirdikleri olumlu eğilimlerle ilişkili olduğu bilinmektedir (Brooker & Edwards, 2010; Fromberg & Bergen, 2006; Kuschner, 2009). Kendine güven duyan küçük yaşta oyun oynayan çocukların bağımsız ve soyut düşünme becerisine sahip, problemleri çözüp anlayabilmek için risk alabilen ve hayat boyu öğrenmeye kendini adanmış bireyler olma olasılıklarının çok daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Elkind, 2007). Özellikle akranlarla oynanan oyun, bilişsel, fiziksel gelişim ve dil gelişimin yanında sosyal ve duygusal gelişim için de büyük önem taşımaktadır (Levine & Munch, 2014). Çocuğun yaşamında pek çok sosyal becerinin ve arkadaşlıkların kazanılmasında oyunla birlikte akran etkileşiminin de etkili olduğu bilinmektedir (akt. Lautamo & Heikkila, 2011). Sosyal yaşamın en temel bileşenlerinden olan akran ilişkileri çocuğun gelişiminde bağımsız bir rol oynamakta ve çocukların geliştireceği bu bağlar çocuğun gelecekteki özgüveninden romantik ilişkilerine kadar hayatını pek çok yönden etkilemektedir (Levine & Munsch, 2014). Akranlarla birlikte oynanan oyunda duyguların ifade edilmesi, düzenlenmesi ve anlaşılması çok önemli rol oynamaktadır (Levine & Munch, 2014).

Çocuğun sergilediği oyun davranışları ve oynadığı oyunların niteliği de çocuğun gelişim düzeyi ile ilgili önemli ipuçları vermektedir. Mildred Parten tarafından 1932 yılında geliştirilen ve akran ilişkileri ile sosyal gelişimi temele alan oyun sınıflandırması çocuklarla çalışan pek çok araştırmacı tarafından bugün hala kullanılmaktadır. Bunun nedeni ise pek çok araştırma sonucunun Parten'in çocukların yaşlarıyla birlikte gelişen sosyal ve bilişsel becerileri ile oyunlarının daha etkileşimli ve sosyal bir hale dönüştüğü düşüncesini desteklemesidir (Dyer & Moneta, 2006). Watson & Fischer (1980) ise hayali oyunlardaki sembol kullanımının çocuğun bilişsel gelişimine paralel olarak belli aşamalardan geçtiğini ve oyundaki sembol kullanımı ile sosyal rollerin evrensel bir örüntü gösterdiğini belirtmiştir. Benzer biçimde, McCune, (1995) yaşları 8 ay ile 24 ay arasında değişen 102 çocuğun sembolik oyunları ile dil gelişimlerini incelemiş ve ikisi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla, çocuğun gelişimi ile oyun davranışları arasında doğrusal bir ilişki olduğu açıktır. Bu nedenle, öğretmenlerin çocukların oyun davranışları ile ilgili verdikleri bilgiler çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların oyun becerilerinin değerlendirilmesi çocukların becerileri ve çocuk ile çevresi arasındaki etkileşim hakkında son derece önemli bilgiler sunabilmektedir (Lautamo & Heikkila, 2011). Öğretmenler çocukları gözlemleyerek onların ilgi alanlarını, tercihlerini keşfedebilir, gelişimsel düzeyleri, kişilikleri, güçlü ve zayıf yanları hakkında bilgi sahibi olabilir ve çocukların hedeflerine ulaşırken hangi stratejileri kullandıklarını görebilirler (Bagnato, Neisworth & Pretti-Frontczak, 2010; Forman & Hall, 2005; McAfee & Leong, 2010). Öğretmenlerin çocukların oyunlarını değerlendirilmesi, öğretmenin sınıftaki her bir çocuğun bilgiyi nasıl yapılandığı anlaması ve çocuk hakkında detaylı bilgi sahibi olması bakımından önem taşımaktadır (Rice, 2014).

Oyunun değerlendirilmesinde ise uygun ölçüm araçlarının kullanılması gerekmektedir. Çoğu durumda çocuğun güçlü ve zayıf yanlarını belirlemenin en iyi yöntemi yapılandırılmış bir şekilde belli kriterlere dayanarak gözlem yapmaktır (Beaty, 2013). Yapılandırılmış bir aracın kullanılması ile çocuğun oyun davranışları ile ilgili daha nesnel ve kesin bilgi edinilebilir (Sturgess, 1997). Amacına yönelik, geçerli ve güvenilir bir aracın oluşturulması ise oldukça zahmetli bir süreçtir (Bundy, 1993).

Dünya literatürü incelendiğinde, 1980'lerin başından itibaren kullanılmaya başlanan, çocukların oyun becerilerini ölçen pek çok farklı aracın (Bledsoe & Shepherd, 1982; Bundy, 1993; Coplan & Rubin, 2001; Dunst, 1986; Kaugars & Russ, 2009; Kelly-Vance & et al., 2002; Knox, 1997; Linder, 2008; Westby, 2000) olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye'de okul öncesi eğitimin temel bileşenlerinden biri olan oyunun çocukların en temel aktivitelerinden biri olduğu belirtilmesine rağmen Türkiye'de oyun değerlendirme ile ilgili çalışmaların ve geçerliliği sağlanmış oyun değerlendirme araçlarının sayısı son derece sınırlıdır (Akgün & Yeşilyaprak, 2011; Durualp & Aral, 2010; Fazlıoğlu, Ilgaz & Papatğa, 2013; Koçyiğit, Sezer & Yılmaz, 2015). Bu sebeple okul öncesi dönemdeki çocukların oyunları ile ilgili yeni ölçeklerin üretilmesi veya dünya literatüründe geçerliği kanıtlanmış mevcut ölçeklerin Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanması önemli görünmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, dünya literatüründe geçerliği kanıtlanmış, Fantuzzo ve arkadaşları (1998) tarafından erken çocukluk ortamlarındaki akran oyun davranışlarını ebeveynlerin ve öğretmenlerinin anlamaları için geliştirilen Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği seçilmiş ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin Öğretmen Formunu (PEAOÖ-Ö) Türkçe'ye uyarlamak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Araştırma, İstanbul il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen üç farklı okul öncesi kurumda, 25 farklı sınıfta, okul öncesi eğitime devam eden toplam 442 (%52.8 kız, %47.2) çocuğun öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşlarının 40 ay ile 86 ay arasında değiştiği ve yaş ortalamasının 60.27 olduğu saptanmıştır. Çocukların %82.1'inin çekirdek, %14.5'inin geniş, %3.4'ünün tek ebeveynli aileden geldiği, %89.1'inin ailesinin orta sosyoekonomik düzeye sahip olduğu %6,6'sının düşük, %5,2'si ise üst düzey aileden geldikleri belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilen çocukların annelerinin %58,6'sının babaların %56,6'sının lisans ya da lisansüstü eğitim aldığı belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve ailesine ilişkin bilgileri elde etmek için Genel Bilgi Formu ile çocukların oyun davranışlarını belirlemek ve Türk çocukları için uyarlamasını yapmak amacıyla Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Bu formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, ebeveynlerin öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey ve aile türü ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu form öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (PEAOÖ): Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale, PIPPS) Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998 tarafından erken çocukluk dönemdeki çocukların akran oyun davranışlarının niteliğinin ölçülmesi için tasarlanmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin ebeveyn formu Ahmetoğlu, Acar & Aral (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Öğretmenler, çocuklarının serbest oyun ve diğer çocuk-akran aktiviteleri sırasında akranlarıyla belli davranışları ne sıklıkla gösterdiklerini belirtmektedir. Likert tip bir ölçme aracı olan PEAÖÖ "Oyun Etkileşimi", "Oyunun Bozulması" ve "Oyundan Kopma" olmak üzere üç alt boyutu olan 32 maddelik bir ölçme aracıdır. PEAÖÖ-Ö, 1 ile 4 arasında puanlanmakta ve "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "sık sık (3)" ve "her zaman (4)" şeklinde değerlendirilmektedir. Oyun Etkileşimi, diğer çocukları rahatlatmak, onlara yardımcı olmak, oyunda yaratıcı davranışlar sergilemek ve diğerlerinin oyuna katılmalarını sağlamak için cesaretlendirmek gibi güçlü yanlarının ortaya konulduğu (örneğin: diğerleriyle oyuncaklarını paylaşır) 8 maddeden oluşmaktadır. Oyunun Bozulması, oyunda devam etmekte olan akran etkileşimine engel teşkil eden saldırgan ve anti sosyal davranışları tanımlayan (örneğin: diğerlerinin oyununu bozar) 11 madde yer

almaktadır. Oyundan Kopma ise akran oyunlarına katılmamayı ve içine kapanık davranışı temsil eden (örneğin, davet edildiğinde oyuna katılmayı reddeder) 11 maddeden oluşmaktadır. Mevcut örneklem için, iç tutarlılık değerleri Oyun Etkileşimleri için $\alpha = .85$, Oyunun Bozulması için $\alpha = .89$ ve Oyundan Kopma için $\alpha = .81$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, Oyundan Kopma haricinde, PEOÖ'nin kullanımına yönelik yapılan daha önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Fantuzzo et al., 1998; McWayne et al., 2007).

Sosyal Davranışlar: Çocukların sosyal ve problem davranışları Türkçeye Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer, ve Kayılı (2010) tarafından Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği olarak uyarlanan Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS; Merrell, 1994; 2003) kullanılarak ölçülmüştür. Mevcut çalışmada, öğretmenler PKBS'nin 76 maddesine 4'lü Likert Ölçeği kullanarak yanıt vermiştir (1=hiç doğru değil ile 4= genellikle doğru arasında). Sosyal alt ölçekler sosyal işbirliğini ($\alpha = .94$), sosyal etkileşimi ($\alpha = .93$) ve sosyal bağımsızlığı ($\alpha = .89$) içermektedir. Problem davranış alt ölçekleri aşırı faal ($\alpha = .94$), sosyal açıdan içine kapanık ($\alpha = .85$), anti sosyal ($\alpha = .43$) ve benmerkezci ($\alpha = .76$) davranışları içermektedir. Anti sosyal davranış dışında, tüm iç tutarlılık değerleri aynı ölçeği kullanan önceki çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Merrell, 2003; Seçer ve ark., 2010). Anti sosyal alt ölçeğin iç tutarlılığı düşük görüldüğü için sonraki analizlerde kullanılmamıştır. Merrell'in (1994) çalışmasında önerildiği gibi, Sosyal Davranışlar ($\alpha = .94$) ve Problem Davranışlar ($\alpha = .93$) alt ölçekleri oluşturulmuştur.

Çocuklara ve öğretmenlere tesadüfen belirlenen okul öncesi eğitim veren üç kurum üzerinden ulaşılmıştır. Okul müdürleri ile iletişime geçilmiş ve okul müdürleri ile öğretmenlere araştırma hakkında bilgi veren bir yazı gönderilmiştir. Uygulama için izin veren ve çalışmaya katılma konusunda ailelerinden onam alınan çocuklar araştırma dahil edilmiştir.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun Türkçeye uyarlanması sürecinde, tüm İngilizce maddeler, İngilizceye hakim olan iki araştırmacı ve bir İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye tercüme edilmiştir. Her bir maddenin üç akademisyen tarafından ayrı ayrı tercümesi yapılmıştır. Ardından, bu çeviriler araştırmacılar tarafından karşılaştırılmış ve fikir birliği oluşturmak adına tercüme arasındaki farklılıklar konusunda diğer dil ve alan uzmanlarından görüş alınarak çözüme ulaşılmıştır. Çocuk gelişimi ve çocukların oyunları konusunda uzman olan dört profesyonel, ölçeğin Türkçe versiyonunu incelemiş ve ölçeğin kültürel cevap verebilirliğinin uyarlanması için bazı maddeler üzerinde yorumda bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye çevrilen son hali, ölçeğin orijinal halini bilmeyen bir İngilizce uzmanı tarafından tekrar İngilizceye tercüme edilmiştir. Ölçeğin tekrar İngilizceye çevrilen bu hali ile orijinal hali karşılaştırılmış ve çok küçük farklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların uyarlanmasının ardından, ölçeğe nihai şeklini vermek için, tercümenin son hali üniversitede görev yapan beş İngilizce ve Türkçe uzmanına gönderilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra, ölçek kullanıma hazır hale gelmiştir. Sonrasında, ölçeğin kapsam geçerliğinin incelenmesi ve doldurulması için gereken sürenin belirlenmesi amacıyla, ölçek 10 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin yorumları alındıktan sonra, ölçeğin son hali, çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere gönderilmiştir.

Okul öncesi eğitim öğretmenleri Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunu ve demografik bilgi formlarını doldurmuş, daha sonra formlar araştırmacılar tarafından okul öncesi eğitim öğretmenlerinden teslim alınmıştır.

2.3.Verilerin Analizi

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin öğretmenler tarafından doldurulmasından sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Testin geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği ve kapsam geçerliği kullanılmıştır. Özgün çalışmada (Fantuzzo & et al., 1998; McWayne & et al., 2007) PEOÖ-Ö için tasarlanan 3 faktörlü modelin Türk öğretmenler için geçerli olup olmadığını görmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA önerilen bir teori ya da modeldeki değişkenler arasındaki ilişkinin test edilmesi için kullanılmakta ve yapı geçerliliği için kullanılan başlıca yöntemlerden birisini oluşturmaktadır (Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001). İlk olarak, PEOÖ Öğretmen Formu Türk diline ve kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerliliği DFA, alt ölçekler arasındaki korelasyonlar ve üst %27'lik ve alt %27'lik gruplar arasındaki farklılıklar t- testi ile ölçülmüştür. Ölçeğin iç güvenilirliği

Cronbach's alpha yöntemi ile hesaplanmıştır. Bunun yanında, ölçeğin diğer ölçeklere kıyasla sahip olduğu yordama geçerliliğini incelemek için PKBS (Merrell, 1994; Seçer ve ark., 2010) ile çocukların sosyal ve problem davranışları öğretmenler tarafından değerlendirilmiş ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu ile arasındaki ilişki İki Değişkenli Korelasyon ile bakılmıştır. Çalışmada PEAÖÖ-Öğretmen versiyonu için Fantuzzo ve ark. (1998) ile McWayne'in (2007) kullandığı geçerlilik adımları izlenmiştir.

3. BULGULAR

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin Öğretmen Formunun Türk çocuklarına uyarlanması amacıyla yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Fantuzzo et al., (1998) ile McWayne'in (2007) PEAÖÖ Öğretmen Formunun geçerlilik ve güvenirliğinde izlediği adımların kavramsallaştırılmasını takiben, 3 faktörlü özgün modelin kabul edilebilirliğini incelemek için Mplus (Muthen & Muthen, 2012) kullanılarak 3 faktörlü DFA Ölçüm modeli uygulanmıştır. Modelin mevcut verilere uyumunu test etmek için Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (Comparative Fit Index; CFI) (Bentler, 1990) kullanılmıştır. Karekök Artığı (RMSEA; Browne & Cudeck, 1992) ve Standardize Ortalama Karekök Artığı (SRMR; Bentler, 1995) model uyum endeksleri kullanılmıştır. RMSEA değerleri 0,5'ten düşük olanların uyum gösterdiği kabul edilirken 0,5 ile 0,8 arasındaki değerlerin de kabul edilebilir olduğu düşünülmüştür (Browne & Cudeck, 1992; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996). CFI değerlerinin 0,9'un üzerinde olması değerlerin kabul edilebilir bir uyum endeksi oluşturduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Kline, 2005; Marsh, Balla & McDonald, 1988). Her ne kadar RMSEA değerleri 0,8 altında olanlar iyi olarak kabul edilse de, 0,10 a kadar olan değerler de kabul edilebilir aralıktadır (Kline, 2005; MacCallum et al, 1996). Öncelikle tüm maddelerin bir arada olduğu DFA modeli faktörlenmiştir. Bu model veriler ile iyi bir uyum sağlamadığı saptanmıştır ($\chi^2(361) = 2106.393$, CFI=0.75, RMSEA=0.10, SRMR=0.09. Her ne kadar bütünsel modelde maddeler anlamlı bir şekilde alt ölçeklere yüklenmiş olsa da, model uyum endeksleri bu bütünsel modelin güvenilir olmadığını göstermiştir. Bu sebeple, alt ölçeklerin altındaki maddeler arasındaki ortak varyansın yüksek seviyede olması ve model uyumu için yakınsamanın problem yaratabileceği düşünüldüğü için her bir alt ölçek DFA modeli ile ayrı ayrı faktörlenmiştir (Campbell & Fiske, 1959; Marsh & Bailey, 1991). Elde edilen değerlerin sırasıyla şu şekilde olduğu görülmüştür; Oyun Etkileşimi $\chi^2(32) = 179.461$, CFI=0.914, RMSEA=0.10, SRMR=0.04; Oyunun Bozulması $\chi^2(39) = 245.199$, CFI=0.911, RMSEA=0.10, SRMR=0.049; ve Oyundan Kopma $\chi^2(24) = 149.857$, CFI=0.90, RMSEA=0.10, SRMR=0.05. Bu model uyum endekslerine bakılarak her üç faktör için de anlamlı bir model uyumu elde edildiği belirlenmiştir. Sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur. Her bir faktörün altındaki maddeler ve faktörlerin son hali Tablo 1'de verilmiştir.

Yapı Geçerliliği: Bir ölçeğin yapı geçerliliği ile ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ne derece ölçebildiği ifade edilir (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). Mevcut araştırmanın yapısı Fantuzzo ve ark. (1998) ile McWayne ve ark. (2007) tarafından yapılan tasarıma dayanmaktadır. Ayrıca, Ölçüm modeli olarak DFA modelinin kullanımı ile yapı geçerliliği incelenmiştir (Hair & et al., 2010; Kline, 2005). DFA modeli PEAÖÖ'nin çocukların oyun davranışlarına yönelik üç yapısının olduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan 6. madde (Diğer çocuklarla oyuncaklarını paylaşır) ve 20. madde (Ağlar, mızızlanır, kızgınlık gösterir) hiçbir alt ölçeğe istatistiksel olarak yüklenmediği için ölçekten çıkarılmıştır.

Kriter Geçerliliği: Kapsam geçerliliği bir ölçme aracının diğer ilgili değişkenler üzerindeki sonuçlarını güvenilir bir biçimde tahmin etme ve açıklama becerisidir (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). PEAÖÖ'in Türkiye'deki örneklem için kriter geçerliliğini incelemek için orjinal PEAÖÖ çalışmasına paralel olarak ve de çocukların oyun esnasındaki akran etkileşimlerinin onların sosyal becerileri ile ilgili olduğu göz önüne alınarak PKBS (Merrell, 1994; Seçer ve ark., 2010) aracılığıyla öğretmenlerin çocukların sosyal ve problem davranışlarını değerlendirmeleri ile PEAÖÖ arasındaki ilişki incelenmiştir. İki Değişkenli Korelasyon bulgularına göre öğretmen tarafından değerlendirilen Oyun Etkileşimi (PEAOÖ-OE) ile öğretmen tarafından değerlendirilen ve sosyal davranışlar olarak görülen bağımsızlık ($r=.43$, $p<.00$) ve etkileşim ($r=.484$, $p<.01$) arasında olumlu bir bağ varken, problem davranışlar olarak, çekingen ($r=-.28$, $p<.01$), anti sosyal ($r=-.13$, $p<.01$) arasında olumsuz bir ilişki vardır. Oyunun Bozulması (PEAOÖ-OB)

öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal davranışlar ile olumsuz bir ilişki içindeyken problem davranışlar ile olumlu yönde ilişkilidir. Son olarak, çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilen Oyundan Kopma (PEAOÖ-OK) ile öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal davranışlar arasında olumsuz bir ilişki söz konusuysa problem davranışlarla olumlu yönde bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan PEAOÖ ile öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal/problem davranışlar arasındaki tüm ilişkiler Tablo 2’ de yer almaktadır. PEAOÖ-Ö ile PKBS arasında bu ilişkiler PEAOÖ’in çocukların akran oyun davranışlarının farklı yönlerinin ölçülmesiyle uzaksak ve yakınsak geçerliliğinin olduğunu göstermektedir

DFA’nın yanında, PEAOÖ-Öğretmen alt ölçek puanlarının üst %27’si ile alt %27’si arasındaki farklar da incelenmiştir. Bağımsız t-test örnekleri, üç alt ölçek için iki grup arasında önemli derecede fark olduğunu göstermektedir. Sonuçlar alt ve üst gruplardaki çocuklar için alt ölçeğin ayırt edici bir özelliğe sahip olduğunu, dolayısıyla ölçeğin ayırt edici geçerliliği olduğunu göstermektedir. Sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

İç Güvenirlik: Alfa katsayısı bir ölçüm aracının iç tutarlılığını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). İç güvenirlik, aynı ölçek üzerindeki farklı maddeler arasındaki korelasyonlara odaklanır ve testteki maddelerin, katılımcılar arasında benzer sonuçlar ortaya koymak için aynı yapıyı ölçtüğü varsayılır. Mevcut çalışmada bulunan iç tutarlılık değerlerinin (Oyun Etkileşimleri için $\alpha = .85$, Oyunun Bozulması için $\alpha = .89$ ve Oyundan Kopma için $\alpha = .81$) kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. TARTIŞMA

Araştırmada PEAOÖ’in (Fantuzzo & et al., 1998; McWayne & et al., 2007) Türk örneklemindeki geçerliliği ve güvenirliliği incelenmiştir. Özellikle, PEAOÖ öğretmen versiyonunun Amerika Birleşik Devletler’deki gibi Türk öğretmenlerle de aynı yapı ve kültürel denkliği ortaya çıkarıp çıkarmadığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Üç temel bulgu elde edilmiş ve her bir sonuç sırasıyla aşağıda tartışılmıştır.

İlk olarak, mevcut çalışma bir ölçme aracının bir kültürel bağlamdan diğerine gerçekleştirilen adaptasyonu hakkında elde edilen bilgilerle var olan araştırmalara katkı sağlamıştır. Mevcut uyarlama sürecindeki amaç bir ölçme aracının edinilmesini o aracın uyarlanmasıyla ayırt etmektir (He & Van de Vijver, 2012). Çeviriye dayalı uyarlama ile bir ölçme aracının hedef dile basit ve ucuz bir şekilde yakın bir tercümesinin yapılması, kültürel anlamda uyarlamada ise ölçme aracının hedef dile yapılan tercümesi ile kültürel ve psikometrik olarak uymayan noktaları için tercümede yapılan değişikliklerin bütünleştirilmesi kastedilmektedir (He & Van de Vijver, 2012). Bu noktadan hareketle, çalışmada PEAOÖ’in tercüme edilmesi ve Türk kültürüne uygun hale getirilmesi için uzun bir süre harcanmıştır. Adaptasyon süreci sırasında, çalışmada Batı Dünyasında tasarlanan ölçüm araçlarının bazı bölümlerinin, Türk kültürünün Batı kültüründen farklı değerler içermesi sebebiyle, Türk kültüründe geçerli olmayabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Kağıtçıbaşı, 2007). Bu sebeple, ölçekteki her bir madde yakından incelenmiş ve uzman ve öğretmenlerin maddeler hakkındaki görüşleri alınarak Türk kültürüne uygun bir şekilde uyarlanmıştır. Yeni ölçeklerin Türk kültürüne ve diline adaptasyonunun yapılması planlanan gelecek araştırmaların bu uyarlama sürecinden yararlanabileceği düşünülmektedir.

İkincisi, PEAOÖ’in Türkçe’deki geçerliliğini incelemek için son derece titiz bir analiz yöntemi kullanılmıştır. Veri üzerine uygulanan DFA üç faktörlü modelin oyun aktiviteleri sırasında akranlarla olan oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma durumlarını içerdiğini doğrulamıştır. Mevcut çalışmanın sonuçları önceki araştırmalarla tutarlı bir şekilde bu üç faktörün başka bir kültürel ve eğitimsel bağlamda yinelenebilir olduğunu göstermektedir (Gündüz, Yağmurlu, & Harma, 2014; Leung, 2014; Öztürk, 2011). Ölçeğin uyarlamasında her bir maddenin Türk kültürüne uygunluğu istatistiksel olarak analiz edilmiş ve ölçeğin Türk kültür ve diline uygun son hali verilmiştir. Ölçeğin son halinin çocuk oyunlarının ve oyun sırasında akranlarla olan etkileşimin teorik çerçevesini sürdürmek adına PEAOÖ’in özgün halindeki alt ölçekler değiştirilmemiştir (Fantuzzo & et al., 1998; Hampton & Fantuzzo, 2003).

Üçüncüsü, mevcut çalışma PEAOÖ’in Türkçe versiyonunun kabul edilebilir güvenirliliğe ve yordayıcı geçerliliğe sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç her bir alt ölçeğin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu

gösteren önceki araştırmalarla tutarlıdır (Fantuzzo & et al., 1998; Hampton & Fantuzzo, 2003). Bu bulgu, her bir alt ölçekteki maddelerin ölçeğin yapısını önemli derecede temsil ettiğini ve birbiri ile dahili olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Ek olarak, mevcut çalışmada oyun sırasında çocukların akran etkileşimlerinin öğretmenlerin sosyal beceri değerlendirmeleri ile olumlu yönde, öğretmenlerin problem davranış değerlendirmeleri ile olumsuz yönde ve önemli derecede ilişki gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu bulgu PEAÖÖ'nün alt ölçeklerinin sosyal beceriler ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Fantuzzo & et al., 1998; 2004; Gündüz & diğ., 2015). Bunun yanında, PEAÖÖ'nün negatif bileşenleri (oyundan kopma ve oyunun bozulması) öğretmenler tarafından değerlendirilen problem davranışlar ile olumlu yönde ilişki göstermektedir. Bu, aynı zamanda çocukların ihtilafli akran etkileşimlerinin onların eş zamanlı ve gelecekteki akran etkileşimlerinin temelini çürüttüğünü gösteren önceki araştırma sonuçları (Hartup, 1996; Ladd, 2005; Ladd, Coleman, & Kochenderfer, 1997) ile de tutarlılık göstermektedir. Genel olarak, bu bulgular çocukların oyun sırasındaki akran etkileşimlerinin sosyal sonuçlarını tahmin edici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler tarafından değerlendirilen çocukların akran oyunları, çocukların oyun esnasında sergiledikleri davranışlar hakkında birçok bilgi verebilir. Bu bilgiler ışığında hem öğretmenler hem de okul yöneticileri çocuklar için gerekli destekleri sağlayabilirler. Ayrıca çocukların oyun esnasındaki davranışlarının raporlanması onların gerek sosyal gerekse bilişsel davranışlarını öngörmek için faydalı olacaktır (Diamond & Squires, 1993; Fantuzzo & et al., 1998). Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü araştırma grubu İstanbul İl merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi dönem öğretmenlerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için farklı örneklemeler üzerinde yapılacak çalışmalar son derece önemlidir. Ayrıca bu ölçeğin kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Acar, İ.H., & Aral, N. (2016). Reliability and validity study of penn interactive peer play scale-parent form (PIPPS-P). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 31-52. DOI Number:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9634> ISSN: 1308-2140
- Akgün, E. & Yeşilyaprak, B. (2011). The qualitative dimension of mother-child play interaction: an evaluation of mothers' verbal expressions. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 11-20.
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., & Pretti-Frontczak, K. (2010). *LINKing Authentic assessment and early childhood intervention: Best measures for best practices* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub.
- Beatty, J. J. (2013). *Observing development of the young child* (8th ed.). New York, NY: Pearson.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bledsoe, N. P. & Shepherd, J. T. (1982). A study of reliability and validity of a preschool play scale. *The American Journal of Occupational Therapy*, 36(12), 783-788.
- Brooker, L. & Edwards, S. (Eds.). (2010). *Rethinking play*. Maidenhead: Open University Press.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230-258. doi:10.1177/0049124192021002005
- Bundy, A. C. (1993). Assessment of play and leisure: Delineation of the problem. *American Journal of Occupational Therapy*, 47(3), 217-222.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (2001). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: the development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development*, 7(1), 72-91. doi:10.1111/1467-9507.00052

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Diamond, K. & Squires, J. (1993). The role of parental report in the screening and assessment of young children. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 107-115.
- Dunst, C. (1986). *Parent-child play scale*. Unpublished doctoral dissertation, Family, Infant and Preschool Program, Western Carolina Center, Morganton, NC.
- Durualp, E. & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Dyer, S. & Moneta, G. B. (2006). Frequency of parallel, associative, and cooperative play in British children on different socioeconomic status. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(5), 587-592. doi:10.2224/sbp.2006.34.5.587
- Edwards, S. & Brooker, L. (Eds.). (2010). *Rethinking play*. Maidenhead: Open University Press.
- Eliot, L. (1999). *What's going on in there?: How the brain and mind develop in the first five years of life*. New York, NY: Bantam Books.
- Elkind, D. (2001). *The hurried child*. Cambridge, MA: Perseus.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong.
- Fantuzzo, J., Manz, P., & McDermott, P. (1998). Preschool version of the social skills rating system: An empirical analysis of its use with low-income preschool children. *Journal of School Psychology*, 36, 199-214.
- Fantuzzo, J., Mendez, J., & Tighe, E. (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 659-676. doi:10.1016/s0885-2006(99)80066-0
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychol. Schs*, 41(3), 323-336. doi:10.1002/pits.10162
- Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G., & Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 239-250.
- Forman, G. & Hall, E. (2005). Wondering with children: The importance of observation in early education. *Early Childhood Research & Practice*, 7(2). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/forman.html>
- Fromberg, D. P. & Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Gündüz, G., Yağmurlu, B., & Harma, M. (2015). Self-regulation mediates the link between family context and socio-emotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development*, 26:5-6, 729-748. doi:10.1080/10409289.2015.985148
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hampton, V. R. & Fantuzzo, J. W. (2003). The validity of the penn interactive peer play scale with urban, low-income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32(1), 77-91.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1. doi:10.2307/1131681
- He, J. & Van de Vijver, F. (2012). Bias and equivalence in cross-cultural research. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). doi: 10.9707/2307-0919.1111.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Eyer, D. E. (2003). *Einstein never used flash cards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. Emmaus, PA: Rodale.

- Kağıtçıbaşı, C. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaugars, A. S. & Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the affect in play scale-preschool version. *Early Education and Development*, 20(5), 733-755. doi:10.1080/10409280802545388
- Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O., & Glover, K. G. (2002). The use of play assessment to evaluate the cognitive skills of two-and three-year-old children. *School Psychology International*, 23(1), 69-85.
- Kline, R. B., (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press, New York, London
- Knox, S. H. (1997). Development and current use of the Knox Preschool Play Scale. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children* (pp. 35-51). St. Louis, MO: Mosby.
- Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 209-218.
- Kuschner, D. S. (2009). *From children to red hatters: Diverse images and issues of play*. Lanham, MD: University Press of America.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A Century of Progress*. New Haven: CT: Yale University Press.
- Ladd, G. W., Coleman, C. C., & Kochenderfer, B. J. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68(6), 1181-1197. doi:10.1111/1467-8624.ep9712191527.
- Lautamo, T. & Heikkilä, M. (2010). Inter-rater reliability of the play assessment for group settings. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 18(1), 3-10. doi:10.3109/11038120903480048
- Leung, C-H. (2014). Validation of the penn interactive peer play scale with preschool children in low-income families in hong kong. *Early Child Development and Care*, 184(1),118-137, DOI: 10.1080/03004430.2013.773990
- Levine, L. E. & Munsch, J. (2014). *Social development in child development: an active learning approach* (2nd ed.). Canada: Sage.
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary play-based intervention* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Marsh, H. & Bailey, M. (1991). Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod data: A comparison of alternative models. *Applied Psychological Measurement*, 15, 47-70.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410
- McAfee, O. & Leong, D. (2010). *Assessing and guiding young children's development and learning* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- McCune, L. (1995). A normative study of presentation play at the transition to play. *Developmental Psychology*, 31, 198-206.
- McWayne, Sekino, Hampton, & Fantuzzo (2007). *Manual for penn interactive peer play scale: Teacher and parent ratings scales for preschool & kindergarten children*. University of Pennsylvania.
- Merrell, K. W. (1994). Assessment of behavioral, social and emotional problems: direct and objective methods for use with children and adolescents. *Psychology in Schools*, 32(2), 144-145. doi: 10.1002/1520-6807(199504)
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales*. Austin, TX: PRO-ED.

- Muthen, L. K. & Muthen, B. O. (2012). *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide*. Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- Öztürk, A. (2011). *Social competence and parent child system in preschool*. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, Ankara.
- Pankseep, J., Burgdorf, J., Gordon, N., & Turner, C. (2002). Treatment of ADHD with methylphenidate may sensitize brain substrates of desire: Implications for changes in drug abuse potential from an animal model. *Consciousness and Emotion*, 3(1), 7-19.
- Rice, M. R. (2014, November 5). What can we learn from children's play? Using authentic assessment in the early childhood classroom | Virginia Commonwealth University Training and Technical Assistance Center Newsletter. Retrieved June 24, 2016, from <http://www.ttacnews.vcu.edu/2014/11/what-can-we-learn-from-childrens-play-using-authentic-assessment-in-the-early-childhood-classroom/>
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F. & Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 91-98.
- Sturges, J. L. (1997). Current trends in assessing children's play. *British Journal of Occupational Therapy*, 60(9), 410-414. doi:10.1177/030802269706000908
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thorndike, R. M. & Thorndike-Christ, T. (2009). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Prentice Hall Publications.
- Watson, M. W. & Fischer, K. W. (1980). Development of social roles in elicited and spontaneous behavior during the preschool years. *Developmental Psychology*, 16(5), 483-494. doi:10.1037//0012-1649.16.5.483
- Westby, C. E. (2000). A scale for assessing development of children's play. In C. E. Schaefer, K. Gitlin-Weiner, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (2nd ed.) (pp. 131-161) . New York, NY: Wiley.

Tablo 1. Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Faktör Maddesi	DFA Yükleri** (N=442)
Faktör 1: Oyun Etkileşimi ($\alpha=.85$)	
1. Diğer çocuklara yardım eder	.57(.03)
8. Oyunda sorumluluk almayı ister.	.43(.04)
13. Akran çatışmalarını yatıştırılmaya yardımcı olur	.64(.03)
15. Kavgaya dönüştürmeden itiraz eder.	.49(.03)
19. Diğer çocukların eylemlerini kibarca yönlendirir.	.74(.02)
21. Diğer çocukları oyuna katılmaları için cesaretlendirir	.81(.02)
23. İncinen veya üzgün olan arkadaşlarını rahatlatır	.82(.01)
25. Oyun esnasında hikâyeleri sözlü olarak dile getirir	.44(.04)
29. Oyun esnasında olumlu duygular gösterir (örn., gülümser, kahkaha atar)	.48(.04)
31. Oyun hikâye ve aktiviteleri düzenlerken yaratıcılık gösterir	.55(.03)
Faktör 2: Oyunun Bozulması ($\alpha=.89$)	
2. Kavga etmeye ve tartışmaya başlar	.73(.02)
3. Diğer çocuklar tarafından dışlanır	.57(.03)
4. Sırasını beklemez	.66(.03)

10. Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeder	.64(.03)
12. Gevezelik yapar	.72(.02)
14. Diğerlerinin eşyalarına zarar verir	.65(.03)
18. Sözlü olarak başkalarıyla alay eder	.63(.03)
22. Diğer çocukların eşyalarını zorla alır	.55(.03)
27. Diğer çocukların oyununu bozar	.75(.02)
30. Fiziksel olarak saldırgandır.	.56(.03)
32. Geçişlerde ortamı bozar (Bir aktiviteden diğerine geçerken)	.70(.02)

Faktör 3: Oyundan Kopma ($\alpha=.81$)

3. Diğer çocuklar tarafından dışlanır	.57(.04)
5. Oyun grubunun dışında gezinir	.51(.04)
7. Kendini geri çeker	.60(.03)
9. Amaçsızca etrafta dolaşır	.56(.03)
11. Diğer çocuklar tarafından görmezden gelinir	.73(.03)
16. Oyuna çağrıldığında katılmayı reddeder	.58(.03)
17. Oyuna başlamak için yardıma ihtiyaç duyar	.59(.03)
24. Oyun esnasında kafası karışır	.39(.04)
26. Öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyar	.56(.03)

Tablo 2. PEAÖÖ-Ö ve Sosyal İlişkiler Arasındaki Korelasyonlar (N=442)

PEAOÖ-Ö Değişken	Sosyal İlişkiler (Öğretmen Ölçeği)			Problem Davranışlar (Öğretmen Ölçeği)			
	İşbirliği	Bağımsızlık	Etkileşim	Dışa Yönelim	İçe Yönelim	Anti sosyal	Benmerkezci
Oyun Etkileşimi	.18**	.43**	.48**	-.04	-.28**	-.13**	-.02
Oyunun Bozulması	-.39**	-.21**	-.10*	.52**	.12*	.37**	.21**
Oyundan Kopma	-.36**	-.45**	-.31**	.35**	.41**	.34**	.19**

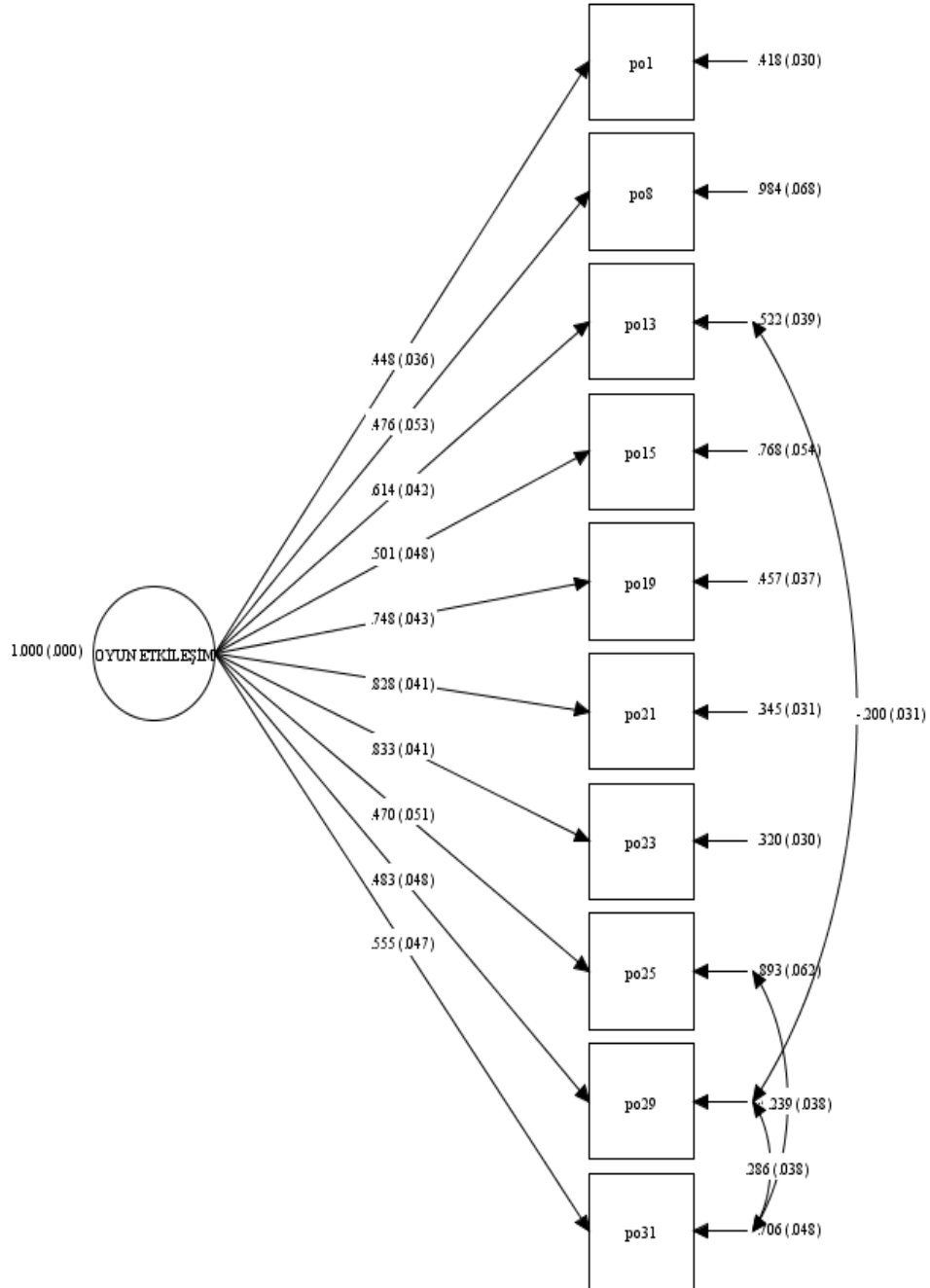
*p<.05. ** p<.01. PEAÖÖ-Ö: Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu

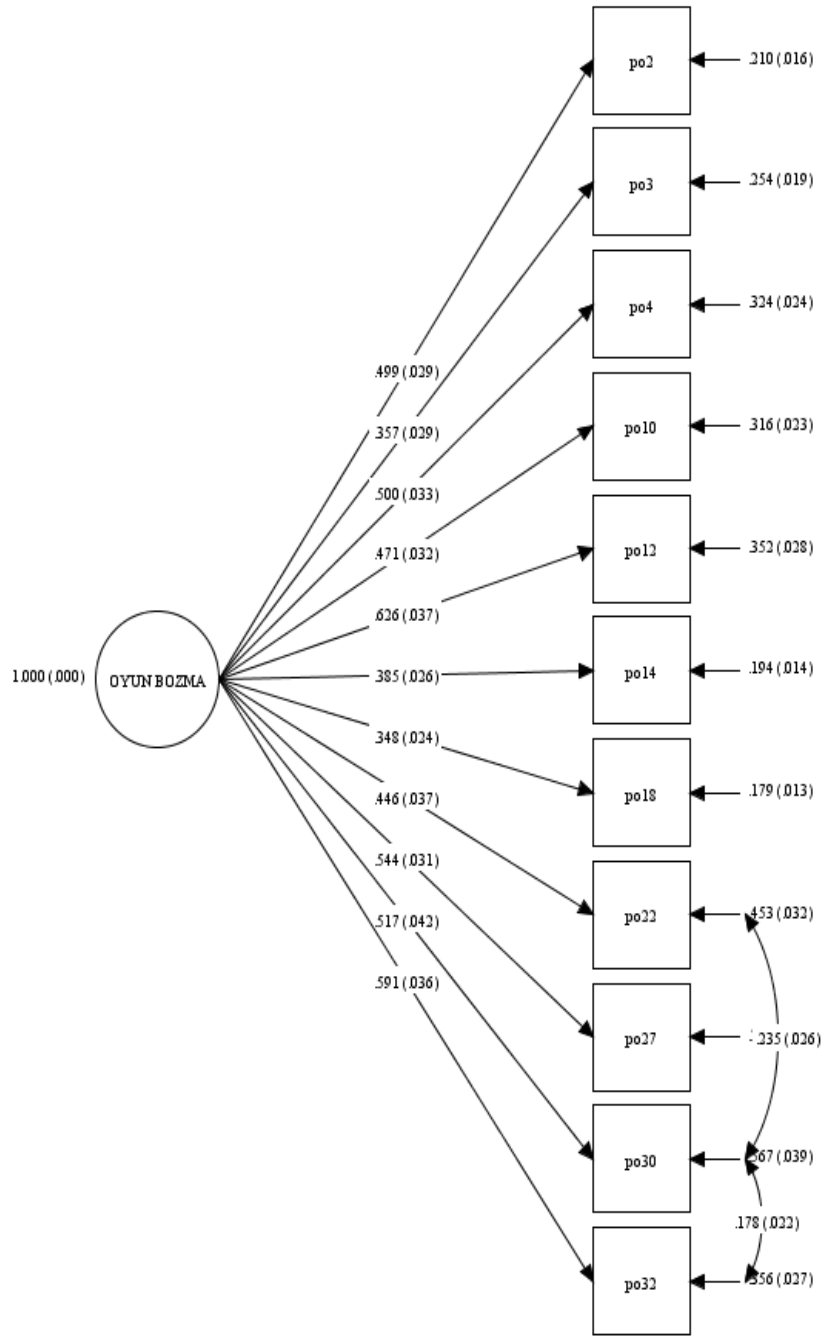
Tablo 3. Bağımsız t-test Sonuçları

PEAOÖ-Ö	Alt % 27			Üst % 27			t
	n	X	ss	n	x	ss	
OE	136	39.91	3.85	110	63.65	4.69	45.36*
OB	145	41.17	0.85	122	63.70	7.89	34.12*
OK	172	41.15	1.81	129	62.66	8.15	33.50*

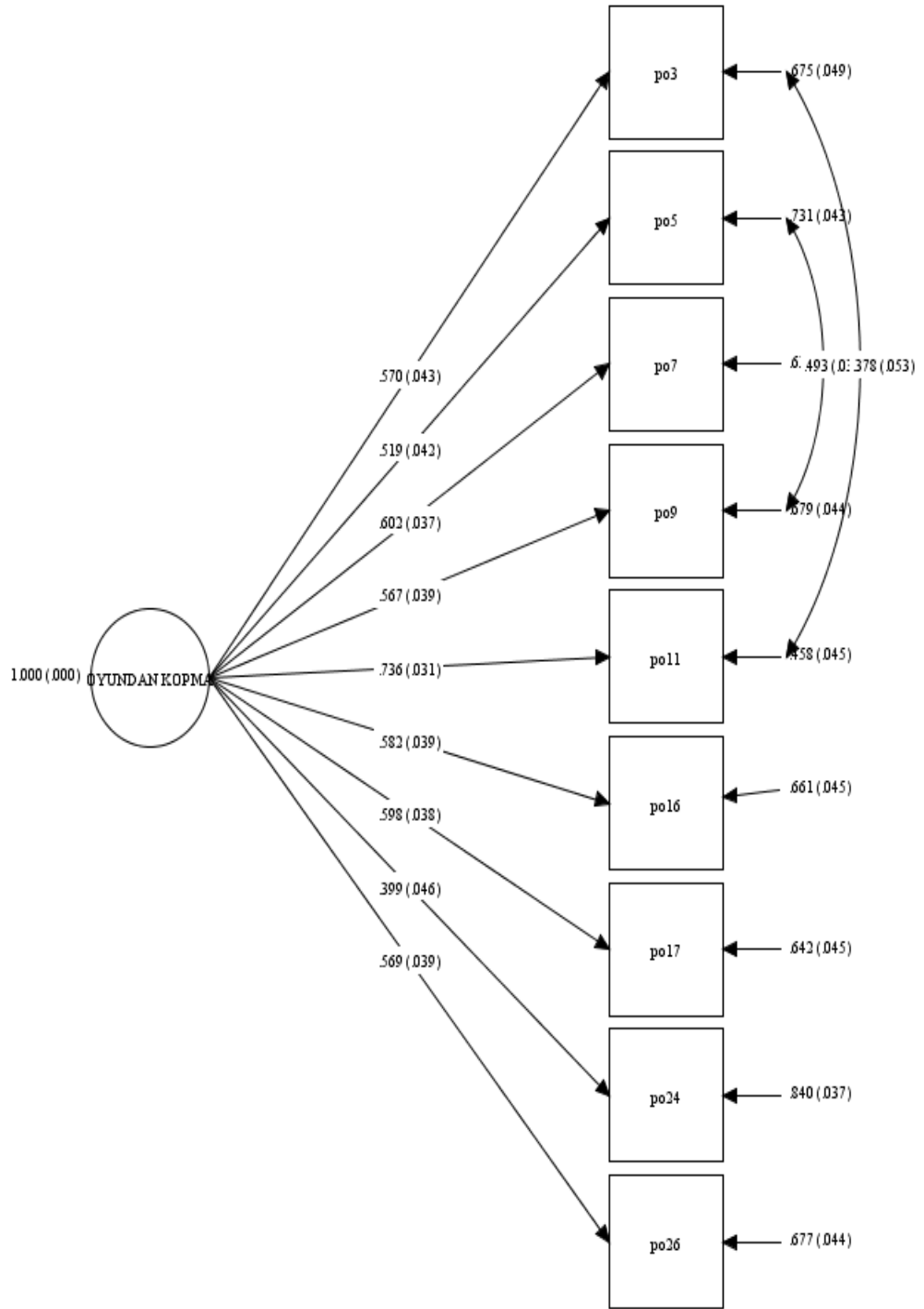
*p<.000.

OE: Oyun Etkileşimi. OB: Oyunun Bozulması. OK: Oyundan Kopma

Oyun Etkileşimi= $\chi^2(32) = 179.461$, CFI=0.914, RMSEA=0.10, SRMR=0.04



Oyunun Bozulması= $\chi^2(39) = 245.199$, CFI=0.911, RMSEA=0.10, SRMR=0.049



Oyundan Kopma= $\chi^2(24) = 149.857$, CFI=0.90, RMSEA=0.10, SRMR=0.05.

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analiz Model Sonuçları

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is well known that play is associated with positive trends in children's social competence, well-being, and positive learning developments (Brooker & Edwards, 2010; Fromberg & Bergen, 2006; Kuschner, 2009). It is emphasized that children who are allowed to play in young ages, they develop self-confident, higher probability of being independent, abstract thinking skills, risk taking, understanding and solving problems, and becoming individuals who are committed to life-long learning (Elkind, 2007). Playing with peers in early years plays a vital role in social and emotional development as well as cognitive, physical and language development (Levine & Munch, 2014). It is known that peer interaction with play is also effective in the acquisition of many social skills and friendships in the child's life (Lautamo & Heikkila, 2011). Peer relationships, one of the most basic components of social life, play an independent role in the development of the child and these peer relations that children develop will affect their lives in many ways of their future self-reliance as well as romantic relationships (Levine & Munsch, 2014). Expression, organization and understanding of emotions play a very important role in playing with peers (Levine & Munch, 2014). Previous play research shows that children who spend more time with imaginary play are more susceptible to understanding their own and others' emotions (Lindsey & Colwell, 2003). For the reason that play during peer interactions is important for child development, it seems important to produce new scales related to peer play of pre-school children or adapt existing valid scales in Turkish. With this thought in action, we aimed to adapt the Penn Interactive Peer-Playing Scale-Teacher Form (PIPPS-T) designed by Fantuzzo et al. (1998) to analyze the peer-play behaviors in early childhood environments.

Method

The aim of this study is to adapt Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form, which was developed by Fantuzzo, Mendez and Tighe (1998) to Turkish and conduct the reliability and validity analyses. Penn Interactive Peer Play Scale is a scale with 32 items and 3 subdimensions which is designed to help parents and teachers understand the peer play behaviors in early childhood settings. The data were collected from the teachers of 442 children with an average of 60.27 (SD=9.71) who are of upper and middle socioeconomic status in İstanbul, Turkey. Firstly, Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form was adapted to Turkish language and culture. The current study followed Fantuzzo et al.'s (1998; 2007) steps for validation of the PIPPS-T. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was run to create subscales. By doing so, the current study aimed at examining 3-factor model created in the original study (Fantuzzo et al., 1995; 2007) and possibility of equivalency of these factors with Turkish sample by running the CFA (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2013).

Result and Discussion

In this study, the validity of the scale was measured with Confirmatory Factor Analysis, the correlations between subscales and the difference between the Upper %27/ Lower %27. The internal reliability of the scale was calculated by Cronbach's alpha method. Besides this, the predictive validity of the scale compared to the other scales was also probed. The results of the Confirmatory Factor Analyses showed that the scale has a three-factor structure as in the original version, which are Play Interaction ($\chi^2(32) = 179.461$, CFI=0.914, RMSEA=0.10, SRMR=0.04), Play Disruption ($\chi^2(39) = 245.199$, CFI=0.911, RMSEA=0.10, SRMR=0.049), and Play Disconnection ($\chi^2(24) = 149.857$, CFI=0.90, RMSEA=0.10, SRMR=0.05). The internal reliability coefficients were found $\alpha=.85$, $\alpha=.89$ and $\alpha=.81$ for Play Interaction, Play Disruption and Play Disconnection, respectively. Moreover, the correlation found between this version and the social development and cognition based problem behavior scales which are rated by the teachers showed that the scale is valid and generalizable. The analyses showed that Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form is a valid, reliable and appropriate tool for Turkish children.

The psychometric analysis of this teacher-rated PIPPS-T is consistent with assessments of children's peer interactions during play which may provide researchers and program evaluators accurate reports of the children's behavior and interaction during play (Diamond & Squires, 1993; Fantuzzo et al., 1998; 2007). The teacher-reported peer play may provide abundant information about children's behaviors expressed during the play. This information can provide the necessary

resources for both teachers and school administrators. In addition, the teacher-report of children's behavior during play will be useful for predicting their social and cognitive behavior (Diamond & Squires, 1993; Fantuzzo & et al., 1998).



Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Umud Düzeylerinin Başa Çıkma Yeterliğı ve Yılmazlık Açısından İncelenmesi

An Examination of Hope Levels of Families with Special Needs Children in terms of Coping and Resilience

Galibiye ÇETREZ İŞCAN¹, Asude MALKOÇ²

Öz: Bu çalışmanın amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeyleri, başa çıkma yeterlilikleri ve yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma modeli olarak genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 30 ile 60 arasında değişen 141 kişi (71 kadın, 70 erkek) oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, “Kişisel Bilgi Formu” “Aile Yılmazlık Ölçeğı (AYÖ)” ve “Başa Çıkma Yeterliğı Ölçeğı (BÇYÖ)” ve “Sürekli Umud Ölçeğı” kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS for WINDOWS 17.00 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ardından yılmazlık ve başa çıkma yeterliğinin birlikte umud düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için de eşzamanlı çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda, yılmazlık ve başa çıkma yeterliğinin birlikte umud üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Yılmazlık, özel gereksinimli çocuklar, umud, başa çıkma yeterliğı

Abstract: The aim of this study is to investigate the relationship among hope, resilience and competency of coping in families who have children with special needs. The relationship screening model was used as a research model in this study. The participants consisted of 141 adults (71 women, 70 men) ages ranged from 30 to 60. The “Personal Information Form”, “Family Resilience Scale” (FRS), “Coping Competency Scale” (CCS) and Dispositional Hope Scale (DHS) were used as data collection tools. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS–22) was used to analyze the data. Firstly Pearson product-moment correlation coefficients were calculated in order to determine the relationships between the variables. After that, sequential multiple regression was conducted to specify the best linear combination of resilience and competency of coping for predicting hope. The results revealed that adults’ hope levels were significantly explained by resilience and competency of coping

Keywords: Resilience, children with special needs, hope, competency of coping

1. GİRİŞ

Aile, toplumun en küçük birimidir ve ailede çocuğun varlığı önemli bir yere sahiptir. Her anne ve baba adayının doğacak çocuğunun sağlıklı, akıllı ve başarılı olmasına dair beklentisi vardır. Çocuğa ilişkin bu beklenti, anne ve babanın kendisini ve çocuğunu nasıl algıladığına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Hiçbir anne ve baba farklı ya da özel gereksinimli bir çocuğa sahip olacağı duygusu ile anne ya da baba olmaya hazırlanmaz; hatta bu düşüncenin ya da kaygının varlığı bile birçok anne baba adayını huzursuz eder (Metin, 2012).

Ebeveynler sağlıklı bir çocuğun doğumunu beklerken özel gereksinimli bir çocuğun doğumuyla büyük bir hayal kırıklığı yaşarlar. Böyle bir çocuğun doğumuyla anne ve baba karmaşık duygular yaşamakta, ne yapacaklarını, kimden yardım alacaklarını, nereye başvuracaklarını ve en önemlisi, böyle bir çocukla nasıl yaşayacaklarını bilememektedirler (Çiftçi Tekinarslan, 2010; Metin, 2012).

Özel gereksinimli bir çocuğun aileye katılımı, ailenin yaşam tarzında değişikliklere yol açmakta, travmatik etkiler yaratabilmekte ve ailenin mevcut düzenini olumsuz yönde değiştirmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlere göre daha fazla stres altında olduklarını ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Metin, 2012). Sağlıklı çocuk beklentisinin yıkılması ve bunun sonucunda ailenin çocuğu kabul etmede, duygusal bunalımı atlattırma ve çocuğun durumunu çevredeki kişilere açıklamada çektiğı zorluk; çocuğun durumuna ve özelliklerine ilişkin elde edilen bilginin yetersizliğı; bu yetersizliğin yol açtığı sağlık sorunlarıyla başa çıkma çabaları, stres yaratan en önemli etmenler arasındadır. Bunun yanında çocuğa karşı çevrenin gösterdiği olumsuz tutumlar ve yakın çevrenin aileden uzaklaşması ve çocuğun

¹ Öğr.Gör., Trakya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, e-posta: galibiyecetis@hotmail.com

² Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, e-posta: asudemalkoc@trakya.edu.tr

geleceğine ilişkin duyulan kaygı da stresi arttıran önemli faktörlerdir (Kırcaali İftar, 1995; Akt. Cavkaytar & Özen, 2010).

Hardman, Drew ve Egan (1996), özel gereksinimli çocukların kendi yaşamlarını devam ettirirken ebeveynlerine bağımlı olmasının, çocuğun tedavi masraflarının evin bütçesine ek yük getirmesinin, tedavi sürecinde sık sık hastanelere gitme durumundan dolayı eşlerin birbirine zaman ayıramamasının, sosyal ilişkilerin zayıflamasının, zamanın büyük bir kısmının çocuğa ayrılmasının aile içi stresi arttıran en önemli etmenler olduğunu ileri sürmektedirler.

Bazı aileler özel gereksinimli çocuğun doğumuyla başlayan bu stresli duruma uyum sağlamada zorlanırken, bazıları etkili başa çıkma yolları kullanarak stresli durumdan dinginliğe geçiş yapabilmektedirler. Bir başka ifadeyle, yaşadıkları tüm zorluklara rağmen yaşamlarını devam ettirerek, yetersizliğin yol açtığı bu güç durumun altından başarıyla kalkabilmektedirler (Patterson, 2002).

Özel gereksinimli olan çocuğu yetiştirmenin zorlukları olmasına karşın böyle bir çocuğa sahip olmak hem anne babanın hem de bu çocukların kardeşlerinin kendilerini tekrar değerlendirmelerine ve farklı yönlerini keşfetmelerini sağlayabilmektedir. Kısaca aile bireylerine kendi yapabildiklerini ve yapamadıklarını, neleri başarıp başaramadıklarını görme ve aslında ne kadar yılmaz olduklarını görme fırsatı sağlamaktadır (Akkök, 2003).

Yılmazlık, bireylerin olumsuz sonuçlar doğuran durumlara ve yaşantılara maruz kalmalarına rağmen olumlu uyum ve gelişim göstermesi, ayakta kalabilmesidir (Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2002). Rutter (1985)'e göre, çok zor koşullara rağmen yaşadığı güç durumlarla başa çıkabilme ve toparlanabilme gücüdür. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler diğer ailelere göre, aile, iş ve sosyal yaşamlarında daha çok stres yaşamaktadırlar (Kaner, Bayraklı & Güzeller, 2011). Bu ailelerin yaşadıkları bu durumla başa çıkmasında verilecek sosyal destek ve stres yaratan olay ve durumlara karşı direnmesini sağlayan başa çıkma stratejileri yılmazlıklarını arttırabilecek hatta yaşama daha umutla bakabilmelerini sağlayabilecektir.

Geleceğe yönelik olumlu beklentilere sahip olma duygusunu belirten umut (Özmen, Dündar, Çetinkaya, Taşkın, & Özmen, 2008), bireyleri hedeflerine ulaşma yolunda motive eden en önemli unsurlardan biridir. Synder (2002), bireyin arzu ettiği hedeflere ulaşmada çeşitli yollar üretme yeterliliği ve bu yolları kullanmada kendini motive etmesi olarak tanımlar. Umudun yüksek bireyler amaçlarına ulaşmak için pek çok yol bulabileceklerine inanmaktadırlar. Bireylerin sahip oldukları bu inanç, onları gelecekte güzel şeylerin olacağına dair kamçılamaktadır. Özel gereksinimli çocukların ailelerinin karşılaştıkları zorluklarla mücadelelerinde umudun önemli bir rolü olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, özel gereksinimli çocukların ailelerinin yılmazlık düzeylerinin ve başa çıkma yeterliliklerinin umut düzeyleri üzerinde etkin bir rol oynayıp oynamadığını belirleme amacı gütmektedir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada yılmazlık ve başa çıkma yeterliliklerinin umut düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcılığı olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırma, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2003). Çalışma grubunu, Edirne Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Edirne II. Beyazıt Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Faika Erkut Özel Eğitim İlkokulu, Ortaokulu ve Mesleki Eğitim Merkezi'ne devam eden özel gereksinimli çocukların (24 otistik, 53 hafif ve orta derecede zihinsel engelli) aileleri oluşturmaktadır. Araştırma, 71 anne ve 70 baba olmak üzere toplam 141 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin yaşları 30 ile 57 ($X=42.65$; $ss=6.20$) arasında; babaların yaşları 30 ile 66 arasında değişmektedir. ($X=46.91$; $ss=7.44$).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yılmazlık düzeylerini belirlemek için Aile Yılmazlık Ölçeği (AYÖ), başa çıkma yeterliliğini belirlemek için Başa Çıkma Yeterliği (BÇY) ölçeği ve umut düzeylerini Sürekli Umudun Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklar ve aileleri tanımayla yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan bir bilgi formu kullanılmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu"nda özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babalar ile çocukların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumuna ilişkin sorulara yer verilmiştir.

2.2.2. Aile Yılmazlık Ölçeğı (AYÖ): Kaner ve Bayraklı (2010) tarafından anne ve babaların yılmazlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplam 37 maddeden oluşmakta olup mücadelelilik, öz-yetkinlik, yaşama bağlılık ve kendini kontrol boyutlarını içermektedir. Ölçek, beni çok iyi tanımlıyor (5) ile beni hiç tanımlamıyor (1) arasında değişen beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten yüksek puan almak anne-babalarda yılmazlığın yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğın geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle Temel Bileşenler Analizi (TBA) yapılmış, ortaya çıkan yapıların doğruluğı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA sonucu elde edilen uyum indeks değerleri RMSEA: 0.046; RMR: 0.044; NFI=0.84; NNFI: 0.90; CFI: 0.91; GFI: 0.88; AGFI: 0.87 olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach alfa değerlerinin 0.54-0.91; test-tekrar test güvenirlik değerlerinin ise 0.33-0.80 arasında değişmekte olduğunu görülmüştür.

2.2.3. Başa Çıkma Yeterliğı Ölçeğı (BÇYÖ): Akın ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen Başa Çıkma Yeterliğı Ölçeğı (BÇYÖ) 12 maddeden oluşan tek boyutlu ve beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri negatif ifadelerden oluştuğı için düşük puanlar yüksek başa çıkma yeterliğini göstermektedir. Ölçeğın yapı geçerliğı için uygulanan doğrulamalı faktör analizinde tek boyutlu ve 12 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği görülmüştür (RMSEA= .082, CFI= .95, IFI= .95, NFI= .92, SRMR= .062). Ölçeğın Cronbach alfa değeri .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğın düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .35 ile .70 arasında sıralanmaktadır.

2.2.4. Sürekli Umut Ölçeğı: Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen Sürekli Umut Ölçeğı, Akman ve Korkut (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Likert tipi derecelendirmeye uygun olan ölçek maddeleri 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Kısmen Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4= Kesinlikle Katılıyorum şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puan yüksek umut düzeyine, düşük puan da düşük umut düzeyine işaret etmektedir. Ölçeğın Cronbach alfa değeri. 65 olarak bulunurken, 4 hafta arayla yapılan uygulama sonucunda test-tekrar test güvenirlik katsayısı .66 olarak bulunmuştur (Akman & Korkut, 1993)

2.3.Verilerin Analizi

Verilerin toplanma işlemleri için öncelikle Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Edirne İl'inde bulunan üç farklı özel eğitim okulunda okuyan öğrencilerin anne ve babalarına Anne-Baba-Çocuk Bilgi Formu, Aile Yılmazlık Ölçeğı, Başa Çıkma Yeterliğı Ölçeğı, Sürekli Umut Ölçeğı uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmanın amacı ve uygulayıcıların vereceğı cevaplardaki samimiyetin önemi hakkında katılımcılara bilgiler verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin işlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında SPSS for WINDOWS 17.00 paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde öncelikle grubun ilgili ölçme araçlarından aldıkları puanların ortalamaları (X), standart sapma (ss) ve ölçmenin standart hata (SHx) değerleri hesaplanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan anne ve babaların umut düzeylerinin yılmazlık ve başa çıkma yeterliklerine göre açıklanıp açıklanmadığını belirlemek üzere "Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizi" yapılmış olup, regresyon analizi modelinde yılmazlık ile başa çıkma yeterlikleri yordayıcı değişkenler olarak, umut düzeyleri ise yordanan değişken olarak alınmıştır.

Uygulanan Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizleri sonucunda öncelikli olarak yordanan değişken ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki değerleri (r) ile aritmetik ortalama(X), ve standart sapma (ss) değerlerine yer verilmiştir. Ardından regresyon analizi sonuçları tablo halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine ilişkin bilgiler ve bu istatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Umut ve yordayıcı değişkenler (yılmazlık ve başa çıkma yeterliği) için aritmetik ortalama standart sapma ve korelasyon katsayısı değerleri (n=141)

Değişkenler	X	ss	1	2
Umut	26.77	4.61	.572**	-.218*
1.Yılmazlık	144.92	25.46	1	-.057
2.Başa Çıkma Yeterliği	35.96	12.86		1

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

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların umut puan ortalamaları 26.77, standart sapma değerleri 4.61; yılmazlık puan ortalamaları 144.92, standart sapma değerleri 25.46; başa çıkma yeterliği puan ortalamaları 35.96, standart sapma değerleri, 12.86; olarak bulunmuştur. Umut puanları ile yordayıcı değişkenler olan yılmazlık ve başa çıkma yeterliği arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, umut puan ortalamaları ile yılmazlık puan ortalamaları arasında ($r=.57$) $p<.01$ düzeyinde pozitif yönde; umut puan ortalamaları ile başa çıkma yeterliği puan ortalamaları arasında ($r=-.22$) $p<.05$ düzeyinde negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 2.Umut düzeyinin yılmazlık ve başa çıkma yeterliği değişkenlerine göre yordanıp yordanmadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	R ²	F
Umut						
Sabit	14.45	2.50	-	5.78***		
Yılmazlık	.10	.02	.56	6.79***	.36	26.58***
Başa Çıkma Yeterliği	-.07	.03	-.19	-2.26**		

***p<.001, **p<.05

Tablo 2’den anlaşıldığı gibi, Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizi sonucunda yılmazlık ve başa çıkma yeterliği değişkenleri birlikte katılımcıların umut düzeylerini anlamlı düzeyde [$F(2;94)= 26,58$; $p<.001$] yordamaktadır. Adı geçen değişkenler birlikte umut düzeyinin toplam varyansının %36’sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin β ve t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sırasıyla yılmazlık ($\beta= .56$ $p<.001$) ve başa çıkma yeterliği değişkeninin ($\beta= -.19$ $p<.05$) umut değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin başa çıkma yeterlikleri ve yılmazlık düzeylerinin umut düzeylerini ne kadar açıkladığını belirlemek üzere yapılan bu araştırma sonucunda ailelerin yılmazlık ve başa çıkma yeterliklerinin umut düzeylerini anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Geleceğe umutla bakan bir diğer deyişle umut düzeyi yüksek olan bireylerin ulaşmayı istedikleri amaçları vardır ve bu amaçlara ulaşma yolunda çok çaba sarf etmektedirler. Sarf ettikleri bu çabalardan biri amaçlarına ulaşmada ya da herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında kullandıkları başa çıkma stratejileridir. Bu stratejilerin bireylerin istediklerini elde etmelerine giden yolda hem kolaylaştırıcı hem de olumlu etkisi vardır. Bu sayede etkili başa çıkma stratejisi kullanan bireyler hayata karşı, yaşadıkları zorluklara karşı daha dirençli bir başka ifade ile yılmaz olabilmektedirler. Bu da bireylerin umut düzeyini dolayısıyla yaşam doyumunu arttırmada önem taşımaktadır. Nitekim Bilge ve diğerleri (2014)’nin yapmış olduğu çalışmada engelli yakınlarına verilen “stresle başa çıkma ve yaşam doyumunu artırma eğitimi sonrası engelli yakınlarının stres düzeylerinin azaldığı ve yaşam doyumlarının arttığı bulunmuştur. Karadağ(2009)’ın yapmış olduğu bir başka çalışmada ise, engelli çocuğa sahip annelerin ailelerinden aldıkları sosyal destek düzeyi arttıkça umutsuzluk düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Sivrikaya ve Çiftçi Tekinarslan (2013) tarafından yapılan çalışmada da annelerin algıladıkları sosyal desteğin artmasıyla ebeveynlerin stresinin ve annenin yükünün azaldığı görülmüştür. Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynleri yalnız olmadıklarını bilmeye ve duygusal desteğe ihtiyaçları vardır. Bu desteği aile fertlerinden, yakın çevreden alabildikleri gibi psikolojik danışma gruplarından da alabilmektedirler. Bu gruplar, bireylerin grup sürecinde birbirlerine

duygusal, sosyal yönden destek alarak yakınlaşmalarına ve yalnız olmadıklarını farketmelerine yardımcı olabilmektedir (Akkök, 2003). Bununla birlikte, bireylerin başa çıkma stratejilerinden biri olan sosyal destek kaynaklarının olması kendilerini çaresiz ve umutsuz hissetmelerine engel olmakta, daha umutlu olmalarını sağlamaktadır. Karadağ (2009)'ın çalışmasına benzer olarak Vural Batık (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da zihinsel yetersizliğe sahip çocukları olan annelere uygulanan psikolojik destek programının, annelerin umutsuzluk düzeyini arttırmada ve iyimserlik düzeyini arttırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin, özel gereksinimli bir çocuğun varlığında yoğun bir stres ve kaygı yaşadıkları bilinen bir gerçektir. Bazı anne ve babaların stres ya da yaşanan bu zor durum karşısında kolayca morali bozulabilmektedir. Böyle durumlarda ebeveynlere verilecek psiko-sosyal destek onların bu zorluğun üstesinden gelmelerinde yardımcı olabilecektir. Nitekim yapılan araştırmalar (Gördeles Beşer & İnci, 2014; Küçükler, 1993; Özokçu & Canpolat, 2013; Yüksel & Eren, 2007;) bunu kanıtlar niteliktedir. Örneğin; Özokçu ve Canpolat (2013), grup rehberliği programının zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerini azaltmada; Yüksel ve Eren (2007), grupla psikolojik danışma programının otistik çocuğa sahip annelerin depresyon düzeylerini azaltmada ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Grup rehberliği ya da grupla psikolojik danışma programları sonucu stres ve kaygı düzeyleri azalan ve yeni problem çözme becerileri kazanan bireyler yaşayacakları zorlukla karşısında kendilerini daha yeterli hissedebilecek ve karamsarlık duyguları yerini kendine güven, iyimserlik ve diğerlerinden aldıkları sosyal destekle doyum duygularına bırakabilecektir. Bunun sonucunda da ebeveynler, güç durumlarla karşılaştıklarında ihtiyaçlarını sağlayacak gerekli araçları ya da yolları değiştirerek aile içi ve dış dengeyi sağlayıp daha dayanıklı olabileceklerdir. Özbay ve Aydoğan (2013) engelli çocuğa sahip olan ailelerde, aile yılmazlığını inceledikleri çalışmalarında ailelerin yılmazlıklarına katkı sağlayan en önemli etkenlerin sosyal destek, maneviyat, sahip oldukları pozitif bakış açısı, aile içerisindeki birbirlerine bağlılıkları, esnek olmaları ve özgünlük / ilişkisel özgünlük olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Greef, Vansteenwegen ve Ide (2006) ise, zihinsel yetersizliği olan çocuklara sahip 30 ebeveyn ile yaptıkları çalışmada aile içinden gelen desteğin, kullanılan problem çözme stratejilerinin duygusal desteğin, stresli durumlara bakış açısının yılmazlığı etkileyen önemli faktörler olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Edd ve Edd (2009), çoklu yetersizliği bulunan çocuğa sahip 20 ebeveyn ile yaptıkları çalışmada, sorumluluk almanın, güçlü ve deneyimli olmanın, öğrenilen stratejilerin hayata geçirilmesinin yılmazlığı sağlamada önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada otizmli ve zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerde yılmazlık, başa çıkma yeterliliği ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, bundan sonra yapılacak çalışmalarda, farklı engel gruplarındaki çocuklara sahip ailelerde başa çıkma yeterliliği, yılmazlık ve umut arasındaki ilişkiye bakılabilir. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin psikolojik iyi oluş düzeylerini arttırmaya yönelik psiko-eğitsel müdahale programları uygulanabilir. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için sosyal destek ya da etkileşim grupları oluşturarak zor durumda yılmaz kalabilmeleri için destek verilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip olan çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş* içinde (s.121-142). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Akın, A., Adam Karduz, F.F., Kaya, M., Padır, M.A., Akın, Ü., Yılmaz, E., Özbay, A., & Akkaya, O. (2014). Başa çıkma yeterliği ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *3rd World Conference on Educational and Instructional Sciences –WCEIS-06-08 Kasım, Antalya*.
- Akman, Y. & Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Bayraklı, H. & Kaner, S. (2012). Zihin engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1-18.
- Bilge, A. ve diğ. (2014). Engelli yakınlarına verilen “stresle baş etme ve yaşam doyumunu artırma” eğitiminin etkililiğinin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1).
- Cavkayar, A. & Özen, A. (2010). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s. 169-202). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çiftçi Tekinarslan, İ. (2010). Aile eğitimi. N. Baykoç (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s. 91-109). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Edd, T. K. & Edd, D. K. (2009). Welcome to Holland: Characteristics of resilient families raising children with severe disabilities. *Journal of Family Studies*, 15, 227-244.
- Gördeles Beşer, N. & İnci, F. (2014) Zihinsel engelli çocuğu olan ailelere verilen grup danışmanlığının etkinliğinin değerlendirilmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(2), 84-91.
- Greef, A. P., Vansteenwegen, A., & Ide, M. (2006). Resiliency in families with a member with a psychological disorder. *The American Journal of Family Therapy*, 34, 285–300.
- Hardman, M.L., C.J. Drew & Egan, M.W. (1996). *Exceptionality and the family human exceptionality*, (5th Ed). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Kaner, S., & Bayraklı, H. (2010). Aile Yılmazlık Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (2), 47-62.
- Kaner, S., Bayraklı, H., & Güzeller, C.O. (2011). Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(2) 63-78.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.
- Karasar, N. (2003) *Bilimsel araştırma yöntemi* (12.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükler, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 23-29.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). New York, NY: Oxford University Press.
- Metin, E. N. (2012). Özel gereksinimli çocuğun aileye katılımı. E. N.Metin (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar içinde*. Ankara: Maya Akademi.
- Özbay, Y. & Aydoğan, D. (2013). Aile Yılmazlığı: bir engele rağmen birlikte güçlenen aile. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13 (31), 1303-0256.
- Özmen D., DüNDAR, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, E.O., & Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(1):8-15.
- Özokçu, O. & Canpolat, M. (2013). Grup rehberliği programının zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 181-196.
- Patterson, J. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64, 349-360.
- Rutter, M. (1985) Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Sivrikaya, T. & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14 (2) 17-29.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., & diğ. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570–585.
- Yüksel, M.Y. & Eren, S.B (2007). Otistik çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 197-210.
- Vural Batık, M. (2012). Psikolojik destek programının zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin umutsuzluk ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 64-87.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The family is the smallest unit of society and the child has a significant presence in the family. Every mother and father candidate has an expectation that the child to be born will be healthy, intelligent and successful. This expectation of the child varies depending on how the mother and father perceive herself and her child. No mother or father is prepared to be a mother or father with the feeling that they will have a different or special needs child; and even the presence of this thought or the lethargic restlessness of many parents (Metin, 2012).

Involvement of a child with a special need leads to changes in the life style of the family, creates traumatic effects and negatively affects the current order of the family. Research conducted on the subject indicates that parents with special needs children are under more stress and anxiety levels than children with normal development (Metin, 2012). While some families are struggling to adapt to this stressful situation that began with the birth of a special needs child, some are able to shift from stressful to calm by using effective ways of coping. In other words, they continue their lives in spite of all the difficulties they have experienced, and are able to successfully survive this difficult situation (Patterson, 2002). It is believed that parents of children with special needs will have an important role to play in their challenges with the challenges they face. For this purpose, the question was asked whether the efficacy of resilience and coping in this study is a meaningful predictor of hope levels.

Method

The relationship screening model was used as a research model in this study. The participants consisted of 141 adults (71 women, 70 men) who have children with special needs ages ranged from 30 to 60. The "Personal Information Form" which was developed by the researchers, "Family Resilience Scale" (FRS) which was developed by Kaner ve Bayraklı (2010), "Coping Competency Scale" (CCS) which was developed by Akin, Karduz, Kaya, Padır, Ü. Akin, Yılmaz, Özbay ve Akkaya (2014) and Dispositional Hope Scale (DHS) which was developed by ve Akman ve Korkut (1993) were used as data collection tools. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22) was used to analyze the data. Firstly Pearson product-moment correlation coefficients were calculated in order to determine the relationships between the variables. After that, sequential multiple regression was conducted to specify the best linear combination of resilience and competency of coping for predicting hope.

Results

The results revealed that adults' hope levels were significantly explained by resilience and competency of coping. In other words, resilience and competency of coping together predicted level of hope. [$F(2;94)= 26,58; p<.001$]. Resilience and competency of coping were found to explain total variance of %36 of hope. When β and t-test results related to the significance of regression coefficients are examined resilience ($\beta= .56 p<.001$) and competency of coping ($\beta= -.19 p<.05$) respectively predicted level of hope significantly.

Discussion and Conclusion

As a result of this research, which was conducted to determine the extent to which the families with special needs children expressed their level of proficiency and resilience levels Families were found to have significantly explained their hopelessness and resilience competence levels

Individuals with high hopes have the aims they desire to achieve and are making great efforts to achieve their goals. These are the strategies they use to achieve their goals or meet any challenges they face. Individuals who use an effective coping strategy can become irresistible with life, with a more resistant statement to their difficulties. This is important to increase the level of hope of individuals and therefore to increase life satisfaction. As a matter of fact, Bilge and others (2014) found that stress levels of relatives with disabilities were decreased and life satisfaction increased after "stress coping and life satisfaction training"

It is a known fact that parents with a special needs child experience intense stress and anxiety in the presence of a special needs child. Some mothers and fathers are easily demoralized in the face of this stressful situation. In such cases, the psychosocial support to parents will help them to get over this difficulty. As a matter of fact, Özokçu and Canpolat (2013) concluded that reducing the stress levels of

mothers with mental retardation of the group guidance program; they have reached the point where they are effective.

From the results of this research, it is possible to look at the relationship between resilience, hope and hope for success in families with children from different groups of disabilities in future studies. Psycho-educational intervention programs may be applied to increase the psychological well-being of families with special needs children. For families with children with special needs, support can be provided to help them survive in difficult situations by creating social support or interaction groups.



Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi¹

Osman SABANCI², Kubilay YAZICI³

Examining Pre-service Teachers' Efficacy Perceptions towards Measurement and Evaluation

Öz: Öğretim programlarında belirlenen bilgi, beceri ve değerlerin ne kadarının öğrenciler tarafından elde edildiğinin tespit edilmesi aşamasında ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerine başvurulmaktadır. Geleceğin öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik sahip oldukları yeterlik düzeyleri, gelecekte meslek yaşantıları sırasında ölçme ve değerlendirmeye yönelik işlemleri doğru biçimde yapabilmeleri ile ilişkilidir. İlgili literatürde sıkça ifade edilen algıların davranışa neden olan itici bir güç olma özellikleri dikkate alındığında, gerçekleştirilen bu çalışma ile öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri öğrenim görülen üniversite, bölüm, cinsiyet, yaş, akademik başarı ve lisansta ölçme ve değerlendirmeye yönelik aldığı eğitimi yeterli bulup bulmaması gibi çeşitli değişkenler açısından incelemeye tabi tutulmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda çalışma grubunu iki devlet üniversitesinin, eğitim fakültelerinde sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında 4. sınıfta öğrenim gören 270 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veriler, Nartgün (2008) tarafından oluşturulan "Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği"nden, nitel boyuta ait veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin toplandığı ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi beşli derecelendirme formatında hazırlanan ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada "Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği"nden ve yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Son olarak nicel ve nitel boyutlardan elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur

Anahtar sözcükler: Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretmen Adayı, Ölçme ve Değerlendirme, Yeterlik.

Abstract: Measurement and evaluation methods and techniques are used to identify how much of the knowledge, skills, and values identified in curriculums is obtained by students. Pre-service teachers' level of efficacy in measurement and evaluation is associated with their ability to accurately use this knowledge of measurement and evaluation during their professional career. The perceptions about measurement and evaluation could be the driving force that leads to professional behaviour. This study examines the pre-service teachers' level of perceptions regarding their efficacy in measurement and evaluation in terms of such variables as university and departments where they study, gender, age, academic success, and whether they consider the measurement and evaluation education obtained during their undergraduate study as sufficient. The study group was composed of 270 pre-service teachers at the departments of primary education and social studies education in two state universities. The mixed method was used in the study. The quantitative data were obtained through a 5-point Likert-type instrument with 24 items, the "Scale of General Measurement and Evaluation Efficacy Perceptions for Pre-service Teachers," developed by Nartgün (2008). The internal consistency reliability coefficient of the scale was found as .94. The qualitative data were obtained through a semi-structured interview form prepared by the present researchers. The qualitative and quantitative data were correlated and interpreted. Finally, certain suggestions were offered about developing pre-service teachers' efficacy perceptions regarding measurement and evaluation on the basis of results.

Keywords: Primary Education, Social Studies Education, Pre-service Teacher, Measurement and Evaluation, Efficacy.

1. GİRİŞ

İçinde bulunulan yüzyıl her alanda olduğu gibi bilginin türü ve aktarımı konusunda da gelişmelerin yaşandığı bir zaman dilimidir. Bu zaman diliminde çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donanmış

¹Bu araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde 11-14 Mayıs 2016 tarihinde gerçekleştirilen "XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda" sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye, e-posta: osmansabanci@gazi.edu.tr

³ Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Niğde-Türkiye, e-posta: kyazici@nigde.edu.tr

insan gücüne duyulan ihtiyaç, devletlerin eğitim sistemlerine diğer bir deyişle bu sistemler vasıtasıyla gerçekleştirilen eğitimin niteliğine odaklanmalarına yol açmıştır.

Niteliğin artırılması aşamasında önceleri konu içeriklerinin değişimine odaklanan eğitim anlayışı zamanla eğitimin tüm aşamalarını -girdi, işlem, çıktı ve dönüt öğelerini (Mutluer, 2015, s. 160)- etkisi altına almaya başlamıştır. Bu anlayış doğrultusunda Türkiye’de 2005 yılına kadar davranışçı yaklaşımı odak noktasına alan öğretim programlarında, yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda bir değişime gidilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2005ab). Yapılan değişikliklerle davranışçı yaklaşımın sonuç odaklı öğrenme anlayışından ziyade, bir süreç olarak öğrenmenin gerçekleşmesine odaklanılmıştır. Diğer bir ifadeyle bilgi bir ürün olmaktan çıkıp süreç haline gelmiştir (Çelikkaya, Karakuş, & Öztürk Demirbaş, 2010, s. 59). Turgut ve Baykul’a göre (2014) eğitim sistemindeki kontrol edilemeyen girdilerin çokluğu, bir yandan isabetsizlikleri, diğer yandan kontrolün önemini artırır ve sistemin kontrolünü zorlaştırır (s. 67).

Eğitim-öğretim sürecinde ortaya çıkan bu gelişme, öğretim programlarında belirlenen kazanımlara öğrencilerin ulaşabilme, diğer bir ifadeyle başarılarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme anlayışında da çeşitli değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur (Toptaş, 2011, s. 206). Ölçme araçları, ölçme işlemini kolaylaştırmanın yanında, ölçme işlemi sonunda elde edilen ölçme sonuçlarının niteliklerini belirleyici özellikleri ortaya çıkarmaktadır (Kan, 2016). Geleneksel ölçme araçlarıyla ölçülemeyecek olan öğrencinin bireysel ve grup etkinlikleri içerisinde gösterdiği performansların da değerlendirme sürecine katılmasını (Birgin, 2008) içeren ve literatürde otantik veya tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları diye ifade edilen (Birgin, 2008; Çepni & Çoruhlu, 2010; Duban & Küçükyılmaz, 2008; Özenç & Çakır, 2015; Toptaş, 2011) yeni ölçme araçları öğrenme-öğretim sürecinde yer almaya başlamıştır. Eğitimde ölçmenin önemi ise, eğitimin teorik bir bilim olma çabalarının yanı sıra pratik kararlarda değerlendirmelere dayanak sağlamasıdır (Yaşar, 2008, s.3).

Bir değerlendirme etkinliği eğer öğretmenler ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine, içinde buldukları öğretim ve öğrenme etkinliklerini değiştirmesine geri dönüt olarak bir bilgi sağlıyor ise öğrenmede yardımcı olabilir (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003, s. 2). Bu aşamada öğretmenin sahip olduğu yeterlik seviyesinin gerçekleştireceği eğitim sürecinin kalitesini de doğrudan etkileyeceği gerçeği, onların ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili gerekli bilgi ve becerilerle donanmış bireyler olmalarını zorunlu kılmaktadır (Çakan, 2004, s. 100). Çünkü ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile hem eğitimin kalitesinin ölçülmesi hem de iyileştirilmesi temel amaç olarak belirlenmiştir (Balcı & Tekkaya, 2000). Yeterlik, geleceğin öğretmenlerinin öğretime ilişkin yatırım çabalarını, hedefler setini ve büyük amaca ulaşma düzeylerini etkiler (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öğretmen öz-yeterliği, onların sınıftaki etkililiğini şekillendiren önemli bir motivasyonel yapıdır (Pendergast, Garvis & Keogh, 2011). Öğretmen öz-yeterliği kısaca, öğretmenin belirli bir bağlamda özel bir öğretim görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli eylem planlarına göre derslerini organize etmek ve yürütmek için yeteneğine olan inancı şeklinde açıklanabilir (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Bir diğer ifadeyle yeterlik inançları, insanların kararsız ya da stratejik, iyimser ya da kötümser düşüncelerinde, kendileri için belirledikleri davranış biçimleri, görev ve amaçların belirlenmesine ve bunlara olan bağlılıklarında etkilidirler (Bandura, 2006). Öte taraftan yüksek öz-yeterlik inancı bireyde aynı zamanda gurur, memnuniyet ve olumlu etkileri de beraberinde getirmektedir (Paris, Byrnes, & Paris, 2001, s. 267). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip olan öğretmen adayları ise öncelikle sürecin neresinde hangi ölçme değerlendirme işlemini gerçekleştireceğini bilir ve amaç doğrultusunda gerekli ölçme işlemini uygulamaya geçirir (Kaya Uyanık & Çalışkan, 2015, s. 347). Konuya ilişkin literatür incelendiğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliğe konu edinen araştırmaların öğretmen adayları ve öğretmen odaklı gerçekleştiği belirlenmiştir.

Birgin ve Gürbüz (2008) yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri konusunda bilgilerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemi kadar yeterli olmadığını belirlemiştir. Şaşmaz-Ören, Ormanlı ve Evrekli (2014) ise öğretmen adaylarının portfolyo, performans değerlendirme, kavram haritaları, gözlem ve kavram karikatürlerini tercih ettikleri tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımları olarak tespit etmişlerdir. Söz konusu araştırmada öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımları hakkındaki öz-yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Özdemir (2008) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre (cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma) incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Şahin ve Abalı Öztürk (2015) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını meslek hayatında kullanma konusundaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla görüşlerine başvurmuşlardır. Bu doğrultuda, sınıf öğretmeni adayları, tamamlayıcı ölçme araçlarından portfolyo ve projede kendilerini yeterli gördüklerini tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritasında kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Şahin ve Uysal (2013) ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarını cinsiyet, öğretim durumu, sınıf değişkeni ve bölüm değişkenleri açısından araştırmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyet, öğretim durumu, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Usta, Çıgır Dikyol ve İnce (2010) araştırmalarında sosyal bilgiler ve fen bilgisindeki öğretmen adaylarının özellikle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ziyade geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeylerinin çok yüksek olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet ve programlara göre farklılık göstermezken mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer bir çalışmayı Yeşilyurt (2012) öğretmen adayları üzerinde ve temel kavramlar, ölçme teknikleri, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma alt amaçları çerçevesinde sorgulayarak gerçekleştirmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanının temel kavramlar ile ölçme teknikleri boyutlarına ilişkin yeterlik algısının “yeterli”, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma boyutuna ilişkin yeterlik algısının ise “orta düzeyde yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar (2014) ise öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından araştırmıştır. Burada öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının çok düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra Çalışkan, Uymaz ve Tekin (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeylerine belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kendilerini orta düzeyde yeterli buldukları saptanmıştır. Ayrıca Pektaş (2010) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını, cinsiyet, öğretim türü ve öğrenim görülen alan değişkenleri açısından incelemiştir. Bu inceleme sonucunda ölçmeğin bütünü için öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrenim görülen alan değişkeni açısından Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmalarında onların ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemek için görüşlerine başvurmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Anıl ve Acar (2008) ise çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşadıkları ve karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktadır. Burada sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme araçlarından çoktan seçmeli testleri, tamamlayıcı ölçme araçlarından ise performans görevlerini sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Bir diğer çalışmada Acar ve Anıl (2009) ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan portfolyo (gelişim dosyası), performans değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarını kullanabilme yeterliklerini, bu esnada karşılaştıkları sorunları belirleyip ve çözüm önerilerini sunmuşlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi sıklıkla kullandığı, portfolyo'nun hazırlık ve değerlendirilmesinde sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı zaman açısından ve dosyaların muhafazasında sıkıntı yaşandığı, dereceli puanlama anahtarıyla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Çalışkan ve Kaşıkçı'nın (2010) sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin başvurdukları geleneksel ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarını ortaya koymuşlardır. Buna göre öğretmen adayları geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli test, açık uçlu, kısa cevap ve boşluk doldurma testlerine başvurdukları belirlenmiştir. Tamamlayıcı araçlardan ise proje ve performans görevlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Erdoğan ve Kurt (2012) ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci'nin (2012) çalışması ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemeyi ve cinsiyete, mesleki deneyime ve eğitim durumlarına göre açıklamaktır. Söz

konusu deęişkenlerden sadece cinsiyete baęlı olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bir dięer araştırma Üztemur ve Metin (2015) tarafından yürütölmüş olup sosyal bilgiler öęretmenlerinin ölçme ve deęerlendirme alanındaki kavram yanlışlarını ve öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yöneliktir. Kavram yanlışları puanlarının; cinsiyete, hizmet içi eğitim durumuna ve ölçme ve deęerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermedięi belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öęretmenlerinin ölçme ve deęerlendirme öz-yeterlik algıları “Yeterli” düzeyde olduęu görölmüştür. Bir dięeri Yayla (2011) ise fen ve teknoloji öęretmenlerinin mesleki deneyimleriyle tamamlayıcı ölçme ve deęerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu doęrultuda ölçme ve deęerlendirmeye yönelik öz-yeterlik bakımından mesleğinin ilk yıllarında bulunan öęretmenlerin uygulama faktörü açısından, 10-15 yıllık öęretmenlerin ise seçme ve deęerlendirme faktörleri açısından daha düşük öz-yeterliğe sahip olduęunu tespit etmiştir. Bu araştırma yukarıda belirtilenlerden farklı olarak nicel verilerle ortaya konan öęretmen adaylarının ölçme ve deęerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarını nitel verilerle destekleyerek göstermek istemiştir. Nicel verileri oluşturan alt amaçlardaki bağımsız deęişkenlerin belirlenmesine literatür taraması sonucunda karar verilmiştir. Bu deęişkenler öğrenim görölen üniversite, bölüm, cinsiyet, yaş, akademik başarı ve lisansta ölçme ve deęerlendirmeye yönelik aldığı eğitimi yeterli bulup bulmaması biçiminde sıralanabilir. Literatürde öęretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda deęişken olarak cinsiyet, sınıf, bölüm, öęretim durumu, mezun olunan lise, bölümü tercih sırası, tercih nedeni, öęretmenliğe yönelik tutum ve algılanan başarı düzeyi deęişkenlerini içermektedir. Öęretmenlerin çalışma grubu olarak alındığı çalışmalarda ise cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alıp almaması ve mezun olunan okulda ölçme ve deęerlendirme dersi alıp almaması deęişkenleri incelenmiştir. Ayrıca her iki grubun ölçme ve deęerlendirme hakkında karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Bu çalışmada sıralanan deęişkenlerden farklı olarak akademik başarı ortalaması ve lisansta almış olduęu ölçme ve deęerlendirmeye yönelik ders/dersleri yeterli bulma düzeyi sürece katılmıştır. Nitel verilerin edinilmesinde öęretmen adaylarının ölçme ve deęerlendirme kapsamında deęerlendirilecek, almış olduęu ders/dersler, geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-deęerlendirme araçlarına/yöntemlerine yönelik deneyimleri, kullanmayı düşündükleri yöntem/araçlar, iyi bir ölçme ve deęerlendirme aracında bulunması gereken özellikler, ölçme ve deęerlendirme aşamalarında sahip oldukları deneyim hakkındaki görüşleri, söz konusu sürecin amacına ve daha iyi yapılması hakkındaki görüşlerini içermektedir. Bunu gerçekleştirirken de araştırma, birbirini tamamlayan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerini veren öęretmen adaylarını odak noktası kabul etmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Gerçekleştirilen bu çalışma ile ilk ve ortaokul kademesinde görev yapacak olan geleceğın sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi öęretmen adaylarının ölçme ve deęerlendirme aşamasında kullanmak zorunda oldukları araçlar konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerine yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doęrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmıştır.

- Öęretmen adaylarının ölçme ve deęerlendirme genel yeterlik algısı ölççeğindeki boyutlara ilişkin yeterlik algısı nedir?
- Öęretmen adaylarının ölçme ve deęerlendirmeye genel yeterlik algısı öğrenim görölen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öęretmen adaylarının ölçme ve deęerlendirmeye genel yeterlik algısı katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öęretmen adaylarının ölçme ve deęerlendirmeye genel yeterlik algısı katılımcıların yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öęretmen adaylarının ölçme ve deęerlendirmeye genel yeterlik algısı öğrenim görölen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öęretmen adaylarının ölçme ve deęerlendirmeye genel yeterlik algısı katılımcıların akademik başarı ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öęretmen adaylarının ölçme ve deęerlendirmeye genel yeterlik algısı lisans eğitimi süresince ölçme ve deęerlendirmeye yönelik almış olduęu ders/dersleri yeterli bulmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öęretmen adayları geleneksel/klasik ölçme araçlarında ne kadar deneyime sahip olduklarını düşünmektedirler?
- Öęretmen adayları tamamlayıcı ölçme ve deęerlendirme yöntemlerinde ne kadar deneyime sahip olduklarını düşünmektedirler?
- Öęretmen adayları mesleğe başladıklarında sınıflarındaki öğrencilerini hangi ölçme ve

- değerlendirme araçlarını kullanarak değerlendirmeyi düşünmektedirler?
- k. Öğretmen adayları iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında mutlaka bulunması gereken 3 özellik olarak neleri sıralamışlardır?
 - l. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme aşamalarında ne kadar deneyime sahip olduğunu düşünmektedirler?
 - m. Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinin amacına ilişkin düşünceleri nelerdir?
 - n. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesi için önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemde yürütülmüştür. Karma yöntem, “nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar” (Creswell, 2006: Akt. Baki & Gökçek, 2012, s. 2). Creswell’e göre (2012) karma yöntemde temel varsayım, hem nitel hem de nicel yöntemlerin kombine bir şekilde kullanılmasının araştırma problemi veya sorusunun, her bir yöntemin tek başına sağladığından daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamasıdır. Karma yöntemin farklı desenleri bulunmaktadır. Bu araştırmada ‘*sıralı açıklayıcı desen*’ kullanılmıştır. Bu desen, baskın olarak nicel veri analizlerin yapılmasına; nicel verileri desteklemek için de nitel verilerin kullanılmasına dayanmaktadır (Creswell, 2013). Diğer bir açıdan, açıklayıcı tasarımın karma yöntem tasarımları arasında en anlaşılır olduğu düşünülmektedir (Creswell & Plano Clark, 2007). Bu araştırmada öncelikle nicel veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu iki devlet üniversitesinin sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 274 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Burada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda alabilecekleri dersleri tamamlamış olması istendiği için dördüncü sınıflar çalışma grubu olarak tercih edilmiştir. Ayrıca sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi bölümünün çalışma grubu olarak seçilmesinde birbirini tamamlayan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerini katılımcıların verecek olması etkili olmuştur. Bu konuda Yel (2009) çalışmasında yaşamın bir bütün olarak algılanabilmesi için hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde genelleme geliştirmenin öğretilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Veri setindeki uç değerlerin ayıklanması sonucunda toplam 4 öğrenci çalışma grubundan çıkarılmıştır. Buna göre araştırma toplam 270 dördüncü sınıf, öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplandığı çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda (Tablo 1) bulunmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

		N	%
Üniversite	X	140	51.9
	Y	130	48.1
Anabilim Dalı	Sınıf Eğitimi	140 (X=81, Y=59)	51.9
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	130(X=59, Y=71)	48.1
Cinsiyet	Kadın	188	69.6
	Erkek	82	30.4
Yaş	21-23	229	84.8
	24 ve üzeri	41	15.2
Akademik Başarı Ortalaması	0-3.00	127	47.0
	3.01-4.00	143	53.0
Lisans eğitimindeki ders/dersleri yeterli bulması	Evet	64	23.7
	Kısmen	136	50.4
	Hayır	70	25.9
Toplam		270	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların % 51.9’u X, % 48.1’i ise Y üniversitesinden öğrenim gören son sınıf öğrencileridir. Katılımcıların %51.9’u “sınıf eğitimi”, % 48,1’i ise “sosyal bilgiler eğitimi” bölümünde bulunmaktadırlar. Cinsiyet açısından katılımcıları incelediğimizde % 69,6’sı “kadın” ve % 30.4’ü ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımını sorguladığımızda en fazla tekrarı yaşı

“21-23” arası olanların oranı % 84.8’i, “24 ve üzeri” olanlar % 15.2’si teşkil etmektedir. Katılımcıların akademik başarı ortalamalarına bakıldığında ise “0-3.00” aralığında % 47.0 oranında, “3.01-4.00” aralığında ise % 53.0 oranına sahiptir. Katılımcılar almış oldukları lisans eğitimi kapsamındaki ders/dersleri ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirmelerini istediğimizde “Evet” (23.7), “Kısmen” (% 50.4) ve “Hayır” (% 25.9) cevaplarında bir yoğunlaşma olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nicel verilerin toplanmasında Nartgün (2008) tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçek *temel kavramlar* (6 madde), *ölçme teknikleri* (9 madde) ve *istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma* (9 madde) olmak üzere üç boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu maddelerin karşısına “1” Çok Yetersizim (1.00-1.80), “2” Yetersizim (1.81-2.60), “3” Orta Düzeyde Yeterliyim (2.61-3.40), “4” Yeterliyim (3.41-4.20) ve “5” Çok Yeterliyim (4.21-5.00) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin cronbach alfa değerleri temel kavramlar boyutu için .84; ölçme teknikleri boyutu için .79; ve istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma boyutu için .77; ölçeğin tamamı için ise .87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin üç alt boyutuna ilişki iç tutarlılık güvenirlik katsayısı sırasıyla .87, .90, .93’tür. Ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayısı $\alpha=.94$ bulunmuştur. Bu katsayı, ölçmenin geçerli olmasının ilk koşulu güvenirliğin sağlandığını göstermektedir (Karasar, 2014). Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Doğrulayıcı faktör analizi testi uygulanmıştır. Analiz çok değişkenli normallik sayıltısı sağlanmadığı için robust en çok olabilirlik kestirim yöntemi ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 1-6. maddeler birinci faktörde, 7-15. maddeler ikinci faktörde ve 16-24. maddeler üçüncü faktörde alınarak yapılmıştır ve sonucunda uyum indeksleri RMSEA = 0,078, CFI = 0,97, NNFI=0,97, $X^2/sd=2,61$, SRMR = 0,066 bulunmuştur. Bu değerler kriter değerler ile karşılaştırıldığında $RMSEA \leq 0,08$ ve $SRMR \leq 0,08$ olduğu için modelin veriye iyi uyum; $X^2/sd \leq 3$, $CFI \geq 0,95$, $NNFI \geq 0,95$ ve $NFI \geq 0,95$ olduğu için modelin veriye mükemmel uyum gösterdiği sonucunu varılmıştır (Kline, 2011). Ölçeğin geliştirildiği geçerlik ve güvenirlik çalışmasında (Nartgün, 2008) ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için Açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre 1-6. maddeler birinci faktörde, 7-14. ve 19. maddeler ikinci faktörde ve 15-24. maddeler üçüncü faktörde bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki maddenin bulunduğu faktör ölçeğin ilk belirlenen faktör yerlerinden farklıdır. Bu farklılığın ortaya çıkmasında çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin yıllar içerisinde değişmesi veya katılımcıların farklı olması etkili olabilir. Bu analiz yöntemini kullanmamızın nedeni bu araştırmanın çalışma grubunda faktör yapısının değişip değişmediğini inceleyerek yapı geçerliğine kanıt sağlamaktır. Ayrıca iç geçerliği sağlamak için ölçme aracının uygulandığı katılımcılar bu araştırmada benzer özelliklere sahiptirler. Ek olarak, katılımcılara uygulanan testin belirli bir süresinin gözetilmesi, katılımcıların yakın zamanda benzer bir ölçme aracına tabi tutulmaması, uygulama sırasında öğretmen adaylarının birbirlerini yönlendirmelerinin önüne geçilmesi gerçekleştirilmiştir (Şencan, 2005).

2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı: Nitel verilerin toplanmasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu sorular oluşturulurken öncelikle ayrıntılı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu formun ilk bölümü katılımcılara ait demografik bilgileri içermektedir. Bu çerçevede altı soru (anabilim dalı/bölüm, cinsiyet, yaş, üniversite, akademik başarı ortalaması ve lisans süresince ölçme ve değerlendirmeye yönelik alınan eğitimin yeterliliğine ilişkin düşünceleri) bulunmaktadır. İkinci bölümde ise ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği yer almaktadır. Görüş formunun bulunduğu üçüncü bölüm ise yedi sorudan oluşmaktadır. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini sorgulayacak ve nicel veriyi destekleyecek sorulara yer verilmiştir. Bu soruların içeriği öğretmen adaylarının geleneksel/klasik ölçme araçlarında, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ne kadar deneyime sahip olduklarını, iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında mutlaka bulunması gereken 3 özelliği, öğretmen adayları meslek hayatına başladıklarında sınıflarında öğrencileri kullanmayı düşündükleri ölçme ve değerlendirme araçlarını, ölçme ve değerlendirme aşamalarında ne kadar deneyime sahip olduklarını, ölçme ve değerlendirme sürecinin amacını ve ölçme-değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesi için önerilerini sorgulamaktadır. Bu form yapılandırılırken bir alan uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir eğitim programı uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Yapılan uzman incelemesinden gelen öneriler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu çerçevede uzmanlardan yönergenin yazılması, görünüş geçerliği ve ölçeği kapsam geçerliği açısından tamamlayacak açık uçlu soruların oluşturulmasında noktasında dönütler gelmiştir. Ayrıca

uzmanlar, ölçme aracında öğretmen adaylarının geleneksel ve tamamlayıcı ölçme araçlarına ilişkin deneyim düzeylerini işaretleyebilecekleri bir bölümün olması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşme formunun on beş kişiden oluşan küçük bir gruba pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Burada açık uçlu soruların katılımcılar tarafından anlaşılmayan noktaları belirlenerek tekrar dil uzmanının gözetimine gönderilmiştir. Birde katılımcılardan gelen dönüt doğrultusunda soru sayısı makul düzeye indirgenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Geliştirilen ölçeğin araştırmada kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Ölçek kişisel bilgi formu da eklenerek çalışma grubunda yer alan 274 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin yanıtlanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Sonrasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini sorgulayan sorulara cevap vermesi istenmiştir. Öğretmen adaylarının veri toplama araçlarını sağlıklı bir şekilde doldurabilmeleri için gereken fiziksel koşullar ve kırtasiye desteği sağlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu başlık altında nicel ve nitel verilerin analizinde dikkate alınan özelliklere yer verilecektir.

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi: Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayısına göre normallik kontrolü yapılmıştır. Bu doğrultuda çarpıklığı ve basıklığı, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölünerek yapılan işlemler sonucunda çalışma grubunun tamamı için çarpıklık 1.26, basıklık ise -0.71'dir. Sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi için sırasıyla çarpıklık 1.03 ve 0.90; basıklık -1.05 ve 0.01'dir. Araştırmadaki her bir değişkenin içerdiği kategoriye ilişkin ölçek puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlere ilişkin normallik varsayımı

Bölüm	Cinsiyet		Yaş					
	Ç/SH _ç	B/SH _b	Ç/SH _ç	B/SH _b				
Sınıf Eğitimi	1.034	-1.051	Kadın	1.27	0.89	21-23	1.61	-1
Sosyal Bilgiler Eğitimi	0.89	0.009	Erkek	0.33	0.11	24 ve üzeri	-0.62	0.90
Üniversite	Akademik Başarı Ortalaması							
	Ç/SH _ç	B/SH _b	Ç/SH _ç	B/SH _b				
X	0.64	0.37	0-3.00	1.18	0.07			
Y	1.29	-1.69	3.01-4.00	0.64	0.76			

*Ç: Çarpıklık *B: Basıklık *SH_ç: Çarpıklığın standart hatası *SH_b: Basıklığın standart hatası

Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri % 95 güven aralığında ± 1.96 arasında kaldığı için dağılım normal olarak kabul edilmiştir (Can, 2016). Verilerin analizinde 1. alt amacı çözümlmek için betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma ve yüzde); 2., 3., 4., 5. ve 6. alt amaç için bağımsız örneklem için t-testi ve 7. alt amaç için ise tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve Spearman Sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığından ve grup sayısı fazla olduğu için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007; Can, 2016; Kayri, 2009). Buna ek olarak, değişkenler arasında çıkan anlamlı farkın gücünü açıklamak amacıyla etki büyüklüğü indeksi (Cohen's *d*) veya eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Etki değeri <0.2'den küçük (az) etki, $0.2 < d < 0.8$ 'de ise orta ve $0.8 >$ ise büyük olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 1988). Ayrıca eta-kare değeri ($\eta^2 = .01$) küçük, ($\eta^2 = .06$) orta ve ($\eta^2 = .14$) büyük etki olarak kabul edilmiştir (Green & Salkind, 2005). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algıları ve lisansta ölçme ve değerlendirme yönelik aldığı eğitimi yeterli bulma düzeyi arasındaki ilişki incelenirken yeterli bulma düzeyi değişkeni sıralama ölçeğinde ve öz-yeterlik değişkeni eşit aralıklı ölçekte olduğu için Spearman Sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Şahin, 2016). Spearman sıra korelasyonu da Pearson korelasyon katsayısı gibi -1 ile +1 arasında değer almaktadır (Sungur, 2010; Alpar, 2013). İşaretine bakılmaksızın genel olarak 0.30'dan küçük değerler düşük, 0.30-0.69 arasında kalan değerler orta, 0.70 ve daha büyük değerler ise yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Nartgün (2008) tarafından oluşturulan "Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği" üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmada üç alt boyutun

tamamından edilen puan her bir katılımcının analizi için kullanılmıştır. Söz konusu alt boyutlara sadece çalışma grubunun betimlenmesinde başvurulmuştur. Bu ölçme aracından katılımcıların alabileceği minimum puan 24, maksimum puan ise 120'dir. Bir diğer belirtilmesi gereken durum, “yaş” ve “akademik başarı ortalaması” değişkenlerine ilişkin nicel veri analizi gerçekleştirilirken birleştirilmeye gidilmiştir.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi: Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde hem içerik hem de betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca verilerden dikkat çekici noktalar, doğrudan alıntılarla desteklenir. İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada nitel veriler önceden belirlenen temalar altında kodlanmış ve yorumlanmıştır. İçerik analizi ile bulunan temel anlamlar genellikle örüntüler veya temalar olarak ifade edilmektedir (Patton, 2002). Ayrıca yüzde ve frekanslara, doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde, ölçme ve değerlendirme aşamalarında ne kadar deneyime sahip olduklarının sorgulanması sırasında elde edilen yüzde tekrarlanma sıklığı en fazla olan deneyim düzeyinin katılımcı sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır.

2.5.3. Nitel Verilerin Güvenirliği: Nitel verinin % 23'lük bir bölümüne ait kodlamalar sosyal bilgiler eğitimi ve ölçme değerlendirme alanındaki uzmanlar ile birlikte araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyuma yüzdesi söz konusu veri seti için % 91.9 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Benzer bir sorgulamayı bir diğer açık uçlu soruya ait veri setinin % 23.9'lük bölümü için yaptığımızda kodlayıcılar arası uyuma yüzdesi 88.00 elde edilmiştir. Görüşüne başvuru alan iki uzmanın kodlayıcılar arası uyuma yüzdesi ortalaması 89.95 olarak bulunmuştur. Bu oran .70 ve üzeri olduğu için başlangıç şartı sağlanmış olmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Analiz edilen veri kesitlerine ait sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi alanındaki öğretmen adaylarının sunulacak görüşlerinde ilk harf üniversiteyi, ikinci harf bölümü, üçüncü harf cinsiyeti ve son numara ise katılımcı numarasını göstermektedir. Örnek: (X, SB,E,12). Nitel verilerin analizinde ise 270 katılımcının ortaya koyduğu veri setinden yararlanılmıştır. Bu analiz sürecinde birden fazla kategoriye giren cevapların olması nedeniyle katılımcı sayısı ile kodlama sayısı ile örtüşmemektedir. Nitel verilere ait bulguların raporlaştırılmasında “inandırıcılık” (iç geçerlik), “aktarılabirlik” (dış geçerlik) ve “teyit edilebilirlik” (dış güvenilirlik) kriterleri dikkate alınmıştır. Bu çerçevede kullanılan yöntemler “inandırıcılığın” sağlanması için “uzman incelemesi”, “aktarılabirlik” için “amaçlı örnekleme”, “ayrıntılı olarak rapor edilme”, “doğrudan alıntılara” ve “teyit edilebilirlik” için “teyit incelemesi” ne yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği konusunda nicel veri setinde elde edilen farkın değişkenlerden kaynaklı olması “iç geçerlik”, ölçme aracındaki her bir maddenin bütün içerisinde eşit ağırlıklara sahip olması “iç güvenilirlik”, araştırmacının nesnel ve yansız olması “dış güvenilirlik” sağlamaya yönelik alınan önlemlerdendir (Karasar, 2014; Şencan, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013).

3. BULGULAR

3.1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısına ait betimsel istatistikleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri

Boyutlar	n	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum
Temel Kavramlar	270	3.54	4.25	1.83	5
Ölçme Teknikleri	270	3.48	5.75	1.66	5
İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma	270	3.03	7.80	1.00	5
Toplam	270	3.33	15.24	1.62	5

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğinin birinci boyutu olan “temel kavramlar” hakkındaki yeterlik algısı ($\bar{X}=3.54$) hesaplanarak “yeterli” düzeyde olduğu tespit

edilmiştir. İkinci boyut olan “ölçme tekniklerinde” öğretmen adaylarının kendilerini “yeterli” ($\bar{X}=3.48$) düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Üçüncü boyut olan “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma”da öğretmen adayları “orta düzeyde yeterli” ($\bar{X}=3.03$) olduklarını belirtmişlerdir. Ölçeğin geneli için üç alt boyuta ilişkin öğretmen adaylarının genel yeterlik algısı “orta düzeyde”($\bar{X}=3.33$) olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer tabloda ise sınıf eğitimi/ sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğindeki boyutlara ilişkin yeterlik algısına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri

Bölümler/Boyutlar	n	Temel kavramlar \bar{X}	Ölçme teknikleri \bar{X}	İstatistiksel çözümleme ve raporlaştırma \bar{X}
Sınıf Eğitimi	140	3.63	3.60	3.22
Sosyal Bilgiler eğitimi	130	3.46	3.36	2.82

Sınıf eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğinin boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri “temel kavramlar” için ($\bar{X}=3.63$), “ölçme teknikleri” için ($\bar{X}=3.60$) “yeterli” iken “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma” ($\bar{X}=3.22$) için ise “orta düzeyde yeterli” olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir sorgulamayı sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adayları için yaptığımızda “temel kavramlar” ($\bar{X}=3.46$) boyutu için “yeterli”, “ölçme teknikleri” ($\bar{X}=3.36$) ve “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma” ($\bar{X}=2.82$) boyutları için “orta düzeyde yeterli” olduğu karşımıza çıkmaktadır.

3.2. Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının bölüm değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının bölüm değişkenine göre t-testi sonuçları

Bölüm	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Cohen’s d
Sınıf Eğitimi	140	83.25	14.90	268	3.76	.000	0.46
Sosyal Bilgiler Eğitimi	130	76.43	14.86				

*p<0.05

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t_{(268)}=3.757$, p<.05]. Sınıf eğitiminde öğrenim gören katılımcıların ($\bar{X}=83.25$) sosyal bilgiler eğitimine ($\bar{X}=76.43$) ortalama değerine göre daha yüksek yeterlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bölüm değişkenindeki bu farka ilişkin orta (medium) etki (Cohen’s $d=0.46$) olduğu ve toplam varyansın % 22’sini açıkladığı görülmektedir (Cohen, 1988).

3.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	P	Cohen's d
Kadın	188	79.38	14.97	268	.95	.343	0.12
Erkek	82	81.30	15.86				

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(268)}=.950$, $p>.05$]. Erkek katılımcıların ($\bar{X}=81.30$) kadınların ($\bar{X}=79.38$) ortalama değerine göre birbirine yakın yeterlik düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Bölüm değişkenindeki bu farka ilişkin küçük (small) etki (Cohen's $d= 0.12$) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

3.4. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının yaş değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının yaş değişkenine göre t-testi sonuçları

Yaş	n	\bar{X}	S	sd	t	P	Cohen's d
21-23	229	79.91	15.25	268	.14	.892	0.02
24 ve üzeri	41	80.26	15.37				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel yeterlik düzeylerinin yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır [$t_{(268)}=.136$, $p>.05$]. Bir başka deyişle, geleceğin öğretmen adaylarının ölçme ve yeterlik algıları, içinde bulunulan yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bölüm değişkenindeki bu farka ilişkin küçük (small) etki (Cohen's $d= 0.02$) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

3.5. Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının öğrenim gördüğü üniversiteye t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre t-testi sonuçları

Üniversite	n	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
X	140	77.12	15.00	268	3.23	.001	0.39
Y	130	83.03	14.95				

* $p<0.05$

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(268)}=3.234$, $p<.05$]. Y Üniversitesinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algıları ($\bar{X}=83.03$), X Üniversitesine göre ($\bar{X}=77.12$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversite değişkenindeki bu farka ilişkin orta (medium) etki (Cohen's $d=0.39$) olduğu ve toplam varyansın %19'unu açıkladığı görülmektedir (Cohen, 1988).

3.6. Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının akademik başarı ortalamalarına göre t-testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının akademik başarı ortalamalarına göre t-testi sonuçları

Akademik Başarı Ortalaması	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
0-3.00	127	79.55	14.78	268	.43	.671	0.05
3.01-4.00	143	80.34	15.68				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$t_{(268)}=.425$, $p>.05$]. Bir başka deyişle, geleceğin öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarının ölçme ve yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bölüm değişkenindeki bu farka ilişkin küçük (small) etki (Cohen's $d= 0.05$) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

3.7. Lisansta Ölçme ve Değerlendirme Yönelik Aldığı Eğitimi Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarında lisansta ölçme ve değerlendirme yönelik aldığı eğitimi yeterli bulmasına göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarında lisansta ölçme ve değerlendirme yönelik aldığı eğitimi yeterli bulmasına göre ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	η^2
Gruplararası	7482.47	2	3741.24	18.16	.00	Evet-Hayır	0.12
Gruplarıçi	55021.29	267	206.07			Evet-Kısmen	
Toplam	62503.76	269					

* $p<0.05$

Levene testine göre, $p > 0.05$ olduğu için ($p=0.387$) “grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir (Tan, 2016). Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel yeterlik düzeylerinin algılarının lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirmeye yönelik almış olduğu ders/dersleri yeterli bulması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(2-267)}=18.155$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre “Evet” biriminde ($\bar{X}=88.07$) ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının “Hayır” biriminden ($\bar{X}=73.14$) ve “Kısmen” biriminden ($\bar{X}=79.66$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, lisans eğitimi süresince almış oldukları ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders/dersleri yeterli bulan öğretmen adaylarının ölçme ve yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel yeterlik düzeyleri arası bu farka ilişkin orta (medium) etki ($\eta^2= 0.12$) olduğu ve toplam varyansın % 11'ini açıkladığı ($\omega^2=0.11$) görülmektedir (Bıçak, 2015; Cohen, 1988; İlhan, 2016). Öğretmen adaylarının lisans süresince ölçme ve değerlendirmeye yönelik aldığı eğitimi yeterli bulmalarıyla ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon işlemi, lisans eğitimi yeterli bulma ve genel yeterlik arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0.35$, $p<0.00$). Çalışma grubundakilerin lisans eğitiminin yeterliği arttıkça genel yeterlik algıları da artmaktadır. Aşağıda “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” cevabını veren öğretmen adaylarının gerekçelendirilmelerine ilişkin görüşleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen adaylarının lisansta almış olduğu ölçme ve değerlendirme eğitimine ilişkin görüşleri

K	Gerekeçe	f	%	K	Gerekeçe	f	%	K	Gerekeçe	f	%
Evet	Donanımlı öğretim elemanı	24	8.8	Kısmen	Ders içeriğinin yeterli olarak düzenlenmemesi	35	12.9	Hayır	Ders içeriğinin tam olarak kazandırılmaması	50	18.5
	Verimli öğrenme ortamı	20	7.4		Uygulama eksikliği	27	10		Öğreticiden kaynaklı nedenler (davranış, adil olmama, ego vb.)	20	7.4
	Alan açısından yeterli bulma	20	7.4		Ders saatinin ve sayısının yetersizliği	15	5.5		Ders saatinin yetersizliği	5	1.8
	Destek alma (Dershane vb.)	2	0.7		Kalıcı olmaması	12	4.4		Öğrenme sürecinden kaynaklı nedenler	2	0.7
					Öğrenci seviyesine indirgenememe	11	4.07		Kapsamın genişliği	1	0.3
					Sınavlara uyumlu olmalı (KPSS vb.)	10	3.7		Dersin ilgisini çekmemesi	1	0.3
					Ezberci eğitimin yapılması	10	3.7		Kaynak kitapların yetersizliği	1	0.3
			Öğrencinin ilgisizliğinden kaynaklı nedenler	3	1.1	Kavramlara hâkim olmama	1	0.3			
Toplam		66				123				81	

*K: kategori

Tablo 11 incelendiğinde aldıkları lisans eğitimini ölçme ve değerlendirme açısından yeterli bulan “Evet” seçeneğini işaretleyen öğretmen adaylarının neden olarak “donanımlı öğretim elemanı” (f=24) kategorisini en sık olarak tekrarlamışlardır. Katılımcıların bu duruma ilişkin görüşleri “Ölçme öğretmenimiz bu dersi iyi bilip bizlere iyi anlatmış olması” (X,SB,K,139) şeklinde alıntılanmıştır. “Kısmen” kategorisine girecek cevapları veren katılımcıların en sık kullandıkları ifade “ders içeriğinin yeterli olarak düzenlenmemesi” (f=35)dir. Bu kategoriye ilişkin cevapların ayrıntılandırılmasında “sayısal alanların boş kalması, düz anlatımın kullanılması, içeriğin verimli olmaması” açıklamaları belirtilmiştir. Buna ilişkin katılımcı düşünceleri “Okullardaki derslerin kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çok sözel olarak işleniyor.” (X, SE,K,36); “Çünkü sayısal kısmı biraz göz ardı edildi. Bunun nedeni de sözel temelli branşa sahip olmamızdır.” (Y,SB,E,258) biçiminde ifade edilmiştir. “Hayır” seçeneğini işaretleyen öğretmen adaylarının cevabını gerekçelendirirken en sık tekrarlanan kategori, “ders içeriğinin tam olarak kazandırılmaması” (f=50) dır. Bu kategorinin çerçevesinde “teorik olması, verimli olmaması, uygulamanın olmaması, öğrenilenlerin kalıcı olmaması, sınava yönelik olmaması, yüzeysel anlatılması” değerlendirilecek alt kategoriler sıralanmıştır. Bu doğrultuda, veri setinden örnekler “Çünkü bize sadece teorik açıdan öğretilip ölçmeyi nasıl yapacağımızı öğrenmiyoruz uygulama yok. Sadece düz anlatım mantığıyla öğretiliyor. Bu yeterli değil. Nasıl öğreteceğim onu öğret.” (X,SB,E,96); “Tam olarak yeterli gelmiyor. Slayt üzerinden ders anlatılması kalıcılık sağlamıyor.” (Y,SE,K,197) biçiminde alıntılanmıştır.

3.8. Ölçme ve değerlendirme yöntem/araçlarına yönelik öğretmen adaylarının sahip oldukları deneyime ilişkin görüşleri

Bu başlık altında sekizinci alt problemini çözümlmek için öğretmen adaylarının geleneksel/klasik ölçme araçlarından dokuzuncu alt problem için ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ne kadar deneyime sahip oldukları sorgulanmıştır. Öğretmen adaylarının hangi ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde kendilerini daha deneyimli olduklarına ilişkin düşünceleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntem/araçlarına ilişkin deneyim durumu

	Hiç	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi
<i>Geleneksel/klasik ölçme araçları</i>	f	f	f	f	f
Çoktan Seçmeli Testler	2	10	74	114	70
Doğru Yanlış Testleri	3	7	54	144	62
Eşleştirme Soruları	3	9	64	125	69
Kısa Cevaplı Testler	3	10	81	119	57
Sözlü Yoklamalar	13	27	100	93	37
Yazılı Yoklamalar	6	19	78	117	50
<i>Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri</i>	f	f	f	f	f
Akran Değerlendirme	15	25	103	98	29
Dereceli Puanlama Araçları (Rubric)	17	38	116	75	24
Kavram Haritaları	7	20	92	108	43
Kontrol Listeleri	13	30	108	92	27
Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyo/e-portfolyo)	13	36	109	75	37
Öz Değerlendirme	5	15	88	120	42
Performans Görevleri	12	17	94	111	36
Projeler	11	23	107	95	34
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	16	33	91	96	34
Yapılandırılmış Grid	19	46	91	75	39

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının geleneksel/klasik ölçme araçlarından sırasıyla frekansı en çok “doğru yanlış testleri” (%53.3), “eşleştirme soruları” (%46.3), “kısa cevaplı testler” (%44.1) ve “yazılı yoklamalar” (%43.3), “çoktan seçmeli testler” (%42.2) “iyi” düzeyde deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer bir sorgulamayı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri için yaptığımızda ise öğretmen adaylarının deneyim açısından kendini değerlendirdiğinde en çok “öz değerlendirme” (%44.4), “performans görevleri” (%41.1) ve “kavram haritaları” (%40.0)’ında “iyi” düzeyde; “dereceli puanlama araçları (rubric)” (%43.0) “orta” düzeyde deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarıyla ölçme ve değerlendirme yöntem/araçları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için basit doğrusal korelasyon işlemi yapılmıştır. Yeterlik algısı ile geleneksel/klasik ölçme araçları arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre çoktan seçmeli testler ($r=0.29$, $p<0.00$), doğru yanlış testleri ($r=0.26$, $p<0.00$) “düşük düzeyde”; eşleştirme soruları ($r=0.31$, $p<0.00$), kısa cevaplı testler ($r=0.31$, $p<0.00$), sözlü yoklamalar ($r=0.38$, $p<0.00$), yazılı yoklamalar ($r=0.32$, $p<0.00$) “orta düzeyde” bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yeterlik algısı ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda akran değerlendirme ($r=0.45$, $p<0.00$), dereceli puanlama araçları (rubric) ($r=0.51$, $p<0.00$), kavram haritaları ($r=0.43$, $p<0.00$), kontrol listeleri ($r=0.47$, $p<0.00$), öğrenci ürün dosyaları (portfolyo/e-portfolyo) ($r=0.39$, $p<0.00$), öz değerlendirme ($r=0.43$, $p<0.00$), performans görevleri ($r=0.39$, $p<0.00$), projeler ($r=0.42$,

p<0.00), tanılayıcı dallanmış ağaç (r=0.46, p<0.00) ve yapılandırılmış grid (r=0.46, p<0.00) “orta düzeyde” bir ilişki olduğu saptanmıştır. Örneğin, öğretmen adaylarının/öğretmenlerin öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama araçlarına (rubric) başvurdukları tespit edilmiştir (Özerbaş, 2015). Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının yeterlik algılarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında hesaplanan ilişkinin düzeyinin geleneksel/klasik ölçme araçlarından daha yüksek dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Burada onuncu alt probleme karşılık gelen soruyu “*Öğretmenlik mesleğine başladığınızda sınıfınızdaki öğrencilerinizi hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak değerlendirmeyi düşündüklerini açıklamalarını*” cevaplamalarını istediğimizde öğretmen adaylarının sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi olarak sınıflandırılmış cevapları aşağıdaki Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri ölçme ve değerlendirme yöntem/araçlarına ilişkin görüşleri

Sınıf Eğitimi (SE)		Bölüm	Sosyal Bilgiler Eğitimi (SB)	
%	f	Ölçme aracı türü	f	%
0.2	1	<i>Geleneksel/ Klasik Ölçme Araçları</i>	-	-
6.3	27	Doğru-yanlış testleri	20	6.1
13.8	59	Çoktan seçmeli testler	77	23.6
7.02	30	Eşleştirme Soruları	12	3.6
8.4	36	Yazılı yoklamalar	49	15.03
5.3	23	Açık uçlu sorular	15	4.6
5.6	24	Sözlü yoklamalar	15	4.6
3.9	17	Kısa cevaplı testler	23	7.05
1.8	8	<i>Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri</i>	3	0.9
3.04	13	Kavram Haritaları	6	1.8
1.4	6	Yapılandırılmış Grid	2	0.6
2.1	9	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	3	0.9
4.9	21	Projeler	6	1.8
8.4	36	Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyaları)	15	4.6
3.7	16	Akran değerlendirme	6	1.8
2.3	10	Öz değerlendirme	2	0.6
0.4	2	Dereceli Puanlama Anahtarı	6	1.8
3.7	16	Performans Görevleri	8	2.4
0.2	1	Kontrol Listeleri	2	0.6
3.9	17	<i>Sürece Dayalı Değerlendirme</i>	9	2.7
2.1	9	Ders sürecine katılım/etkinlikler yaparak	4	1.2
0.7	3	Farklı/Karma testler(Çoktan seçmeli, eşleştirme, kısa cevaplı, doğru-yanlış, yazılı yoklamalar)	10	3.06
3.7	16	Hepsini kullanmayı düşünüyorum	5	1.5
0.9	4	Boşluk doldurma	5	1.5
1.1	5	Adil bir ölçme ve değerlendirme imkânı sağlama/ objektiflik	-	-
0.4	2	Gözlem yaparak	-	-
0.4	2	Alıştırma/ Çalışma yaprakları	-	-

-	-	Görsel Yorumlama	2	0.6
-	-	Eğitsel oyunlar/Drama	2	0.6
1.6	7	Diğer	11	3.3
1.6	7	Belirtilmemiş	8	2.4
100	427	Toplam	326	100

Tablo 13'ü genel olarak yorumladığımızda sınıf eğitimindeki öğretmen adaylarının (f=427) sosyal bilgiler öğretmen adaylarından (f=326) daha çeşitli ölçme araçlarına yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine başladıklarında her iki bölümün öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntem/araçlarından en sık kullandıkları arasında “Çoktan seçmeli testler”, “Yazılı yoklamalar”, “Doğruyanlı testleri” ve “Eşleştirme soruları”, “Kısa cevaplı testler” ve “Portfolyo (Öğrenci ürün dosyaları)” olarak sıralanabilir. Buna ilişkin veri setinden örnekler “Çoktan seçmeli testleri kullanırım. Hem ekonomik hem de kapsam geçerliği yüksek.” (X, SE, K, 24); “Çoktan seçmeli testler yapacağım. Ülkemizde sınav sistemi buna dayalı olduğu için elimden geldiğince ölçme aracını çoktan seçmeli olacak. Bizlere ilkokulda, lisede 20 soru verip süreniz 40 dakika değil de 20 soru veriyorsun süreyi de 20 dakika yaparak ölçme işlemi gerçekleştirmeye çalışacağım.” (X,SB,E,107); “Çoktan seçmeli testi kullanmayı düşünüyorum. Puanlaması daha objektif olduğu için.” (Y,SB,K,229); “Çoktan seçmeli. Çünkü eğitim sistemimizdeki aşamalardan geçişteki sınavlar çoktan seçmeli olduğu için bunu tercih ederdim.” (Y,SB,E,252). Öğretmen adayları “çoktan seçmeli test”i seçmelerinin nedeni olarak kapsam geçerliğinin yüksek, puanlamasının objektif, eğitim sistemindeki sınav sistemine uymasına, öğrencilerin bir konuyu bilip bilmediğini ölçmede etkili olmasına vurgu yapmışlardır. Her iki bölümün öğretmen adaylarının geleneksel/klasik ölçme araçlarını tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Katılımcıların, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden “portfolyo”yu (öğrenci ürün dosyalarına) sınıflarında yer vereceklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin veri seti örneği “Portfolyo değerlendirmeyi tercih ederdim. Öğrencilere hem sınav stresi ve kaygı yaşatmamak adına hem de bir öğrencinin bütün gelişimsel özelliklerini görebilmek adına.” (Y, SE, K, 175); “Çoktan seçmeli testler ayrıca dönem boyu gösterdiği gelişimi izleyebilmek için portfolyo kullanmayı düşünüyorum.” (X, SB, E, 97) şeklinde alıntılanmıştır. Sınıf eğitimindeki öğretmen adaylarının ilkokulun ilk üç sınıfında sınavların yapılamayacağı için daha çok sınıf içi performansların ve derse katılımın süreç açısından etkili olacağını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise karma nitelikli testlere yer vereceklerini söylemişlerdir. Bunu gösteren veri kesiti “Tüm teknikleri harmanlayarak bir teknikteki eksikliği diğer tekniklerle kapatmak.” (Y, SB, E, 253). Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında kullanacakları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri ile söz konusu araçlar hakkındaki deneyimleri arasında doğrusalıklar ortaya çıkmıştır.

3.9. Öğretmen adaylarının iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşleri

Burada araştırmanın on birinci alt problemi olan öğretmen adaylarının iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında mutlaka bulunması gereken üç özellik hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmen adaylarına göre ölçme ve değerlendirme araçlarında mutlaka bulunması gereken özellikler

	Özellik 1		Özellik 2		Özellik 3				
	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen adaylarının cevapları	Güvenirlilik yüksek olması	92	34.1	Geçerlilik yüksek olması	76	28.1	Kullanışlılık	73	27.0

Öğretmen adaylarının iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında bulunması gereken üç özelliğe ilişkin cevaplarını yatay ve dikey olarak incelediğimizde, ilk sırada “güvenirliğin yüksek olması” (%34.1) özelliği bulunmaktadır. İkinci sırada belirtilen özellik ise “geçerliliğin yüksek olması” (%28.1) dir. Üçüncü özellik ise “kullanışlılık” (%27.0) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bir ölçme ve değerlendirme aracında

en çok aradıkları özelliğin güvenilirlik şartını sağlaması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Literatürde incelendiğinde ölçme araçlarında bulunması gereken en önemli özelliklerden biri de güvenilirlik olduğu ifade edilmektedir (Uzunkol, 2016).

3.10. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme aşamalarında sahip oldukları deneyime ilişkin görüşleri

Burada araştırmanın on ikinci alt problemi olan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme aşamalarında sahip oldukları deneyime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen adaylarına göre ölçme ve değerlendirme aşamasında sahip oldukları deneyim durumu

	Hiç	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi
<i>Aşamalar</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Öğrenciyi tanıma	5	9	75	142	39
Öğrenciyi izleme	3	8	50	137	72
Ölçme aracını hazırlama	8	30	108	105	19
Ölçme aracını uygulama	5	14	85	126	40
Ölçme aracını değerlendirme	5	19	75	130	41
Raporlaştırma	8	29	87	112	34

Çalışma grubundaki katılımcıların ölçme ve değerlendirme aşamalarında kendilerinin ne kadar deneyime sahip olduklarını sorgulamalarını istediğimizde “öğrenciyi tanıma” (%52.6), “öğrenciyi izleme” (%50.7), “ölçme aracını değerlendirme” (%48.1), “ölçme aracını uygulama” (%46.6) ve “raporlaştırma” (%41.4) da “iyi” düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Sadece “ölçme aracını hazırlama” (%40.0) basamağında kendileri “orta” düzeyde değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarıyla ölçme ve değerlendirme aşamaları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, yeterlik ve ölçme ve değerlendirme aşamaları arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Burada öğrenciyi tanıma ($r=0.39$, $p<0.00$), öğrenciyi izleme ($r=0.31$, $p<0.00$), ölçme aracını hazırlama ($r=0.47$, $p<0.00$), ölçme aracını uygulama ($r=0.42$, $p<0.00$), ölçme aracını değerlendirme ($r=0.44$, $p<0.00$) ve raporlaştırma ($r=0.39$, $p<0.00$) olarak “orta düzeyde” bir benzerlik gösterdiği hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik algıları arttıkça en çok ‘ölçme aracını hazırlama’ hakkında kendilerini daha deneyimli görmekteydiler.

3.11. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme sürecinin amacına ilişkin görüşleri

Bu başlık altında araştırmanın on üçüncü alt problemi olan sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme sürecinin amacı hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 16’da sözü edilen amaca ilişkin ayrıntılar ortaya konulmuştur.

Tablo 16. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme sürecinin amacına ilişkin görüşleri

Kategori	f	%	Kategori	f	%
Ölçme ve değerlendirmenin sonucunda öğrencilerde gözlenen durumu ortaya çıkarmak (Geri bildirim-dönüt-içselleştirme vb)	189	40.1	Kavramlara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerine göre yanılgıları gidermek için etkinlikler planlamak	10	2.1
Ölçme ve değerlendirme öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek ve gidermek	61	12.9	Bilginin kalıcı olmasını sağlamak	8	1.6
Kullanılardan farklı olarak ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirlemek	41	8.7	Süreç sonunda elde edilen ürün hakkında değerlendirme yapma	7	1.4

Kategori	f	%	Kategori	f	%
Doğru ölçme araçlarını kullanarak öğrenci başarısını belirlemek	36	7.6	Ölçme ve değerlendirmenin eleştirilmesi (sınav kaygısı, elenme korkusu, amacına hizmet etmemesi)	7	1.4
Öğretimi etkili hale getirip öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak gelişimine katkıda bulunmak	32	6.7	Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencinin aşamalı olarak takip edilmesi	5	1.06
Öğrenciyi tanıma (hazırbulunuşluk düzeyini belirleme)-izleme-değerlendirme	24	5.1	Sınıf içi öğrenci başarısını belirleyerek ders planı hazırlama	5	1.06
Öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirmek	17	3.6	Öğretim kalitesini yükseltme	4	0.8
Ölçme ve değerlendirme sonucunda öğretmen öz-yeterliklerinin belirlenmesi	12	2.5	Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencileri motive etmesi	1	0.2
Boş	12	2.5			
Toplam				459	100

Katılımcıların eğitimin ölçme ve değerlendirmenin amacına yönelik düşünceleri incelendiğinde en sık tekrarlanan gerekçenin “Ölçme ve değerlendirmenin sonucunda öğrencilerde gözlenen durumu ortaya çıkarmak (Geri bildirim-dönüt-içselleştirme vb.) (f=189) şeklinde ifade edildiği belirlenmiştir. Bir başka deyişle öğretilenlerin ne kadarının öğrencide karşılık bulduğunun ortaya çıkartılmasıdır. Bu doğrultuda en sık başvurulan ifadelerden ikincisi “Ölçme ve değerlendirme öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek ve gidermek” (f=61), üçüncüsü ise “Kullanılanlardan farklı olarak ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirlemek” (f=41) olarak sıralanmıştır. Burada en az tekrarlanan örüntü ise “Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencileri motive etmesi” (f=1) şeklindedir. Bu noktada veri kesitinden doğrudan alıntılara yer verilmeye çalışılacaktır. “Öğrencinin öğrenme süreci içinde neyi öğrenip öğrenmediğini kontrol etmektir. Sonuca göre öğrencinin eksik olduğu konularda ona yardım edilir.” (X, SE, K, 7); “Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışla ilgili dönüt almaktır.” (X, SE, K, 32); “Öğrencilerin işlenen konuları ne kadar öğrenip öğrenmediğini dönüt alıp öğretmenin ona göre yöntemini belirlemesidir.” (X, SB, K, 138); “Öğrencinin bilgiyi ne kadar öğrendiği ve özümlediğini, ileride nasıl kullanabileceğini ölçmek” (Y, SB, K, 237). Bir diğer alıntı “Öğrencinin eksiklerini veya öğrendiklerini belirleyip sonraki konuların planını bu eksiklere göre düzenlemektir.” (Y, SE, K, 160) şeklindedir. Bir diğeri ise “Öğrencinin ön bilgilerini yoklayarak öğretime öğrenci ihtiyacı doğrultusunda yön vermektir. Konu bitiminde öğrencinin kazanımları ne doğrultuda kazandığını belirlemek.” (X, SE, K, 43) biçiminde ifade edilmiştir.

3.12. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesi için önerileri

Bu başlık altında araştırmanın on dördüncü alt problemi olan geleceğin öğretmenlerinin mevcut ölçme ve değerlendirme sistemini iyileştirme veya daha iyiye taşımaya yönelik önerilerine Tablo 17’de yer verilmiştir. Bu öneriler ‘ölçme ve değerlendirme sürecine’, ‘ölçme aracının hazırlanmasına ve uygulanmasına’ ve ‘öğretmene’ yönelik olanlar biçiminde sınıflandırılmıştır.

Tablo 17. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt kategoriler	f	%
	Adaletli ve objektif bir değerlendirme	73	13,5
	Farklı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin birlikte kullanılması	32	5,9
	Sürece dayalı bir değerlendirme yapılmalı	25	4.6

	Uygulamaya dönük ölçme değerlendirme yapılmalı	16	3.0
	Ölçme ve değerlendirme süreci motivasyon amaçlı kullanılmalı (Not kaygısı giderilmeli)	13	2.4
	Öğretmen adaylarına yeterli ölçme ve değerlendirme eğitiminin verilmesi (Etkili lisans eğitimi, donanımlı öğretim elemanı, güncel yayınlar vb.)	9	1.7
	Her boyutuyla öğrencilere eksikleri fark ettirmeli	6	1.1
Sürece yönelik öneriler	Subjektif sınav yöntemlerinden çok objektif yöntemlerine daha çok ağırlık verilmeli	3	0.6
	Ölçme ve değerlendirme sürecinde teknoloji daha yoğun kullanılmalı	3	0.6
	Ara Toplam	180	33.3
	Geçerlik ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları kullanılmalı	53	9.8
	Ölçme aracının uygulanacağı hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmalı (sınıfın yapısı, durumu vb.)	53	9.8
	Ölçülmek istenen özelliğin iyi tanımlanarak amaca hizmet edecek ölçme aracının kullanılması	41	7.6
	Konu ve soru dağılımına dikkat edilmesi (Kapsam geçerliği, Belirtke tablosu hazırlanması vb.)	35	6.5
	Sınav ortamının ve zamanının sağlıklı olması (sıcaklık, ışık, güvenlik, öğrenci mevcudu vb.)	35	6.5
	Hata kaynaklarının en aza indirilmesi (Tesadüfi, sistematik hata vb.)	27	5.0
	Ölçme aracı hazırlanırken kurallara uyulması (Yönergelere dikkat edilmeli, açık, anlaşılır, özgün olma, ölçüt belirleme, uzun olmama vb.)	18	3.3
Ölçme aracının hazırlanması ve uygulanmasına yönelik öneriler	Sınavların zorluk/ güçlük derecesinin iyi ayarlanması (Orta zorlukta olması)	11	2.0
	Sınav uygulama kurallarına uyulmalı	10	1.8
	Üst düzey becerileri ölçen sorular sorulmalı (Yaratıcılık vb.)	9	1.7
	Şans başarısının en aza indirilmesi	9	1.7
	Kullanışlı olmalı	6	1.1
	Dönüt verilmeli	6	1.1
	Ayırt edici olmalı	5	0.9
	Sadece bilgi ölçücü sorular olmamalıdır	3	0.6
	Öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği sınavlara yer verilmeli (Yazılı ve sözlü yoklama vb. gibi)	3	0.6
	Tutarlı olması	2	0.4
	Ölçme aracında belirleyici soruların olması	2	0.4
	Ara Toplam	328	60.6
	Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilginin yeterli olması	15	2.8
Öğretmene yönelik öneriler	Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması	3	0.6
	Öz değerlendirme yapması	2	0.4
	Ara Toplam	20	3.7
	Önerim yok	2	0.4

Boş	11	2.0
Toplam	541	100

Tablo 17’yi genel olarak değerlendirdiğimizde çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının önerilerini sıraladıkları konularda ilk sırayı ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması yönelik öneriler (f=328) oluşturduğu belirlenmiştir. Söz konusu öneriler veri setinin % 60.6’sını oluşturmaktadır. Katılımcılardan ikinci olarak gündeme getirilen konu ise sürece yönelik önerilerdir (f=180, %33,3) Üçüncü olarak dile getirilen önerilerin konusu öğretmene yönelik (f=20, %3.7) olanlardır. Bu konu edilen öneriler veri setinin %97.6’sına karşılık gelmektedir. Geriye kalan %2.4’lük bölümün konusunu “Önerim yok” ve “Boş” kategorileri meydana getirmektedir. Sözü edilen kategorilerden “Sürece yönelik önerileri”n alt kategorilerine bakıldığında tekrarlanma sıklığı en fazla olan görüş “Adaletli ve objektif bir değerlendirme” (f=73) üzerindedir. Ayrıca bu alt kategorinin her iki bölüm (SE:39, SB:34) tarafından en sık tekrarlandığıdır. Bunu gösteren veri seti örneği “*Öğrencilere daha objektif ve adaletli yaklaşılmalıdır.*” (X, SB, K, 86); “*En önemlisi objektiflik, tarafsız açık bir değerlendirme olmalı.*” (Y, SE, E, 199) şeklinde alıntılanmıştır. Benzer bir sorgulamayı “Ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması” kategorisine yaptığımızda karşımıza eşit sayıda tekrarlanan iki alt kategori çıkmaktadır. Bunlar “Geçerlik ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları kullanılmalı” (f=53) ve “Ölçme aracının uygulanacağı hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmalı (sınıfın yapısı, durumu vb)” (f=53) başlıklarıdır. Buna ilişkin katılımcı görüşleri “*Ölçme değerlendirmelerde puanlamalar adil olmalı, testler hazırlanırken öğrencilerin düzeyi, hazırbulunuşluğu dikkate alınmalı, aynı sorular tekrar tekrar sorulmamalı güvenilirlik ve geçerlik öğelerine dikkat edilmeli.*” (X, SB, E, 107); “*Objektif olunmalıdır. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemlerin çok iyi bilinmesi gerekir. Ve en önemlisi öğrenci özelliklerinin dikkate alınarak yapılması gerekir.*” (Y, SE, K, 163) biçiminde örneklendirilmiştir. “Öğretmenlere yönelik öneriler” kategorisi incelendiğinde “Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilginin yeterli olması” (f=15) alt kategorisi analiz birimi olarak ulaşılmıştır. Buna ilişkin veri kesiti “*Ölçme ve değerlendirmeyi uygulayacak öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini düşünüyorum.*” (X, SE, K, 59); “*Bu konuda iyi yetişmiş kişiler ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır. Öğretmenlere bu ders için ayrı bir önem verilmelidir.*” (Y, SE, K, 173); “*Ölçmeyi yapacak kişi yeterli bilgi ve deneyime sahip olmalı.*” (X, SB, E, 111) şeklinde ayrıntılandırılmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmaya ilişkin sonuçlar nicel ve nitel bulguların ayrı ve birlikte değerlendirilmesiyle burada sunulacaktır.

4.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar

Öğretmen adaylarının “ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı” ölçeğinin üç alt boyutuna ilişkin kendilerini “orta düzeyde yeterli” (Pektaş, 2010) hissettikleri saptanmıştır. Sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğindeki genel yeterliklerden “temel kavramlar” boyutunda kendilerini “yeterli” gördükleri tespit edilmiştir. Bir diğer kesişim noktası her iki bölümün öğretmen adaylarının “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma”da “orta düzeyde yeterli” olarak görmeleridir. Araştırmanın bu sonuçları Yeşilyurt (2012); Erdoğan ve Kurt (2012) ve Pektaş (2010) tarafından ortaya konan sonuçlarla örtüşmektedir. “Ölçme teknikleri” boyutunda ise sınıf eğitimindeki öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimindeki öğretmen adaylarından yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunu destekleyen bir sonucu Erdoğan ve Kurt (2012) öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında elde etmiştir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının Y üniversitesi lehine istatistiksel olarak X üniversitesinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde Y üniversitesi lehine orta etki düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum üniversitelerde ölçme ve değerlendirmeye yönelik verilen eğitimin kalitesini gündeme getirmektedir. Çakan (2004) çalışmasında ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitimin kalitesinin artırılmasına dikkat çekmektedir. Benzer bir sorgulamayı cinsiyet ve yaş değişkenleri yapıldığında ölçme

ve deęerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların ęrenim gördükleri bölümlere göre lme ve deęerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında sınıf eęitimi adayları lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farka iliřkin etki büyüklüęü hesaplandığında sınıf eęitiminde öęrenim ęretmen adayları lehine orta etki düzeyinde olduęu belirlenmiştir. řahin ve Uysal çalıřmalarında (2013) ęretmen adaylarının lme ve deęerlendirme konusundaki öz-yeterlik algıları cinsiyet, bölüm, sınıf ve ęretim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermedięini saptamıştır. Ancak, lme ve deęerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algısının en yüksek bölümün sınıf eęitimi olduęunu tespit etmiştir. Yaman ve Karamustafaoęlu (2011) ęretmen adaylarının lme ve deęerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet ve öęrenim grlen programa göre farklılık göstermedięini tespit etmiştir. Karamustafaoęlu vd. (2012) sınıf ęretmenlerinin tamamlayıcı lme ve deęerlendirme teknikleri kullanmalarına iliřkin görüřleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptamışlardır. Çalıřkan vd. (2013)’ne göre sosyal bilgiler ęretmen adaylarının lme ve deęerlendirme konusunda genel olarak kendilerini istenen düzeyde yeterli olmadıęını tespit etmişlerdir. Çalıřma grubundakilerin akademik bařarı ortalamaları ile lme ve deęerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Lisans eęitimi süresince lme ve deęerlendirmeye yönelik almıř olduęu ders/dersleri yeterli bulan ęretmen adaylarının sözü edilen alana iliřkin yeterlik algılarının da anlamlı bir řekilde farklılařtıęı bulgulanmıştır. Bu farkın kaynaęı lisans öęreniminde lme ve deęerlendirmeye yönelik aldıęı ders/dersleri “Evet” diyerek yeterli bulanlar lehine “Hayır” ve “Kısmen” diyen ęretmen adayları arasındadır. Bu farka iliřkin eta-kare deęeri incelendięinde küçük etki deęerine sahip olduęu belirlenmiştir. Buna ek olarak alıřkan’ın (2012) sosyal bilgiler öęretmenleriyle gerçekleřtirdięi arařtırmasında lme ve deęerlendirmeye yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduęu ve bu yeterlik üzerinde cinsiyetin, mesleki kıdemin ve branřın herhangi bir etkiye sahip olmadıęı sonucuna ulařılmıştır. Yeřilyurt (2012) ęretmen adaylarının cinsiyet deęiřkeni açısından erkek ęretmen adaylarının lme ve deęerlendirme alanına iliřkin algı düzeylerinin kadın ęretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olmasına karřın, cinsiyet ve ęretmen adaylarının yeterlik algısı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadıęını saptamıştır. ztemur ve Metin (2015) sosyal bilgiler öęretmenleriyle gerçekleřtirdięi çalıřmasında erkek öęretmenlerin lme ve deęerlendirme öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduęunu saptamıştır. Ayrıca yeterlik puanlarının, mesleki kıdeme, mezun olunan okul türüne, hizmet içi eęitim alıp almama durumuna ve mezun olunan okulda lme ve deęerlendirme dersi alıp almama durumuna göre farklılık göstermedięini tespit etmişlerdir. Öęretmen adayları “Geleneksel/Klasik lme araçlarını”dan “İyi” düzeyde deneyime sahip olduklarını sırasıyla “Doęru Yanlıř Testleri”, “Eřleřtirme Soruları” ve “Kısa Cevaplı Testler”i kullanacaklarını belirtmişlerdir. Tamamlayıcı lme ve deęerlendirme yöntemlerinden “z Deęerlendirme”yi sıklıkla tekrar edildięi ortaya çıkarılmıştır. Genel olarak deęerlendirildięinde katılımcıların geleneksel/klasik lme araçlarını daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Benzer bir sonucu Gelbal ve Kelecioęlu (2007), Birgin ve Gürbüz (2008), Yeřilyurt ve Yarař (2011) alıřmalarında ulařmışlardır. lme ve deęerlendirmenin “ařamalarına” göre çalıřma grubundakilerin sahip oldukları deneyim durumları incelendięinde “ęrenciyi tanıma, öęrenciyi izleme”, “lme aracını uygulama”, “lme aracını deęerlendirme” ve “raporlařtırma” basamaklarında “iyi” düzeyde oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu ařamalardan sadece “lme aracını hazırlama” ařamasında katılımcıların “orta” düzeyde deneyiminin olduęu belirlenmiştir. Öęretmen adaylarının lme ve deęerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarıyla geleneksel/klasik lme araçları ve tamamlayıcı lme ve deęerlendirme yöntemleri arasında olumlu bir iliřki olduęu saptanmıştır. Burada katılımcılardan edinilen veriler doęrultusunda tamamlayıcı lme ve deęerlendirme yöntemleri hakkındaki iliřkinin geleneksel/klasik lme araçlarından daha yüksek olduęu belirlenmiştir. Çalıřma grubundakilerin lme ve deęerlendirmeye yönelik yeterlik algılarıyla lme ve deęerlendirme arasındaki iliřkinin pozitif yönde olduęu tespit edilmiştir. Öęretmen adayları en çok kendilerini lme aracını hazırlama ařamasında yeterli olduklarını düřünmektedirler. Benzer bir sorgulamayı lisansta alınan lme ve deęerlendirmeye yönelik eęitimle yeterlik puanları arasındaki iliřkinin pozitif yönde olduęu belirlenmiştir. Burada ęretmen adayı aldıęı lisans eęitimini yeterli bulduęu lme ve deęerlendirme hakkındaki yeterlik algısı da artmaktadır.

4.2. Nitel bulgulara iliřkin sonuçlar

lme ve deęerlendirmeye yönelik almıř olduęu ders/dersleri yeterli bularak “Evet” cevabını ęretmen adaylarının bunu gerekçelendirirken “Donanımlı ęretim elemanı” kategorisini en sıklıkla tekrarlamışlardır. Sınıf eęitimi ve sosyal bilgiler eęitimi bölümünde öęrenim gören ęretmen adaylarının “ęretmenlik mesleęine bařladıklarında sınıfında öęrencilerini lme ve deęerlendirmek için kullanacaęı araçları” sorusuna verdikleri cevaplardan geleneksel/klasik lme araçları arasında “oktan seçmeli

testler” (Parmaksız & Yanpar, 2006), “Yazılı yoklamalar” ve “Doğru-yanlış testleri” olarak sıralarken; tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden “Portfolyo-Öğrenci Ürün Dosyaları” ön plana çıkmıştır. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının meslek hayatına başladıklarında kullanmayı düşündükleri ölçme araç ve yöntemlerinin çeşitliliği açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarından daha zengin veri sunmuşlardır. Çalışkan (2010); Çalışkan ve Kaşıkçı (2010) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından “Çoktan seçmeli testleri” ve tamamlayıcı ölçme yöntemi ve değerlendirme aracı olarak proje ve performans ödevlerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Şaşmaz-Ören, Ormancı ve Evrekli (2014) çalışmalarının analiz sonuçlarına göre katılımcıların öğretmenlik yaşantılarında kullanmayı en fazla tercih ettikleri aracın portfolyo olduğunu belirtmişlerdir. Usta, Çıgır Dikyol ve İnce (2010) ise sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullanmayı tercih ettikleri tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini proje, portfolyo ve farklı soru tipleri olarak ifade ettiklerini belirlemişlerdir. Şahin ve Abalı Öztürk (2015) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının tamamlayıcı ölçme araçlarından portfolyo ve projede kendilerini yeterli bulduklarını belirlemiştir. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Kutlu, Doğan ve Karakaya’ya göre (2014) portfolyolar, sınıf içi performansı temsil ettikleri için değer kazanırlar ve aynı zamanda öğretim programıyla bütünleştirilerek kullanılmaya imkân tanımaktadır. Ayrıca ders dışı saatlerde veya ders sırasında uygulanan sınavların tersine bu uygulamada değerlendirme dersten ayrı değil ders devam ederken yapılan ve onu tamamlayan bir süreçtir. Bu durum portfolyoların alışlagelmiş olan standart test etme yöntemlerine göre daha etkili olduğunu düşünen eğitimcilerin sayısını arttırmaktadır (s. 110). Çalışkan (2010) öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem/araçlarına geleneksel/klasik olanlardan daha az yer vermesini bu araçların ne amaçla kullanılacağını, nasıl uygulanacağını ve ne şekilde değerlendirileceğini tam olarak bilmemelerinden kaynaklandığını tespit etmiştir. Benzer bir sonucu Gelbal ve Kelecioğlu (2007); Acar ve Anıl (2009) ölçme araçlarının kullanımında sınıf mevcudunun kalabalık olması, zaman yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında ise öğretmen adaylarının meslek hayatlarında kullanmayı düşündükleri ölçme ve değerlendirme araçlarında geleneksel/klasik araçları daha çok tekrarlaması ve kendilerini deneyim açısından geleneksel/klasik araçlarda daha yeterli bulması sonucunu doğrulamaktadır.

Duban ve Küçükıılmaz (2008) sınıf eğitimi öğretmen adaylarının en sık kullanılan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri arasında ürün dosyası olarak tespit edilmiştir. Şimşek (2012) çalışmasında geleneksel ölçme ve değerlendirmede sadece davranışın bilgi boyutunun dikkate alınırken, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmede bilgi boyutuyla beraber duygu ve beceri boyutunun incelendiğini belirtmiştir. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Katılımcıların iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında mutlaka bulunması gereken üç özelliği “Güvenirlik yüksek olması, Geçerlik yüksek olması ve Kullanışlılık” olarak belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların “ölçme ve değerlendirme sürecinin amacı”na ilişkin görüşleri incelendiğinde en sık tekrarlanan cevabın “Ölçme ve değerlendirmenin sonucunda öğrencilerde gözlenen durumu ortaya çıkarmak (Geri bildirim-dönüt-içselleştirme vb.)” olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının “ölçme ve değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesi için önerileri”ni sorguladığımızda tercihlerini “ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması”, “sürece” ve “öğretmene” yönelik cevapları sunarak belirtmişlerdir. Bu kategorilerden veri kesiti içinde en sık tekrarlanan “ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması” aşamasıdır. Çalışma kapsamında bulunan her iki bölümün öğretmen adaylarının önerilerinde “Adaletli ve objektif bir değerlendirme”, “Geçerlik ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları kullanılmalı”, “Ölçme aracının uygulanacağı hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmalı (sınıfın yapısı, durumu vb.)” ve “Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilginin yeterli olması” alt kategorileri öne çıkan cevaplardan oluşmuştur. Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede kendilerini yeterli görememe nedeni olarak yeterli eğitimi alamamalarını ve derslere alan uzmanlarının girmemesini ifade etmişlerdir.

4.3. Nicel ve nitel bulguların birlikte değerlendirilmesi

Nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçların “Ölçme ve değerlendirmenin amacı”, “Yöntem ve araçları” ve “Lisansta alınan ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders/dersleri yeterli bulmaları” arasında örtüştüğü tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek hayatına atıldıklarında sınıflarında kullanmayı düşündükleri tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden en sık tekrarlanan portfolyo-öğrenci ürün dosyalarını değerlendirmek için ilişki saptanan dereceli puanlama araçlarını (rubric) kullanacakları

tespit edilmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme aşamalarında “orta düzeyde” deneyime sahip olduklarını belirtirken Spearman Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda kendilerini daha deneyimli gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları lisansta aldığı ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitimi yeterli buldukça ölçme ve değerlendirme hakkındaki yeterlik algıları artmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları “ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği”nin bütünü değerlendirildiğinde kendilerini “orta düzeyde yeterli” algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik algılarının geliştirilmesi gereksinimini gündeme getirmektedir.

4.4. Öneriler

Gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında aşağıda dile getirilen önerilerin hayata geçirilmesinin geleceğin öğretmen adaylarının meslek yaşantıları boyunca öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez öğelerinden birisi olan ölçme ve değerlendirme sürecine daha bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşımlarının sağlanacağı görüşü dile getirilebilir. Bu önerilerden bazıları şu şekilde ifade edilebilir;

- Gerek sınıf gerekse sosyal bilgiler eğitimi alanlarındaki öğretmen adaylarının lisans eğitimleri aşamasında ölçme ve değerlendirmenin önemine ilişkin alacakları zorunlu ve seçmeli derslerin sayısı artırılabilir. Bu durum öğretmen adaylarının meslek yaşantıları sırasında ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmaları aşamasında daha bilinçli tercihlerde bulunmalarına yol açabilir.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri esnasında almış oldukları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin uygulama yapmalarına imkân tanınmalıdır.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin dışında kalan tamamlayıcı yöntem ve tekniklerle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarına fırsat tanıyacak içerik düzenlemesi gerçekleştirilmelidir.
- Gerçekleştirilen bu ve benzeri çalışmaların sayısı artırılarak öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz ve eksik gördükleri yöntem ve tekniklerde farkındalık oluşturulmalıdır. Böylece meslek yaşantıları esnasında kullanacakları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin seçiminde daha doğru kararlar vermelerini sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmanın kapsamındaki bölümlerin dışında katılım sağlanarak sınıf içi gözlemlerin de yapıldığı ölçme aracındaki alt boyutları odak noktası alan nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Acar, M. & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TUBAV (Türk Bilim Araştırma Vakfı) Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, E. & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Bıçak, B. (2015). Tek değişkenli ve iki değişkenli istatistiklerin gözden geçirilmesi. M. Baloğlu (Çev. Ed.). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* içinde (s. 33-59). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. New York, NY: Open University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. Demir, S. B. (Çev Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99–114.
- Çalışkan, H. & Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4152–4156.
- Çalışkan, H. (2010). İlköğretim altıncı ve yedinci sınıflar sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(377), 31–40.
- Çalışkan, H. (2012). Development of the measurement and evaluation self-efficacy perception scale and the examination of the status of social studies teachers. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1) Special Issue, 1003–1008.
- Çalışkan, H., Uymaz, M., & Tekin, D. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 239–261.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57–76.
- Çepni, S. & Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 117–128.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duban, N. & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769–784.
- Erdoğan, M. Y. & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23–36.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135–145.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6> adresinden alınmıştır.
- İlhan, M. (2016). Tek Yönlü Varyans Analizi. N. Güler (Çev. Ed.). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* içinde (s. 401-452). Ankara: Pegem Akademi.
- Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Dokuzuncu baskı) içinde (s. 1–22). Ankara: Anı.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167–179.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, Uyanık, G. & Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. C. Dönmez ve K. Yazıcı. (Ed). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 303–349). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third edition). New York, NY: The Guilford Press.

- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (Taslak Basım)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4 ve 5. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mutluer, C. (2015). Bolu ilindeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 159–173.
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85–94.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277–306.
- Özenç, M. & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914–933.
- Özerbaş, M. A. (2015). Temel öğretim yöntemleri. S. Güven & M. A. Özerbaş (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 237–283). Ankara: Pegem Akademi.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 253–287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parmaksız R.Ş. & Yanpar, T. (2006). The usability of alternative assessment approaches in social studies. *Firat University Journal of Social Science*, 16(2), 159–172.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46–58.
- Sungur, O. (2010). Korelasyon analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 113-127). Ankara: Asil.
- Şahin, Ç. & Abalı Öztürk, Y. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma konusunda yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 438–459.
- Şahin, M. & Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BÜEFAD)*, 2(2), 190–207.
- Şahin, M. G. (2016). Ortak dağılım ve korelasyon katsayısı. N. Güler (Çev. Ed.). *Sosyal bilimler için istatistik* içinde (s. 157-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü., & Evrekli, E. (2014). Öğretmen adaylarının tercih ettikleri alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlara ilişkin öz-yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 103–117.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, N. (2012). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi (2. Baskı)* içinde (s. 613–666). Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve Excel uygulamalı temel istatistik 1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 205–219.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Usta, S., Çığır Dikyol, D., & Ince, E. (2010). The alternative evaluation tools chosen by social and science teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3457–3462.

- Uzunkol, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. S. Şimşek (Ed.). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 403–439). Ankara: Anı.
- Üztemur, S. S. & Metin, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 41–67.
- Yaman, S. & Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53–72.
- Yaşar, M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 1–8). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64–83.
- Yayla, R. G. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik özyeterlilikleri arasındaki ilişki. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya (27–29 Nisan)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Yel, S. (2009). Kavram geliştirme ve öğretimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 111–143, Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 377–395.
- Yeşilyurt, E. & Yaraş, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 95–118.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the study

The present study aims to investigate the perception levels of pre-service teachers who study primary education and social studies education, regarding their efficacy in measurement and evaluation. The study considered university and departments where they study, gender, age, academic success, and whether they consider the measurement and evaluation education obtained during their undergraduate study as sufficient as the variables.

Method

The mixed method was used as data collection technique. The sample study was composed of 270 pre-service teachers at the departments of primary education and social studies education.. The quantitative data for the study was obtained through a 5-point Likert Type scale with 24 items, the “Scale of General Measurement and Evaluation Efficacy Perceptions for Pre-service Teachers,” developed by Nartgün (2008). The internal consistency reliability coefficient of the original scale was calculated as .87. The Cronbach’s alpha value for the present study was determined as .94. The qualitative data was collected through a semi-structured interview form prepared by the current researchers. The qualitative data was analyzed by using descriptive statistics (average, standard deviation and percentage), t-test for independent samples, one-way analysis of variance (One Way ANOVA), and simple linear correlation. Additionally, Tukey test, one of multiple comparison tests, was selected. Descriptive analysis was used in analyzing the qualitative data. Accordingly, percentage, frequency and direct citations were included. Inter-coder reliability average was calculated as 89.95%. Therefore, the first condition in inter-coder reliability percentage was met in the current study.

Results

It was found that pre-service teachers’ efficacy perceptions were at a mid-level. It was also seen that pre-service teachers’ efficacy perceptions regarding the measurement and evaluation vary by university where they study ($t=3.234$, $p<0.05$), department ($t=3.757$, $p<0.05$), and whether they consider measurement-evaluation education obtained during their undergraduate study as sufficient ($F=18.155$, $p<0.05$). On the other hand, their efficacy perceptions did not show significant difference according to sex ($t=.950$, $p>0.05$), age ($t=.136$, $p>0.05$) and academic success ($t=.425$, $p>0.05$).

When university variable is taken into consideration, average of measurement and evaluation-centered general efficacy levels of pre-service teachers studying at a university which arranges its education regarding measurement and evaluation with richer content has been determined as ($\bar{X}_{Y \text{ University}}=83.03$). When we made a similar inquiry in terms of the department, a significant difference in favor of those studying at department of primary education ($\bar{X}_{\text{Primary}}=83.25$) was observed. Moreover, it was found that the level of general efficacy of those who consider measurement-evaluation education obtained during their undergraduate study as sufficient is higher than those who chose “Partially” and “No”.

Male pre-service teachers’ scores ($\bar{X}_{\text{Male}}=81.30$) for general efficacy regarding measurement and evaluation were slightly higher than those of female pre-service teachers ($\bar{X}_{\text{Female}}=79.38$), which did not show a significant difference in terms of gender. While traditional/classical measurement and evaluation instruments in which pre-service teachers assess themselves as “good” in terms of their experiences are “True- False Tests”, “Matching Questions” and “Short-Answer Tests”; “Self-assessment” stands out as an alternative/supplementary measurement and evaluation method.

The qualitative data show the participants would opt for “multiple choice tests”, “written examinations” and “true-false tests” out of traditional/classical instruments and “portfolio- student’s product files” out of alternative/ supplementary measurement and evaluation methods at the start of their career. They stated that they attached uttermost importance to high reliability and validity of measurement instrument as well as their practicality. Among the recommendations the pre-service teachers made on how measurement and evaluation process are: “*Tools with high validity and reliability should be used*”, “*Fair and objective assessments should be used*”, “*Special features of target group, whom the measurement instrument will be applied to, should be taken into consideration (such as structure and condition of the class, etc.)*” and “*That the knowledge on measurement and evaluation is adequate*”. Consequently, there was a positive and significant relation between participants’ efficacy perceptions and traditional/classical measurement instruments, alternative/supplementary measurement and evaluation methods, measurement and evaluation stages and education on measurement and evaluation they get during their undergraduate study.

The views of those participants in the study group who answered the question regarding the adequateness of the measurement and evaluation education they get during their undergraduate study as “Yes” were categorized as “Equipped instructor”. It has been observed that the views of those who answered “Partially” and “No” are based on course content. Accordingly, those whose answers were “Partially” and those whose answers were “No” stated “*Not arranging course content efficiently*” and “*Not making course content fully acquired*”, respectively, as the most repeated justification.

When the pre-service teachers were asked to question their experience in terms of measurement and evaluation stages, the most frequently stated stages were determined as “*knowing the student*”, “*observing the student*” and “*evaluating the measurement instrument*”; the most frequently stated expressions are “*To reveal the state of students observed as a result of measurement and evaluation (feedback-internalization etc.)*”. Finally, the participants came up with some suggestions: “*Special features of target group, whom the measurement instrument will be applied to, should be taken into consideration (such as structure and condition of the class, etc.)*” and “*That the knowledge on measurement and evaluation is adequate*”.



Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi: Öğrenci Alguları¹

Evaluation of the Social Studies Classes' Learning Environments from the Constructivist Viewpoint: Students' Perceptions

Şahin DÜNDAR², Yücel KABAPINAR³, Levent DENİZ⁴

Öz: Bu çalışmada genel olarak sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci görüşlerine göre yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmada veriler, 2030 beşinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmada özetle (1) Sınıf mevcudu, anne ve baba eğitim düzeyi ve okulların genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyi, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında ve bu tür ortamları tercihlerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur, (2) Öğrenciler; cinsiyetleri, sınıf mevcutları, anne ve baba eğitim düzeyleri ve okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyi ne olursa olsun sosyal bilgiler derslerinde sınıflarında var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istemektedirler.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, yapılandırmacılık, yapılandırmacı öğrenme ortamı

Abstract: The main purpose of this study was to evaluate the elementary school social studies learning environments from the constructivist viewpoint according to students' opinions. For this aim, the study was designed in descriptive research method. The data in the study was gathered from 2030 fifth grade students. The main results of the study are (1) Class size, mother and father education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools were found as effective factor on students' perceptions about constructivist learning environments and on preferences of constructivist learning environments in the social studies classes, (2) Whatever students' gender, class sizes, mother and father education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools were, students wanted more constructivist learning environments in the social studies classes than they perceived.

Keywords: Social studies, constructivism, constructivist learning environment

1. GİRİŞ

Yaşam bir değişim ve bu değişime uyum sürecidir. Doğal olarak bu değişim öğrenme-öğretme sürecini etkilemekte, bu süreç sonunda ortaya çıkması beklenen, ihtiyaç duyulan bireysel özellikler de değişmektedir. Rice ve Wilson (1999, s.28) günümüz toplumlarının okullardan işbirliği içinde çalışabilen, liderlik özelliği gelişmiş, bilgiye ulaşım, yorumlayan ve değerlendirebilen, akıl yürüten ve problem çözebilen bireyler beklendiklerini belirtmektedir. Kuşkusuz ki, günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu özellikleri bireylere, öğrencinin bilginin pasif alıcısı olarak görüldüğü geleneksel sınıflarda kazandırmak mümkün değildir. Bu nedenle günümüzde ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde, öğretmen merkezli sınıfların yerini öğrenci merkezli sınıflara bırakması bir zorunluluk olmuştur. Bu zorunlu değişimin sonucu eğitim literatüründe ortaya çıkan yeni fikirler ve uygulamalar tüm dersler gibi sosyal bilgiler dersinde de kendini göstermiş ve göstermeye de devam edecektir. Ediger (2004), sosyal bilgiler bağlamında, öğrenme ve öğretimde çıkan yeniliklerin nedenini toplumda ortaya çıkan yeni görevler, sorumluluklar ve sosyal bilimler ile ilgili yenilikler ile uyum içinde kalabilmek olarak belirtir. Artık toplumsal yaşamda bireyin bilgi deposu olması çok fazla bir şey ifade etmemektedir.

Bilgi elde etme ile ilgili uzmanlar, mevcut bilginin sadece %5'ini yönetebildiğimizi söylemektedirler. Eğitim araştırmaları, herhangi bir sınıf düzeyindeki öğrencilerin çalıştıkları alana ilişkin içerikten edindiklerinin kısa bir süre sonra ancak %10'unu akılda tuttuklarını göstermektedir (Barth & Spencer, 1990, s.346). Barth, Spencer ve Shepherd (1993) "bilginin onu kaydedebildiğimizden daha hızlı bir şekilde arttığını anlayan bazı öğrenciler hiçbir şey öğrenmemeyi, arasından seçip öğrenmekten daha kolay bulmaktadır" (s.316) diyerek bilgi yığınının öğrenci davranışlarına etkisine dikkati çekmektedirler.

¹ Bu çalışma birinci yazarın, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında 2008 yılında tamamlamış olduğu "İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi" isimli doktora tezinden üretilmiş ve International Scientific Conference UNITECH'09, 20-21 Kasım 2009, Gabrovo-Bulgaristan'da sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, e-posta: sahindundar@hotmail.com

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, e-posta: ykabapinar@marmara.edu.tr

⁴ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, e-posta: ldeniz@marmara.edu.tr

Ancak geleneksel sosyal bilgiler öğretiminde kalıp birtakım bilgilerin öğrencilere ezberletilmesi baskın gelmekte ve öğretimsel faaliyetler de bu doğrultuda gerçekleştirilmektedir. Böyle bir uygulamanın göstergesi olarak araştırmacılar (Finkelstein, Nielsen, & Switzer, 1993; Schug, Western, & Enochs, 1997, s. 97; Theisen, 2000, s.63) sosyal bilgiler dersinin ders kitabına bağlı olarak gerçekleştiğini söylemektedirler. Bu tür kitaba bağlı geleneksel sosyal bilgiler sınıflarındaki öğretimsel faaliyetler ders kitabında verilen bilgiler üzerindeki çalışmalara dayalı olarak yürütülür (Schug vd., 1997, s.97).

Sosyal bilgiler derslerindeki bu tür geleneksel öğretim faaliyetlerinin sonuçları kendini doğal olarak göstermektedir. Birçok öğrencinin geleneksel öğretim nedeniyle sosyal bilgiler dersini tam olarak kavrayamadığı (Hendrix, 1999); öğrencilerin sosyal bilgiler dersini zor, sıkıcı ve şimdiki ve gelecekteki yaşantılarıyla ilgisiz olarak karakterize ettikleri ve sosyal bilgiler dersini belli dönemlerdeki olguları ezberlemek olarak gördükleri (Smith & Manley, 1994, s.160); sosyal bilgiler dersine karşı olumsuz tutum besledikleri (Moroz & Baker, 1997 akt. Protano, 2003, s.4; Zhao & Hoge, 2005) belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri ile kendi yaşantıları arasında bağlantı olmadığı birçok araştırmacı tarafından (Domnwachukwu, 2007; Perkins, 1999, s.8; VanSickle, 1990, s.23; Zhao & Hoge, 2005) belirtilmektedir.

1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersindeki Yeri ve Önemi

Sosyal bilgiler sınıfında, öğrenciler için toplumsal dünya bilinci bir gerekliliktir. Öğrencilerin, sosyal bilgilerde öğretilen kavramların doğrudan gerçek yaşam deneyimleri ile ilgili olduğunun farkında olmaları önemlidir. Bu farkındalık öğrencilere kendi toplumsal sorumluluklarını ve topluma katkılarını geliştirmelerine imkân verir (Superville, 2001, s.121). Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamaların bu konuda önemli avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedendir ki Scheurman (1998, s.6), yapılandırmacı bakış açısının sosyal bilgiler öğretimi için önemli uygulamalara sahip olduğunu belirtmektedir.

Yapılandırmacılığın sosyal bilgiler dersi için avantajlı bir durumda olmasının nedenini üç özelliğe bağlayabiliriz. (1) Sosyal bilgiler dersi, konularını farklı disiplin alanlarından alır. (2) Sosyal bilgilerin oluşmasını sağlayan sosyal bilimlerin doğasından kaynaklanan faktörler. (3) Sosyal bilgilerin konularını oluşturan sosyal bilimlerin yönteminden kaynaklanan faktörler.

(1) Sosyal bilgiler dersi, konularını farklı disiplin alanlarından alır: Sosyal bilgiler dersinin yapılandırmacılık bağlamında önemli uygulamalara sahip olmasının birinci nedeni bu dersin konu alanından kaynaklandığı söylenebilir. Sosyal bilgiler, bir ders programı olarak ele alınırken sınırlama problemleri yaşanmasına neden olsa da, zengin bir kaynağa sahip görünmektedir. Bu kaynak sosyal bilimlerdir. Sosyal bilimlerin konusu ise birey ve toplumdur. Sosyal bilgiler dersi ise bu bağlamda Kabapınar (2007)'ın belirttiği gibi “insanı, toplumu ve bunlarla ilişkisi çerçevesinde çevreyi konu alanı olarak incelemektedir” (s. 2). Bu noktada insan ve toplum üretimi olan her şey şimdi, geçmiş ve gelecek bağlamında sosyal bilgileri ilgilendirmektedir. İnsan ve toplum üretimi olan ürünler ise birbirinden bağımsız olamaz. Dolayısıyla bir konunun öğrencinin günlük yaşamında birçok farklı konu ile ilintili olması muhtemeldir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu noktada ön bilgileri ve ilişkileri tespit etmesi kolaylaşmakta ve kendisi de toplumun bir üyesi olması sonucu tahminlerde bulunması kolay olmaktadır. Ayrıca sosyal bilgilerin bu çok disiplinli yapısı onun konularını farklı ders konuları ile de ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedendir ki Goodman ve Adler (1985 akt. Sunal & Haas, 2002) sosyal bilgileri “büyük bağlantı (the great connection)” (s. 8) olarak isimlendirmiştir.

(2) Sosyal bilgilerin oluşmasını sağlayan sosyal bilimlerin doğasından kaynaklanan faktörler: Sosyal bilgileri oluşturan sosyal bilimler (tarih, coğrafya, sosyal ve davranış bilimleri, insan bilimleri) yakından incelendiğinde anlatı (narrative), değişim, devamlılık, kronoloji, sebep sonuç ilişkisi, kanıt ve temel ilkeler gibi kavramları kullandığı görülmekte ve bu bağlamda söz konusu sosyal bilimler, sosyal öğretim temel ilkeleri (scholar's social frame of references) tarafından şekillenen ve kanıtlara dayalı sebep-sonuç ilişkisi yoluyla devamlılığı ve değişimi açıklamaya çalışan, zaman içindeki devamlılığı ve değişimi tanımlayan şu an ve geçmişte olan hikâyeler veya kaydedilmiş anlatılar olarak tanımlanabilir (Hartoonian & Laughlin, 1989, s.391). Sosyal bilimlerin bu kavramsal yapısı içinde sosyal bilgiler dersinde olgu ve ilkeler bilgisinin ötesine gidilmesi gerekmektedir. Çünkü Hartoonian ve Laughlin (1989, s.391)'nin belirttiği gibi, bizler sadece ne olduğunun yanında neden oldu, neler önerilebilir, insanlar farklı sosyal ortamlarda neden belli şekillerde davranırlar gibi sorulara da yanıt ararız. İşte bu olgu ve ilkeler bilgisinden daha fazlasını gerektiren bu süreç, anlam arama süreci, eldeki farklı kanıtları değerlendirip karar verme süreci olup, sosyal bilgiler dersinde kendini yapılandırmacı uygulamalarda gösterebilir. Bu anlam

oluşturma sürecine ilişkin veri toplanması ve nedensel ilişkilerin kurulması için gerek duyulan kaynaklara ulaşmak sosyal bilgilerin zengin kaynağından dolayı kolay görülmektedir.

(3) Sosyal bilgilerin konularını oluşturan sosyal bilimlerin yönteminden kaynaklanan faktörler: Genel olarak fen bilimleri ve sosyal bilimler, var olanı anlamayı, açıklamayı ve kontrolü amaç edinmiştir (Karasar, 1999, s.11). Ancak bu işlevleri yerine getirirken sosyal bilimler kendi doğasına ilişkin özelliklerden dolayı fen bilimleri ile bir yol ayrımına girmektedir. Çünkü sosyal bilimler, “bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim yoktur; olay ve olgulara ilişkin tek bir gerçeklik ya da doğru yoktur çoklu gerçeklikler vardır” (Yıldırım & Şimşek, 2005, s.30) anlayışıyla kendine özgü özelliklere sahiptir. Konusu insan ve toplum olan bir bilim alanı için “değişmez”, “nesnel” bilgiden söz edilebilir mi? Kabapınar (2002; 2007)’a göre bu (1) Araştırmayı yapan toplumsal bir varlık olarak insanın, olayları yorumlarken kendi duyu, düşünce, değer yargısı gibi unsurlardan tam olarak sıyrılamaması, (2) Sosyal bilimlere ilişkin olayların zaman ve mekân boyutundaki değişiminin kaçınılmaz olması, (3) Sosyal bilimlerin öznesi olan insan ve toplumun gerçekliğine bir bütün olarak ulaşmanın olanaksızlığı, (4) Sosyal bilimlerdeki her olay ve olgunun biricik tekil ve kendine özgü olması gibi sosyal bilimlerin birkaç özelliğinden dolayı olanaksızdır.

Sosyal bilgiler dersinde farklı görüşlerin olması, ders programında sosyal bilimlerin uygulama alanı olarak onun doğasında bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, sınıfta birçok öğrenci bulunmakta ve bir sosyal konuya ilişkin olarak en az öğrenci sayısı kadar farklı bakış açısı bulunmaktadır ve bunun varlığı kaçınılmazdır. Bu noktada, sosyal bilimlerin yöntemi açısından düşündüğümüzde yapılandırmacı anlayışın sosyal bilgiler dersi için önemli avantajlar sağladığını söyleyebiliriz. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenler, sosyal bilimler metodolojisinin bir yansıması olarak sosyal konulara ilişkin farklı düşünce, duygu ve inançların sonucu birden fazla doğrunun olabileceği ve bunların sosyal bilgiler dersinde farklı görüşler olarak derse yansıtacağı fikrini daima göz önünde tutmalı ve öğretmenin görevi, farklı görüşleri hoşgörü ile karşılama, farklı bakış açılarını destekleme ve öğrencilerine de farklı görüşleri saygı ve hoşgörü ile karşılama alışkanlığı kazandırmak olmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın getirdikleri ve sosyal bilgiler dersindeki yeri düşünüldüğünde Sosyal bilgiler dersinin yapılandırmacı olması önemli görülmektedir. Nitekim, ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) (1994) tarafından da sosyal bilgiler dersinin yapılandırmacı olması gerektiği vurgulanmaktadır. NCSS (1994) etkili/güçlü bir sosyal bilgiler için beş ilke belirtmiştir. Buna göre etkili bir sosyal bilgiler öğretimi; anlamlıdır, bütünlüştürücüdür, değer temellidir, meydan okuyucudur ve aktiftir. Eğer sosyal bilgilerde öğretim ve öğrenme bu özellikleri taşıyorsa etkilidir, güçlüdür. Bu özellikleri taşıyan sosyal bilgiler dersi ise yapılandırmacı bir sosyal bilgiler dersi. Çünkü güçlü bir sosyal bilgiler öğretimi okul içinde ve dışında faydalı olabilecek bilgi, beceri, düşünce ve tutumlar üzerinde odaklanır; bilgi, beceri, düşünce ve tutumları farklı disiplinler ve pratik eylemler ile bütünleştirir; farklı görüşleri cesaretlendirerek saygı duymayı ve değer vermeyi ve kültürel benzerlik ve farklılıklara duyarlı olmayı geliştirir. Öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirip farklı bilgi kaynakları ile uyarır, öğrencilere yeni bilgiyi önceki bilgileri ile yapılandırmalarında aktif olabilecekleri fırsatlar sunar (NCSS, 1994; McCall, 2006). Sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması etkili bir sürece bağlıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin öğrencilerde insanların günlük hayatta kullanabilecekleri büyük fikirler, beceriler ve tutumlar geliştirmesi (Thornton, 2001, s. 238), demokratik toplumların ihtiyaç duyduğu bireysel özelliklerin edinilmesi, yakın çevre ve uzak çevresinde meydana gelen problemlerin farkında olması ve çözümünde bir sosyal bilimci gibi davranarak çözümler geliştirmesi belli özelliklerin ezberlendiği geleneksel öğrenme ortamlarında değil, yapılandırmacı bir çevrede mümkün olabilir. Ancak Demircioğlu (2005)’nun da belirttiği gibi, çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözen bireylerin yetiştirilebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenleri çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözebilme niteliklerini öğrencilerine kazandırabilecek yaklaşımlardan haberdar olmalıdırlar (Demircioğlu, 2005, s. 267). Günümüz toplumunda yeni gelişmeler ile birlikte ortaya çıkan özelliklerin ve programda belirtilen diğer kazanımların programın ancak öğretmenler tarafından etkili olarak uygulanması sonucunda kazandırılacağı açıktır. Bu bağlamda öğretmenlerinin uygulamalarının bir yansıması olması nedeniyle sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamalar konusundaki öğrenci algılarının değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amaçları

Bu araştırma ile genel olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Amaç 1. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ve sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf mevcutlarına, annelerinin eğitim düzeylerine, babalarının eğitim düzeylerine, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Amaç 2. Öğrencilerin genel olarak, cinsiyetlerine, sınıf mevcutlarına, anne eğitim düzeylerine, baba eğitim düzeylerine, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ve ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Karasar (1999)'ın belirttiği gibi tarama modelleri “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (s. 77).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır¹. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, öncelikle örneklem olarak İstanbul ilindeki 32 ilçenin % 50'sini oluşturan 16 ilçe (Bakırköy, Beşiktaş, Beyoğlu, Eminönü, Esenler, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sultanbeyli, Şişli, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu) ve bu ilçelerin her birinden 4 ilköğretim okulunun olması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla, araştırmada karşılaşılabilecek olası problemler de göz önünde bulundurularak İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 16 ilçenin herbirinden rastgele seçilen 7'şer ilköğretim okulu olmak üzere, toplam 112 ilköğretim okulunda uygulamanın yapılabilmesi için izin alınmıştır. Araştırmada veriler, kararlaştırıldığı gibi 16 ilçenin herbirinden 4'er ilköğretim okulu olmak üzere 64 ilköğretim okulundan toplanmıştır. Bu çerçevede, 64 ilköğretim okulunun her birinden birer beşinci sınıf şubesi olmak üzere toplam 2030 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 969'u (%47.7) kızlardan, 1061'i (%52.3) erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf mevcutlarına göre dağılımlarına bakıldığında; 38'i (%1.9) 25 ve altı mevcudu olan sınıflarda, 80'i (%3.9) 26-30 arasında, 388'i (%19.1) 31-35 arasında, 439'u (%21.6) 36-40 arasında, 218'i (%10.7) 41-45 arasında, 436'sı (%21.5) 46-50 arasında ve 431'i (%21.2) 51 ve üzerinde mevcudu olan sınıflarda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 358'inin (%17.6) annesi herhangi bir okul bitirmemiştir. Buna karşılık öğrencilerin 825'inin (%40.6) annesi ilköğretim, 277'sinin (%13.6) ortaokul, 370'inin (%18.2) lise, 200'ünün (%9.9) ise üniversite ve üzerinde bir okul bitirmiştir. Öğrencilerin 143'ünün (%7) babası herhangi bir okul bitirmemiştir. Buna karşılık öğrencilerin 688'inin (%33.9) babası ilköğretim, 449'unun (%22.1) ortaokul, 434'ünün (%21.4) lise, 316'sının (%15.6) ise üniversite ve üzerinde bir okul bitirmiştir. Örneklemdeki öğrencilerin 967'si (%47.6) genel veli profilinin alt sosyo-kültürel, 596'sı (%29.4) orta sosyo-kültürel, 467'si (%23) ise üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtildiği okullarda öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği (SYAÖO Ölçeği)” (Bonk, Oyer, & Medury, 1995) kullanılmıştır. SYAÖO ölçeğinin orijinali Bonk vd. (1995) tarafından, öğrencilerin yapılandırmacılık bağlamında gerçek sınıf ortamı uygulamalarına ilişkin algıları ile tercih ettikleri uygulamalar arasındaki farkı belirlemek için geliştirilmiştir. Bonk vd. (1995) SYAÖO ölçeği gibi ölçme araçlarının, sınıf öğrenme ortamlarında sunulan yapılandırmacılık düzeyini değerlendirmek için program geliştirme çabalarına destek olmayı amaçladığını belirtmektedirler. SYAÖO ölçeğinin birbirine paralel öğrencilerin sınıflarında var olan yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin

¹ Araştırma verilerinin toplandığı dönemde 1-5. sınıflar sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaktaydı.

algılarını değerlendiren “var olan durum (gerçek/algılanan)” ve öğrencilerin sınıflarında yapılandırmacı öğrenme ortamlarını ne düzeyde tercih ettiklerini ölçmeye yarayan “tercih edilen durum (ideal)” olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal her iki formu da, 8 faktörden ve her faktörde 5 madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert şeklinde hazırlanmış olup, 1 “her zaman”ı ifade ederken, 5 “hiçbir zaman”ı ifade etmektedir (Bonk vd., 1995).

SYAÖO ölçeğinin faktörleri ve özellikleri şu şekildedir (Bonk vd., 1995): **Faktör 1.** Açıklama (Clarification, Elaboration, and Explanation): Bu faktör öğrencilere zor bir konunun anlaşılması için yapılan açıklamaları ve verilen örneklerin düzeyini belirtir. **Faktör 2.** Öğrenci Merkezlilik (Student Autonomy/Centeredness): Öğrencinin yapılan etkinliklerde söz hakkına sahip olma düzeyini belirtir. **Faktör 3.** Öğretmen Desteği/Rehberliği (Teacher Scaffolding/Guidance): Öğretmenin öğrencilere verdiği desteği ve yapmış olduğu rehberlik düzeyini belirtir. **Faktör 4.** Ön Bilgiler İle İlişkilendirme/Anlamlılık (Student Prior Knowledge/Meaningfulness): Etkinliklerin öğrencinin önceki öğrenmeleri ve yaşantıları ile ilgili olma düzeyini belirtir. **Faktör 5.** Bağlantı Oluşturma (Generate Connections): Öğrencinin öğrendikleri arasında bağlantılar oluşturmasını ve bunun için yaptıklarının düzeyini belirtir. **Faktör 6.** Sorgulama/Tartışma (Questioning/Discussing): Öğrencinin derslerinde tahminlerde bulunma, sorular sorma, tartışmaya katılma ve bu etkinlikler konusunda cesaretlendirilme düzeyini belirtir. **Faktör 7.** Teknoloji ve Kaynaklara Dayalı Keşif (Media and Resource-Based Exploration): Elektronik araçların ve diğer akademik kaynakların fikir üretimine ve bilginin inşa edilmesine sağladığı katkıların düzeyini belirtir. **Faktör 8.** İşbirliği (Collaboration and Negotiation): Öğrencilerin sosyal olarak bilgi üretme ve bilgi inşa etme düzeylerini belirtir (Bonk vd., 1995).

Bonk vd. (1995), geliştirdikleri SYAÖO ölçeği var olan durum ve tercih edilen durum formlarını, özel olarak öğrencilerin belli bir derste sınıflarında var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarını ölçmek için değil; genel olarak öğrencilerin, okullarında tüm derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla kullanmışlardır. Bu araştırmada ise, SYAÖO ölçeği var olan durum ve tercih edilen durum formlarının Türkçe versiyonu sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları için kullanılmıştır. Bu nedenle de orijinal formlarda bazı maddelerde geçen “öğretmenler” kelimesi “öğretmenimiz” kelimesi şeklinde kullanılmıştır.

2.4. Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

SYAÖO ölçeğinin araştırmacı ve danışmanları tarafından kullanılmasına karar verilmesinin ardından, ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Prof. Dr. Curtis Jay Bonk’tan elektronik posta yoluyla kullanım için izin alınmıştır. Daha sonra SYAÖO ölçeği var olan durum formu her iki dilde yetkin sayılabilecek beş kişi tarafından İngilizce orijinalinden Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviriler analiz edilerek ölçeğin Türkçe versiyonu oluşturulmuştur. Sonraki süreçte, Türkçe form her iki dilde de yetkin sayılabilecek bir eğitimci tarafından tekrar İngilizceye geri çevrilmiştir. Daha sonra çeviriler üzerinde değerlendirmeler yapılarak Türkçe forma son şekli verilmiştir. Türkçe formun elde edilmesinden sonra ölçeğin maddeleri, alanı Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Eğitimi olan iki Araştırma Görevlisi tarafından kontrol edilmiş ve önerilen değişiklikler anlamı bozmadan değerlendirilmiştir. Daha sonra oluşturulan bu Türkçe form beşinci sınıflardan bir şubeye uygulanmış, öğrencilerden ve öğretmenlerinden gelen dönütlere uygun olarak anlamı bozmadan, ölçek üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin Türkçe versiyonuna dilsel eşdeğerliliğini yapmak üzere son şekli verilmiştir. SYAÖO ölçeği var olan durum formunun Türkçe versiyonu oluşturulduktan sonra, tercih edilen durum formunun da var olan durum formuna uygun olarak Türkçesi yazılmıştır. Daha sonra bu formun da çeviri ve dilbilgisi açısından kontrolleri yapılarak Türkçe versiyonu elde edilmiştir. Sonraki süreçte ise ölçeğin Türkçe formlarının dilsel açıdan eş değerliliği deneysel olarak sınanmıştır. SYAÖO ölçeğinin her iki formunun da dilsel eşdeğerlik çalışması Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nden dört farklı sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflarda SYAÖO ölçeğinin her iki versiyonunun birer hafta aryla İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalardan elde edilen puanlar arasında bağımlı gruplar t testi ve Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi yapılmıştır. SYAÖO ölçeğinin var olan durum formunun ve tercih edilen durum formunun İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce versiyonu uygulamalarından elde edilen sonuçlar, ölçeğin İngilizce ve Türkçe versiyonlarının birbirine eşdeğer olduğunu göstermiştir.

2.5. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Hesaplamaları

SYAÖO ölçeğinin var olan durum ve tercih edilen durum formları için güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, madde-toplam, madde-kalan, madde ayırtedicilik ve test-tekrar test değerleri hesaplanmıştır. Geçerlik analizi için de faktörler arası Pearson Çarpım Moment korelasyon hesaplamaları yapılmıştır (Büyüköztürk, 2005; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Tavşancıl, 2002). Test-tekrar test (devamlılık katsayısı) hesaplamaları 45 kişilik 5. sınıf öğrenci grubundan diğer hesaplamalar ise asıl uygulamanın yapıldığı 2030 kişilik öğrenci grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

Yapılan ilk analizlerde Cronbach Alpha katsayısı, SYAÖO ölçeği var olan durum formu için faktörlere göre .439 ile .710 arasında ve tüm ölçekte .873 olarak; SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu için faktörlere göre .447 ile .729 arasında ve tüm ölçekte .906 olarak bulunmuştur. Madde analizi sonuçlarına göre ise 4, 21 ve 22. maddeler ölçeklerden çıkartılmış ve güvenilirlik hesaplamaları 37 madde üzerinden tekrarlanmıştır.

Yapılan ikinci güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha katsayısı, SYAÖO ölçeği var olan durum formu için faktörlere göre .472 ile .710 arasında ve tüm ölçekte .883; SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu için faktörlere göre .495 ile .729 arasında ve tüm ölçekte .917 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplamalarından sonra ikinci kez madde-toplam, madde-kalan, madde ayırtedicilik analizleri yapılmıştır. Yapılan ikinci analizlerde, SYAÖO ölçeği var olan durum formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının .265 ile .548; madde-kalan korelasyon katsayılarının ise .198 ile .499 arasında değiştiği; tüm maddeler için hem madde-toplam hem madde kalan korelasyon katsayılarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, madde ayırtedicilik için hesaplanan t değerlerinin tümü .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının .316 ile .575; madde-kalan korelasyon katsayılarının ise .260 ile .538 arasında değiştiği; tüm maddeler için hem madde-toplam hem madde-kalan korelasyon katsayılarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, madde ayırtedicilik için hesaplanan t değerlerinin tümü .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, 37 madde üzerinden yapılan ikinci madde analizi bulgularına göre, SYAÖO ölçeği var olan durum formunun ve tercih edilen durum formunun iç tutarlılığının yüksek ve maddelerinin de ayırt edici özellikte olduğu söylenebilir.

SYAÖO ölçeği var olan durum formunun ve tercih edilen durum formunun bir hafta ara ile yapılan test-tekrar testi uygulamaları sonucunda elde edilen "t" değerlerinin faktörlere göre ve toplam puana göre anlamlı olmadığı görülmüştür. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayıları ise, SYAÖO var olan durum formu için faktörlere göre .658 ile .795 arasında, toplam puan üzerinden ise .896 olarak; SYAÖO ölçeği tercih edilen durum için faktörlere göre .618 ile .761 arasında, toplam puan üzerinden ise .858 olarak bulunmuştur (Tüm korelasyon değerleri .01 düzeyinde anlamlıdır). Bu sonuçlar SYAÖO ölçeği var olan durum formunun ve tercih edilen durum formunun test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir.

SYAÖO ölçeğinin var olan durum ve tercih edilen durum formlarının geçerlik hesaplamaları için faktörlerinin birbirleriyle ve toplam puan ile olan korelasyonlarına bakılmıştır. Yapılan analizlerde; SYAÖO ölçeği var olan durum formunun faktörleri arasında hesaplanan korelasyon değerlerinin .139 ile .588 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Faktörlerin toplam puan ile korelasyon değerlerinin ise .554 ile .774 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formunun faktörleri arasında hesaplanan korelasyon değerlerinin .373 ile .629 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Faktörlerin toplam puan ile korelasyon değerlerinin ise .673 ile .809 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular SYAÖO ölçeğinin yapı geçerliğinin olduğunu göstermektedir.

SYAÖO ölçeğinin var olan durum formu EK 1’de, tercih edilen durum formu EK 2’de ve ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı EK 3’te verilmiştir.

2.6. Verilerin Çözümlemesi

Daha önce de belirtildiği gibi, orijinal formda ölçek puanlamasında 1 “her zaman”ı ifade ederken, 5 “hiçbir zaman”ı ifade etmektedir. Bu durumda da ölçek puanlamasında, alınan puan ne kadar küçükse sınıf öğrenme ortamı o kadar yapılandırıcı anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle küçük puan daha yapılandırıcı bir sınıf öğrenme ortamını temsil etmektedir. Bu çalışmada, yorumlama kolaylığı bakımından SYAÖÖ ölçeği var olan durum ve tercih edilen durum formlarından elde edilen veriler SPSS 14.0 paket programına girildikten ve ölçeğin güvenirlik ve geçerlik hesaplamaları yapıldıktan sonra, maddelerin puanlaması 1 “hiçbir zaman”ı, 5 “her zaman”ı ifade edecek şekilde dönüştürülmüştür. Böylece büyük puanın daha yapılandırıcı sınıf öğrenme ortamını belirtmesi sağlanmıştır. Kısaca, bu çalışmada bir öğrenci ne kadar yüksek puan alıyorsa sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarını o kadar çok yapılandırıcı algılamaktadır. Bu işlemden sonra toplam puanlar hesaplanarak analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, bağımlı gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA), pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı istatistiksel teknikleri kullanılmış ve en az .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Bu çerçevede, iki kategorili bağımsız değişkenin kategorileri arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi; tekrarlı ölçümlerdeki ikili karşılaştırmalarda bağımlı gruplar t testi; bağımsız değişkendeki kategori sayısının üç ve daha fazla olduğu durumlarda yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca, tek yönlü varyans analizinin anlamlı çıktığı durumlarda ise tamamlayıcı post-hoc çoklu karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır (Altunışık, Coşkun, Yıldırım, & Bayraktaroğlu, 2002; Green & Salkind, 2005; Morgan, Leech, Gloeckner, & Barrett, 2004).

3. BULGULAR

Amaç 1. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ve sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf mevcutlarına, annelerinin eğitim düzeylerine, babalarının eğitim düzeylerine, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ve bu derste yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerine ilişkin t - testi sonuçları

SYAÖÖ Ölçeği	Kız		Erkek		t testi		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p
Var Olan Durum	144.43	17.84	143.43	17.96	1.250	2028	.211
Tercih Edilen Durum	155.72	18.79	154.48	19.71	1.451	2028	.147

Tablo 1’de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum ve tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{\text{Var Olan Durum (2028)}}=1.250, p>.05; t_{\text{Tercih Edilen Durum (2028)}}=1.451, p>.05$].

Tablo 2. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının ve sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları

Sınıf Mevcudu	SYAÖÖ Ölçeği Var Olan Durum				SYAÖÖ Ölçeği Tercih Edilen Durum			
	\bar{X}	SS	$F_{(6-2023)}$	p	\bar{X}	SS	$F_{(6-2023)}$	p
25 ve altı	161.58	14.55	10.493	.000	167.76	19.78	4.799	.000
26-30	144.79	16.55			153.85	19.22		
31-35	146.11	18.50			154.76	20.37		
36-40	145.05	17.89			156.73	18.43		
41-45	141.25	15.78			151.71	17.97		
46-50	143.23	18.04			155.57	19.35		
51 ve üzeri	141.05	17.60			153.97	19.15		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan [$F_{(6-2023)}=10.493$, $p<.01$] ve tercih edilen durum formundan [$F_{(6-2023)}=4.799$, $p<.01$] aldıkları puan ortalamaları sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Farkın kaynağı için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) sınıf mevcudu 25 ve altı olanlar ile 26-30 olanlar arasında ($p<.001$), 31-35 olanlar arasında ($p<.001$), 36-40 olanlar arasında ($p<.001$), 41-45 olanlar arasında ($p<.001$), 46-50 olanlar arasında ($p<.001$) ve 51 ve üzerinde olanlar arasında ($p<.001$), 25 ve altı olanlar lehine; (2) sınıf mevcudu 31-35 olanlar ile 41-45 olanlar arasında ($p<.05$) ve 51 ve üzeri olanlar arasında ($p<.01$), 31-35 olanlar lehine ve (3) sınıf mevcudu 36-40 olanlar ile 51 ve üzeri olanlar arasında ($p<.05$), sınıf mevcudu 36-40 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler sosyal bilgiler derslerini diğer tüm gruplara göre; 31-35 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler 41-45 ve 51 ve üzeri mevcutlu sınıflara göre; 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler de 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla yapılandırıcı olarak algılanmaktadır.

SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında ise; (1) sınıf mevcudu 25 ve altı olanlar ile 26-30 olanlar arasında ($p<.05$), 31-35 olanlar arasında ($p<.05$), 41-45 olanlar arasında ($p<.01$), 46-50 olanlar arasında ($p<.05$), 51 ve üzerinde olanlar arasında ($p<.01$), 25 ve altı olanlar lehine; (2) sınıf mevcudu 36-40 olanlar ile 41-45 olanlar arasında ($p<.05$), 36-40 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde, 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler hariç, diğer tüm gruplara göre anlamlı düzeyde daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının ve sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları

SYAÖO Ölçeği	Eğitim Düzeyi	Anne				Baba			
		\bar{X}	SS	$F_{(4-2025)}$	p	\bar{X}	SS	$F_{(4-2025)}$	p
Var Olan Durum	İlkokul Bitirmedi	139.89	17.96	12.250	.000	138.90	18.61	13.141	.000
	İlkokul	143.09	17.22			142.31	17.41		
	Ortaokul	143.36	19.28			142.00	18.34		
	Lise	147.90	17.71			147.34	17.35		
	Üniversite ve üzeri	147.83	16.99			147.62	17.43		
Tercih Edilen Durum	İlkokul Bitirmedi	150.02	18.83	20.841	.000	149.69	19.30	18.513	.000
	İlkokul	154.00	19.24			153.24	19.65		
	Ortaokul	153.05	21.12			152.00	19.68		
	Lise	160.95	17.00			159.01	17.85		
	Üniversite ve üzeri	160.47	17.83			160.46	17.64		

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları anne eğitim düzeyi [$F_{(4-2025)}=12.250$, $p<.01$] ve baba eğitim düzeyi [$F_{(4-2025)}=13.141$, $p<.01$] değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Farkın kaynağı için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (2) anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.01$); anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.05$) ve (3) anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar göstermektedir ki, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça sosyal bilgiler derslerini yapılandırıcı algılama düzeyleri de artmaktadır.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında ise; (1) babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları lise mezunu

olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (2) babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.01$); (3) babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.01$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar göstermektedir ki; anne eğitim düzeylerinde olduğu gibi, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça sosyal bilgiler derslerini yapılandırıcı algılama düzeyleri de artmaktadır.

Yine Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları anne eğitim düzeyi [$F_{(4-2025)}=20.841, p<.01$] ve baba eğitim düzeyi [$F_{(4-2025)}=18.513, p<.01$] değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Farkın kaynağı için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) anneleri ilkokul bitirmemiş öğrenciler ile lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (2) anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (3) anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir. Anneleri lise mezunu olan öğrenciler ile üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler anlamlı düzeyde; anneleri ilkokul bitirmemiş, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih etmektedirler.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında ise; (1) babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (2) babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); (3) babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$); babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ($p<.001$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir. Babaları lise mezunu olan öğrenciler ile üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler anlamlı düzeyde; babaları ilkokul bitirmemiş, ilkokul, ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih etmektedirler.

Tablo 4. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının ve sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerinin sosyo-kültürel düzey değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları

Okul Genel Veli Sosyo- Kültürel Düzeyi	SYAÖO Ölçeği Var Olan Durum				SYAÖO Ölçeği Tercih Edilen Durum			
	\bar{X}	SS	$F_{(2-2027)}$	p	\bar{X}	SS	$F_{(2-2027)}$	p
Alt	141.52	17.98	19.589	.000	151.08	19.77	45.367	.000
Orta	144.93	17.42			157.23	18.23		
Üst	147.55	17.66			160.58	17.75		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan [$F_{(2-2027)}=19.589$, $p<.01$] ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan [$F_{(2-2027)}=45.367$, $p<.01$] aldıkları puan ortalamaları, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Farkın kaynağı için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine ($p<.01$); genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine ($p<.001$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrencilerin, sosyo-kültürel düzeyleri arasındaki fark arttıkça, sosyal bilgiler derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında ise; (1) genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine ($p<.001$); genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine ($p<.001$); (2) genel veli profili, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine ($p<.01$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre genel veli profili, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler, diğer iki gruba göre; orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler de alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilere göre, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih etmektedirler.

Amaç 2. Öğrencilerin genel olarak, cinsiyetlerine, sınıf mevcutlarına, anne eğitim düzeylerine, baba eğitim düzeylerine, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ve ilişki var mıdır?

Tablo 5. Öğrencilerin genel olarak sosyal bilgiler derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları puanları arasında bağımlı gruplar t-testi ve korelasyon sonuçları

Değişken	Var Olan Durum		Tercih Edilen Durum		t testi			Korelasyon	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p	r	p
Genel Ortalama	143.91	17.91	155.07	19.28	32.410	2029	.000	.654	.000

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$t_{(2029)}=32.410$, $p<.01$]. Bu fark, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin genel olarak, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Yine Tablo 5'te görüldüğü gibi, genel olarak, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif ($r=.654$, $p<.01$) ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırıcı öğrenme ortamları puanları arasında bağımlı gruplar t- testi ve korelasyon sonuçları

Cinsiyet	Var Olan Durum		Tercih Edilen Durum		t testi			Korelasyon	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p	r	p
Kız	144.43	17.84	155.72	18.79	22.974	968	.000	.652	.000
Erkek	143.43	17.96	154.48	19.71	22.884	1060	.000	.655	.000

Tablo 6’da görüldüğü gibi; kız öğrencilerin [$t_{(968)}= 22.974, p<.01$] ve erkek öğrencilerin [$t_{(1060)}= 22.884, p<.01$] SYAÖO ölçeği var olan durum formu ile tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu fark, hem kız hem erkek öğrencilerde SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları istediklerini söyleyebiliriz.

Yine Tablo 6’da görüldüğü gibi, kız öğrencilerin ($r=.652, p<.01$) ve erkek öğrencilerin ($r=.655, p<.01$) SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir. Diğer bir deyişle, algılarına göre öğrencilerin, cinsiyetleri kız ya da erkek olsun, sosyal bilgiler derslerinde ne kadar çok yapılandırıcı uygulamalar yaşarlarsa o kadar çok bu tür ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin sınıf mevcudu değişkenine göre sosyal bilgiler derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırıcı öğrenme ortamları puanları arasında bağımlı gruplar t- testi ve korelasyon sonuçları

Sınıf Mevcudu	Var Olan Durum		Tercih Edilen Durum		t testi			Korelasyon	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p	r	p
25 ve altı	161.58	14.55	167.76	19.78	3.953	37	.000	.886	.000
26-30	144.79	16.55	153.85	19.22	5.902	79	.000	.715	.000
31-35	146.11	18.50	154.76	20.37	12.234	387	.000	.748	.000
36-40	145.05	17.89	156.73	18.43	14.269	438	.000	.554	.000
41-45	141.25	15.78	151.71	17.97	11.326	217	.000	.681	.000
46-50	143.23	18.04	155.57	19.35	15.540	435	.000	.609	.000
51 ve üzeri	141.05	17.60	153.97	19.15	17.499	430	.000	.655	.000

Tablo 7’de görüldüğü gibi, sınıf mevcudu 25 ve altında olan öğrencilerin [$t_{(37)}=3.953, p<.01$], 26-30 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(79)}=5.902, p<.01$], 31-35 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(387)}=12.234, p<.01$], 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(438)}=14.269, p<.01$], 41-45 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(217)}=11.326, p<.01$], 46-50 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(435)}=15.540, p<.01$], 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin [$t_{(430)}=17.499, p<.01$] SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu fark tüm gruplarda, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, farklı sınıf mevcudu gruplarında öğrenim görseler de öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Yine Tablo 7’de görüldüğü gibi; 25 ve altı mevcutlu, 26-30 mevcutlu, 31-35 mevcutlu, 36-40 mevcutlu, 41-45 mevcutlu, 46-50 mevcutlu, 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin tamamının SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(25 \text{ ve altı})}=.886; r_{(26-30)}=.715; r_{(31-35)}=.748; r_{(36-40)}=.554; r_{(41-45)}=.681; r_{(46-50)}=.609; r_{(51 \text{ ve üzeri})}=.655$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, tüm farklı sınıf mevcudu gruplarında öğrencilerin, sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 8. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları puanları arasında bağımlı gruplar t-testi ve korelasyon sonuçları

Eğitim Düzeyi	Var Olan Durum		Tercih Edilen Durum		t testi			Korelasyon		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p	r	p	
Anne	İlkokul Bitirmedi	139.89	17.96	150.02	18.83	12.190	357	.000	.636	.000
	İlkokul	143.09	17.22	154.00	19.24	19.928	824	.000	.633	.000
	Ortaokul	143.36	19.28	153.05	21.12	10.416	276	.000	.710	.000
	Lise	147.90	17.71	160.95	17.00	16.808	369	.000	.630	.000
	Üniversite ve üzeri	147.83	16.99	160.47	17.83	11.802	199	.000	.622	.000
Baba	İlkokul Bitirmedi	138.90	18.61	149.69	19.30	8.249	142	.000	.660	.000
	İlkokul	142.31	17.41	153.24	19.65	18.475	687	.000	.656	.000
	Ortaokul	142.00	18.34	152.00	19.68	13.815	448	.000	.677	.000
	Lise	147.34	17.35	159.01	17.85	15.529	433	.000	.605	.000
	Üniversite ve üzeri	147.62	17.43	160.46	17.64	14.707	315	.000	.608	.000

Tablo 8’de görüldüğü gibi; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin [$t_{(357)}=12.190, p<.01$], anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin [$t_{(824)}=19.928, p<.01$], anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin [$t_{(276)}=10.416, p<.01$], anneleri lise mezunu olan öğrencilerin [$t_{(369)}=16.808, p<.01$], anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin [$t_{(199)}=11.802, p<.01$] SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu fark, tüm gruplarda SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, anne eğitim düzeyleri farklı da olsa öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Yine Tablo 8’de görüldüğü gibi; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, ilkokul mezunu olan öğrencilerin, ortaokul mezunu olan öğrencilerin, lise mezunu olan öğrencilerin ve üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(\text{ilkokul bitirmedi})}=.636; r_{(\text{ilkokul})}=.633; r_{(\text{Ortaokul})}=.710; r_{(\text{Lise})}=.630; r_{(\text{Üniversite ve üzeri})}=.622$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, anne eğitim düzeyleri farklı da olsa öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin [$t_{(142)}=8.249, p<.01$], babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin [$t_{(687)}=18.475, p<.01$], babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin [$t_{(448)}=13.815, p<.01$], babaları lise mezunu olan öğrencilerin [$t_{(433)}=15.529, p<.01$], babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin [$t_{(315)}=14.707, p<.01$] SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu fark tüm gruplarda SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, baba eğitim düzeyleri farklı da olsa tüm öğrencilerin, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Yine Tablo 8’de görüldüğü gibi; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, ilkokul mezunu olan öğrencilerin, ortaokul mezunu olan öğrencilerin, lise mezunu olan öğrencilerin ve üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(\text{ilkokul bitirmedi})}=.660; r_{(\text{ilkokul})}=.656; r_{(\text{Ortaokul})}=.677; r_{(\text{Lise})}=.605; r_{(\text{Üniversite ve üzeri})}=.608$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, baba eğitim düzeyleri farklı da olsa öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 9. Sosyo-kültürel düzey değişkenine göre öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları puanları arasında bağımlı gruplar t-testi ve korelasyon sonuçları

Okulun Genel Veli Sosyo Kültürel Düzeyi	Var Olan Durum		Tercih Edilen Durum		t testi			Korelasyon	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t	sd	p	r	p
Alt	141.52	17.98	151.08	19.77	19.306	966	.000	.670	.000
Orta	144.93	17.42	157.23	18.23	19.340	595	.000	.621	.000
Üst	147.55	17.66	160.58	17.75	18.227	466	.000	.619	.000

Tablo 9’da görüldüğü gibi; genel veli profili alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin [$t_{(966)}=19.306, p<.01$], genel veli profili orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin [$t_{(595)}=19.340, p<.01$], genel veli profili üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin [$t_{(466)}=18.227, p<.01$] SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu fark, tüm gruplarda SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir. Bu sonuçlara göre, farklı sosyo-kültürel veli profiline sahip okullarda da olsa öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Yine Tablo 9’da görüldüğü gibi, genel veli profili; alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin ve üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(Alt)}=.670; r_{(Orta)}=.621; r_{(Üst)}=.619$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, sosyo-kültürel özellikleri açısından farklı veli profiline sahip okullarda da olsa öğrencilerin tümünün, sosyal bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf mevcudu değişkenine göre, öğrencilerin SYAÖO ölçeği puanlarında, mevcudu az olan sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Mevcudu az olan sınıflar lehine çıkan bu bulgu çeşitli araştırmalardan (Öztürk & Tuncel, 2006; Ziegler, 2000) elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ancak literatürde bu bulguyu desteklemeyen araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Bulut (2006)’un yeni ilköğretim (yapılandırmacı) programlarının uygulamadaki etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Henry (2003)’nin çalışmasında ise kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha fazla yapılandırmacı uygulamalara yer verdikleri görülmüştür. Ancak farklı araştırmalarda (Aykaç & Başar, 2005; Ekin, 2007; Karakuş, 2003; Kaya & Ersoy, 2007; Özmen, 2003; Tongthaworn, 2003; Yapıcı & Demirdelen, 2007) öğretmenlerin kalabalık sınıfların olumsuz etkisine ilişkin görüşleri, az mevcutlu sınıfların yapılandırmacı uygulamalarda avantajlı olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, az mevcutlu sınıfların birkaç noktada avantajlı olabileceği söylenebilir. Bunlar; (1) Az mevcutlu sınıflarda sınıfın fiziksel olarak sahip olabileceği olumsuz özellikleri kısmen de olsa ortadan kalkmaktadır. Çünkü fiziksel olarak aynı büyüklükteki ve aynı olanaklara sahip iki sınıf, örneğin, 25 öğrenci için elverişli olabilirken, 50 kişilik bir mevcut için elverişsiz olabilmektedir. (2) Sınıf mevcudunun fazla olması öğretmenlerin duygusal olarak da tükenmelerine neden olabilir. Bu duygusal tükenme de öğretmenlerin uygulamalarına yansiyabilir. Nitekim, tükenmişlik ile ilgili son zamanlarda yapılmış bir araştırma (Erdemoğlu Şahin, 2007) sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. (3) Az mevcutlu sınıflarda öğretmenler öğrencilerinin bireysel ve grup çalışmalarına daha rahat rehberlik yapabilirler. (4) Az mevcutlu sınıflarda, etkinliklerde sınıf mevcudunun fazlalığından kaynaklanan zaman kaybı azalır ki, bu da öğretmenler için bir avantaj olabilir. (5) Az mevcutlu sınıflarda ölçme-değerlendirme faaliyetleri daha az zaman alabilir.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre, öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine göre, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan (lise veya üniversite ve üzeri mezunu) öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının, anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan (ilkokul bitirmeyen, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu) öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, sosyo-kültürel düzey açısından okulun genel veli profili değişkenine göre de, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları algılarında orta ve üst sosyo-kültürel

düzy lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında veli sosyo-kültürel düzeyinin birkaç noktada etkili olabileceği düşünülebilir. (1) Ailenin çocuklarını yetiştirme biçimi: Astington (1998) eğitim düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, yetiştirilme biçimleri nedeniyle okulda kullanılan dile daha aşına olduklarını ve daha az zorlukla karşılaştıklarını belirtmektedir. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında bireylerin bir konuda akıl yürütmesi, diğerlerine düşüncelerini söylemesi, diğerlerinin düşüncelerini dinlemesi ve değer vermesi bir gerekliliktir. Sınıf içinde olabilecek bu öğrenci davranışları, aile içinde yaşadıkları ile de ilişkilidir. Çünkü aile içinde düşünmesine ve düşündüklerini söylemesine fırsat verilmeyen bir öğrenci ders içinde de düşüncelerini söylemekte zorluk çekebilecektir. Astington (1998), ailelerin çocukları ile birlikte akıl yürüterek farklı bakış açılarını tartışmalarının, çocukların durumlarla ilgili farklı bakış açılarının olabileceğini görmelerine yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Ailelerin bu tür davranışları onların eğitim düzeyleri ile ilgili olabilir. (2) Ailelerin öğretmen ile doğrudan iletişim kurma biçimi: Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında öğretmen-veli işbirliği ve bu işbirliğinin niteliği de önemli bir yer tutmaktadır. Velilerin öğretmenler ile iletişimi onların derste olanlardan haberdar olmalarını, böylece çocuklarına ve öğretmene daha etkili yardımcı olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, böyle bir iletişim velilerin beklentilerini öğretmene açıkça gösterme fırsatı verir ki bu da öğretmen davranışlarını etkileyebilir. Plevyak (2003), düşük kültürel düzeye ve düşük gelire sahip ailelerin okul yönetimi ve öğretmenleri ile iletişim kurmalarının güç olduğunu, bu durumun öğretmen ve yöneticilerinin bu ailelerin, gerçekte öyle olmasa bile, çocuklarının eğitimini önemsemediklerini düşüncelerine neden olabildiğini; buna karşılık okul yönetimi veya öğretmen ile işbirliği yapan ailelerin çocuklarının okul ortamında kendilerini daha rahat ve güvende hissettiklerini belirtmektedir. Tüm bu görüşler değerlendirildiğinde, bu araştırma sonucunun üst sosyo-kültürel düzey lehine, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine çıkması beklenen bir durumdur denilebilir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan yeni ilköğretim programlarının uygulanması ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular da benzer sonuçlar vermiştir. Şöyle ki; Destan (2007) yeni ilköğretim programlarının uygulanmasını değerlendirdiği çalışmasında, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin, gecekondu ve merkez okullarda öğrenim gören öğrencilere göre, yeni programın öğrenmede daha fazla etki yarattığını düşündüklerini belirlemiştir. Ece (2007)'nin yapmış olduğu çalışmasında da öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler programının uygulanmasında; sosyo-ekonomik düzeyi çok iyi olan öğrencilerde, sosyo-ekonomik düzeyi zayıf olan öğrencilere göre daha az güçlükle karşılaştığı belirlenmiştir. Günay (2006)'ın çalışmasında ise devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre yeni programa yönelik olarak daha olumsuz görüşlere sahip olduğu bulunmuştur. Vanichakorn (2003) da dört öğretmen ile gerçekleştirdiği nitel çalışmasında, özel okulda, devlet okulunda ve uluslararası okulda çalışan öğretmenler arasında sadece özel okulda görev yapan öğretmenin yapılandırıcı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Özmen (2003)'nin yapmış olduğu çalışmasında da özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, velilerin öğrenci çalışmalarıyla ilgilenmeme sorunları ile karşılaşmadıklarını belirtmeleri; resmi okullarda çalışan öğretmenlerin ise veli ilgisizliğinin bazı etkinliklerin uygulanmasını etkilediğini belirtmeleri bu sonucu doğrulamaktadır. Bu çalışmalar doğrudan sosyo-kültürel düzey ile ilgili olmasa da öğrenci düzeylerinin, veli düzeylerinin ve okul olanaklarının uygulamalardaki etkisine ilişkin bulgular göstermesinden dolayı önemlidir. Bu bağlamda, sosyo-kültürel düzeyi yüksek olan velilerin öğretmene daha fazla destek sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim sosyo-kültürel düzeyin yüksek olarak belirtildiği okullardaki öğrencilerin, anne-baba eğitim düzeyinin yüksek olduğu öğrencilerin derslerine hazırlıklı gelmeleri daha fazla olabilirken, aynı zamanda eğitim düzeyi yüksek olan velilerin, okul ile işbirliğinin de daha fazla ve nitelikli olabileceği düşünülmektedir. Tongthaworn (2003)'nun çalışmasında da öğretmenler yapılandırıcı uygulamalarını etkileyen olumsuz faktör olarak aile katılımının yetersizliğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın elde edilen diğer bulgularından görülmektedir ki; cinsiyetleri, sınıf mevcutları, anne-baba eğitim düzeyleri ve okullarının sosyo-kültürel açıdan belirtilen genel veli profili ne olursa olsun öğrenciler, sosyal bilgiler derslerinde var olandan daha fazla yapılandırıcı uygulamalar istemektedirler. Bu sonuç, öğrencilerin aktif oldukları öğrenme ortamlarını istediklerini göstermektedir. SYAÖÖ ölçeği var olan durum ile tercih edilen durum formu puanları arasında cinsiyet, sınıf mevcudu, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-kültürel düzey değişkenlerine göre anlamlı korelasyonların bulunması da bu sonucu desteklemektedir. Araştırmanın bu sonucu, farklı araştırmalardan (Bonk vd., 1995; Kim, Fisher, & Fraser, 1999) elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Kim vd. (1999) ve Bonk vd. (1995)'nin araştırmalarında da öğrencilerin var olandan daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmanın bu sonucunu yapılandırıcı öğrenme ortamlarının öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özelliklerine katkısı ile açıklayabiliriz. Çünkü deneysel araştırmalar, yapılandırıcı öğrenme ortamlarının; öğrencilerin meraklarını ve derse katılımlarını (Nakiboğlu, 1999; Öztürk, Tuncel, & Kop,

2005), başarı düzeylerini (Atam, 2006; Çelebi, 2006; Demir, 2007; Karaduman, 2005; Karakuş, 2006; Lord, 1999; Sifoğlu, 2007; Tangdhanakanond, Pitiyanuwat, & Archwamety, 2006; Tezci, 2002; Turgut, 2001; Yanpar-Şahin, 2001), derse yönelik tutumlarını (Çelebi, 2006; Demir, 2007; Heron, 1997; Karakuş, 2006; Yanpar-Şahin, 2001; Yurdakul, 2004), yaratıcılık düzeylerini (Tezci, 2002), problem çözme becerilerini (Yurdakul, 2004), bilginin kalıcılığını (Atam, 2006; Karaduman, 2005; Ward, 1995), bilişötesi farkındalık düzeylerini (Yurdakul, 2004), benlik algılarını, değer verme ve diğerlerini anlama duygularını (Harling, 2004), duygusal gelişimlerini, zorluklarla baş etme becerilerini, teknoloji kullanımlarını ve ahlak gelişimlerini (Tangdhanakanond vd., 2006) olumlu düzeyde arttırdığını ve zor konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığını (Lotfi, 2004) göstermektedir. Doğal olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilere bu katkıları onların derslerindeki tercihlerinde de etkili olabilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin sınıf mevcutlarının, anne-baba eğitim düzeylerinin ve sosyo-kültürel düzeylerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersi algılarında ve tercihlerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada, uzun vadede sınıf mevcutlarının azaltılmasına dönük planlamalar yapılmalıdır. Orta ve kısa vadede ise, öğretmenlere kalabalık sınıflarda öğretim hizmetlerini etkili yürütebilmeleri konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca velilerin öğretmenler ile etkili işbirliği konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan öğrenciler, sosyal bilgiler derslerinde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istemektedirler. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin tercihlerini dikkate almaları ayrıca önem taşımaktadır.

5. KAYNAKLAR

- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2002). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (2. Basım). Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Astington, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*, 56(3), 46-48.
- Atam, O. (2006). *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı olarak fen ve teknoloji dersi ısı-sıcaklık konusunda hazırlanan yazılımın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykaç, N., & Başar, E. (2005). Yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu* (s. 343-361). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Barth, J. L., & Spencer, J. M. (1990). The foundations of the social studies and the future. *Social Education*, 54(6), 346.
- Barth, J. L., Spencer, J. M., & Shepherd, R. (1993). Social studies: A field at risk. *Social Education*, 57(6), 315-317.
- Bonk, C. J., Oyer, E. J., & Medury, P. V. (1995). Is this the S.C.A.L.E.?: Social constructivism and active learning environments. *Paper presented at the 1995 annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, K. (2007). Özgün materyal ve etkinliklerle oluşturulan yapılandırmacı öğrenme ortamının erişimi düzeyleri ile tutumlara etkisi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 460-465). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi ve oluşturmacı yaklaşım. A. Tanrıoğen (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 255-279). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Destan, N. A. (2007). *2005-2006 Öğretim yılında yürürlüğe konan ilköğretim 5. sınıf müfredat uygulamaları konusunda öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Domnwachukwu, C. (2007). Teaching history-social studies: A social action approach. *Social Studies Review*, 46(2), 39-42.
- Ece, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ediger, M. (2004). Recent trends in the social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 240-245.

- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi (Eskişehir İli)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Finkelstein, J. M., Nielsen, L. E., & Switzer, T. (1993). Primary elementary social studies instruction: A status report. *Social Education*, 57(2), 64-69.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4rd Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Günay, Z. (2006). *2005-2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan ilköğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harling, F. J. (2004). *Fifth grade student's perspectives of learning through a constructivist approach*. Unpublished Dissertation, University of Massachusetts Amherst, USA.
- Hartoonian, H. M., & Laughlin, M. A. (1989). Designing a social studies scope and sequence for the 21st century. *Social Education*, 53(6), 385 ve 388-398.
- Hendrix, J. C. (1999). Connecting cooperative learning and social studies. *The Clearing House*, 73(1), 57-60.
- Henry, B. B. (2003). *Frequency of use of constructivist teaching strategies: Effect on academic performances, student social behavior, and relationship to class size*. Unpublished Dissertation. University of Central Florida Orlando, Florida, USA.
- Heron, L. E. (1997). *Using constructivist teaching strategies in high school science classrooms to cultivate positive attitudes toward science*. Unpublished Dissertation, University of Nevada, Reno, USA.
- Kabapınar, Y. (2002). Bir öğretim materyali olarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 317-342). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2007). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında ilköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Karaduman, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, Y. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapısalcı öğretmen rollerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi (Adapazarı örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, E., & Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 140-146). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kim, H. B., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1999). Assessment and investigation of constructivist science learning environments in Korea. *Research in Science and Technological Education*, 17(2), 239-249.
- Lord, T. R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.
- Lotfi, A. (2004). *Using constructivism in teaching AP chemistry*. Unpublished Master Thesis. Michigan State University, USA.
- McCall, A. (2006). Supporting exemplary social studies teaching in elementary schools. *The Social Studies*, 97(4), 161-167.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2nd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nakiboğlu, C. (1999). Kimya öğretmeni eğitiminde bütünleştirici (constructivist) öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi [Özel sayı]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 271-280.
- NCSS (1994). *The Curriculum standards for social studies*. www.socialstudies.org/standards/ web adresinden 12 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Özmen, Ş. G. (2003). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öztürk, C., & Tuncel, G. (2006). Yeni 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, C., Tuncel, G., & Kop, Y. (2005). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı sosyal bilgiler dersi öğretiminde sözlü tarihin kullanımı. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 220-224). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Plevyak, L. H. (2003). Parent involvement in education: Who decides? *The Education Digest*, 69(2), 32-38.
- Protano, R. D. (2003). *Female high school students' attitude and perceptions toward the social studies discipline*. Unpublished Dissertation. Fordham University, New York, USA.
- Rice, M. L., & Wilson, E. K. (1999). How technology aids constructivism in the social studies classroom. *The Social Studies*, 90(1) 28-33.
- Scheurman, G. (1998). From behaviorist to constructivist teaching. *Social Education*, 62(1), 6-9.
- Schug, M. C., Western, R. D., & Enochs, L. G. (1997). Why do social studies teachers use textbooks? The answer may lie in economic theory. *Social Education*, 61(2), 97-101.
- Sifoğlu, N. (2007). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersinde yapısalcı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smith, R. E., & Manley, S. A. (1994). Social studies learning activities packets. *The Social Studies*, 85(4), 160-164.
- Sunal, C. S., & Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Superville, L. K. (2001). Oral assessments a tool for enhancing students' written expression in social studies. *The Social Studies*, 92(3), 121-125.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tangdhanakanond, K., Pitiyanuwat, S., & Archwamety, T. (2006). Assessment of achievement and personal qualities under constructionist learning environment. *Education*, 126(3), 495-503.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarımı uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Theisen, R. (2000). Social studies education: A challenge, a choice, a commitment. *Social Education*, 64(1), 6-7, 63-64.
- Thornton, S. J. (2001). From content to subject matter. *The Social Studies*, 92(6), 237-242.
- Tongthaworn, R. (2003). *Early childhood constructivist teaching practices and philosophies of Thai teachers with four-to five-year-old students*. Unpublished Dissertation. Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Turgut, H. (2001). *Fen bilgisi öğretiminde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin öğrencide kavramsal gelişime ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vanichakorn, N. (2003). *Constructivism in English as a foreign language secondary classrooms in Bangkok, Thailand*. Unpublished Dissertation. University of Northern Colorado, Greeley, Colorado, USA.
- VanSickle, R. L. (1990). The personal relevance of the social studies. *Social Education*, 54(1), 23-27.
- Ward, K. A. (1995). *Student perception of constructivism and its relationship to test scores on selected concepts among gifted and academically talented students in high school honors biology*. Unpublished Dissertation, University of New Orleans, USA.
- Yanpar-Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 465-481.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212. <http://ilkogretim-online.org.tr> web adresinden 19 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhao, Y., & Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The Social Studies*, 96(5), 216-221.
- Ziegler, J. F. (2000). *Constructivist views of teaching, learning, and supervising held by public school teachers and their influence on student achievement in mathematics*. Unpublished Dissertation. Indiana University of Pennsylvania, USA.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Life is a change and an adaptation process to this change. Naturally, this impacts learning-teaching process and characteristics of the individuals which are expected as a result of this process. Rice and Wilson (1999, p.28) assert that society of today expects individuals from the schools who have skills such as working in collaboration, having leadership skills, information literacy, reasoning, and problem solving skills. However, students cannot gain the features that today's society needs in the traditional classrooms where they are passive. Thus, it has been an obligation that teacher-centered classes should replace with student-centered classes. As a result of this inevitable change, new ideas and applications in the field of social studies education have showed itself as well.

Researchers (Finkelstein, Nielsen, & Switzer, 1993; Schug, Western, & Enochs, 1997, p.97; Theisen, 2000, p.63) argue that social studies is taught based on textbooks in the traditional social studies classes. In this textbook dominated classes, teaching activities are carried out according to the information given in the textbooks (Schug et al., 1997, p.97).

Because of the traditional social studies teaching it is stated that students don't comprehend social studies very well (Hendrix, 1999), social studies is perceived as difficult, boring, not related to their life and memorization of the facts (Smith & Manley, 1994, p.160), students have negative attitudes towards social studies (Moroz & Baker, 1997 akt. Protano, 2003, p.4; Zhao & Hoge, 2005), and students don't see any relationship between what they learn in social studies and their own lives (Domnwachukwu, 2007; Perkins, 1999, p.8; VanSickle, 1990, p.23; Zhao & Hoge, 2005).

In general, the aims of the study are as follows:

Aim 1. Do students' perceptions related to social studies constructivist learning environments and preferences of social studies constructivist learning environments differ in terms of their genders, class sizes, mothers' and fathers' education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools?

Aim 2. Are there significant differences and correlations between students' perceptions related to social studies constructivist learning environments and preferences of social studies constructivist learning environments in terms of total scores, their genders, class sizes, mothers' and fathers' education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools?

Method

The population of the study is the fifth-grade students studying in the public elementary schools in 2006-2007 academic year in İstanbul¹. The sample consists of 2030 fifth grade students from 64 public elementary schools.

To gather the data, Turkish version of the Social Constructivism and Active Learning Environments Scale (SCALE) (Bonk, Oyer, & Medury, 1995) was used. The SCALE originally was developed by Bonk et al. (1995) to investigate the gap between actual classroom instruction and student preferences from the constructivist viewpoint and has two forms as perceived/actual and preferred/ideal (Bonk et al., 1995).

Result and Discussion

In the study, it was found that there is a significant difference between scores of the students in terms of class sizes in favor of small class sizes. This finding supports the other studies (Öztürk & Tuncel, 2006; Ziegler, 2000). Moreover, based on teachers' negative opinions about large class sizes in different studies (Aykaç & Başar, 2005; Ekinci, 2007; Karakuş, 2003; Kaya & Ersoy, 2007; Özmen, 2003; Tongthaworn, 2003; Yapıcı & Demirdelen, 2007) it can be claimed that smaller class sizes can have some advantages in using constructivism in social studies classes.

There have been also found significant differences among students' social studies constructivist learning environment perceptions based on mother and father education levels in favor of those who has higher education levels such as secondary school and university or over degree compared to no schooling, elementary school, or middle school degree. Moreover, there have been found significant differences among students' social studies constructivist learning environment perceptions based on general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools in favor of middle or high socio-cultural status.

In the study, it was also found that whatever students' gender, class sizes, mother and father education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools were, students wanted more constructivist learning environments in the social studies classes than they perceived. This

¹ During the data gathering period, 1-5th grade students were being taught by classroom teachers.

result shows that students prefer learning environments where they are active regardless of their gender, class sizes, mother and father education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools. Significant correlations between SCALE's actual and preferred forms by gender, class sizes, mother and father education levels, and general parent-profile described for the socio-cultural status of their schools support this finding. Moreover, in the studies by Kim, Fisher, and Fraser (1999) and Bonk et al. (1995) it was also found that students wanted more constructivism in their classrooms than they actually had.

EK 1. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ VAR OLAN DURUM FORMU

Değerli öğrenci,

Aşağıda, “SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE” sınıflarınızda neler olduğunu belirtmeniz istenmektedir. Lütfen Sosyal Bilgiler dersinizde sınıflarınızda var olan durumu olduğu gibi, sorular doğrultusunda belirtiniz.

	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
1.	Öğrencilerden birinin bir konuda aklı karıştığında, öğretmenimiz bunu başka bir yolla açıklamaya çalışır.	5	4	3	2	1
2.	Öğrenciler sınıf etkinliklerinde ve sınavlarda söz hakkına sahiptirler.	5	4	3	2	1
3.	Öğretmenimiz çalışmamı kendi başıma yapmama yardımcı olacak şekilde bana bilgi verir ve önerilerde bulunur.	5	4	3	2	1
4.	Öğretmenimiz kendi fikirlerimi keşfetmemde, oluşturmamda ve fikirlerim arasında bağlantı kurmamda bana yardımcı olur.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
5.	Bir problemin doğru ve yanlış çözümlerini tartışırız.	5	4	3	2	1
6.	Teknolojiyi kullanarak yeni fikirler tasarlarım, oluştururum ve denerim.	5	4	3	2	1
7.	Öğretmenimizle ve sınıf arkadaşlarımla fikirlerimi, çözüm önerilerimi ve görüşlerimi paylaşıyorum.	5	4	3	2	1
8.	Öğrenciler ve öğretmenimiz çözüm önerilerine nasıl ulaştıklarını açıklarlar.	5	4	3	2	1
9.	Öğretmenimiz bir sonraki aşamada ne yapmamız gerektiği ile ilgili fikirler öne sürebilmemiz için bizleri cesaretlendirir.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
10.	Öğretmenimiz problemleri çözmemiz için bize fırsat tanıdıktan sonra olabilecek diğer çözüm yollarını gösterir.	5	4	3	2	1
11.	Öğrendiğim yeni terimleri ve kavramları hayatımdaki olaylar ve deneyimlerle ilişkilendirebilirim.	5	4	3	2	1
12.	Öğrendiğim bilginin diğer konu ve derslerle ilişkili ve bağlantılı olduğunu keşfederim.	5	4	3	2	1
13.	Öğretmenimiz ders kitabında verilen cevapları sorgulamam ve tartışmam için beni cesaretlendirir.	5	4	3	2	1
14.	Fikirlerimi düzenlemem ve denememde bana yardımcı olması için bilgisayar kullanırım.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
15.	Ben ve sınıf arkadaşlarım problemleri çözerken küçük gruplar ya da takımlar halinde çalışırız.	5	4	3	2	1
16.	Öğrenciler açık olmayan ya da kafa karıştırıcı herhangi bir konuda öğretmenimizden daha fazla bilgi isteyebilirler.	5	4	3	2	1
17.	Öğrenciler sınıf etkinliklerinde sorumluluk alırlar.	5	4	3	2	1
18.	Öğretmenimiz problemleri çözmeye bize ipuçları verir, ancak cevapları vermez.	5	4	3	2	1
19.	Öğretmenimiz, yeni bilgi ya da problemleri önceden öğrendiklerimle ilişkilendirir.	5	4	3	2	1

	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
20.	Orijinal fikirler ortaya çıkarmada ve problemlere olası çözümler bulmada bilgisayar kullanırım.	5	4	3	2	1
21.	Öğrenciler fikirlerini sınıfla paylaşmadan önce cevapları bir arkadaşlarıyla ya da bir grupla birlikte hazırlarlar.	5	4	3	2	1
22.	Öğretmenimiz zor konuları daha iyi anlamam için konuyu birden fazla yöntem kullanarak açıklar.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
23.	Ben ve sınıf arkadaşlarım üzerinde çalışılabilecek sorunlar ve konular öneririz.	5	4	3	2	1
24.	Öğretmenimiz başarılı olmama yardım etmek için bana yalnızca gerektiği kadar bilgi verir.	5	4	3	2	1
25.	Önceki konulardan öğrendiğim bilgileri, yeni bilgileri anlamak için kullanırım.	5	4	3	2	1
26.	Sınıfa, işlediğimiz konular ve bu konular ile farklı derslerin konuları arasında bağlantı kuran bilgiler getiririm.	5	4	3	2	1
27.	Cevapları iyi de olsa kötü de olsa, soru sormama izin verilir.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
28.	Elektronik araçlar kullanarak işlediğimiz konular hakkında yeni bilgiler öğrenirim.	5	4	3	2	1
29.	Diğer öğrencilerin bir problem üzerinde ne düşündüklerini öğrenirim ve onların bakış açılarını anlamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
30.	Öğretmenimiz karmaşık bilgiyi daha anlaşılır hale getirmek için ana fikirleri bir şekil ya da resim ile açıklar.	5	4	3	2	1
31.	Ben ve sınıf arkadaşlarım, öğreneceğimiz konuların kararlaştırılmasında öğretmenimize yardımcı oluruz.	5	4	3	2	1
32.	Öğretmenimiz, ben bir problemi çözerken söylediklerim ve yaptıklarım hakkında bana yardımcı olan açıklayıcı bilgileri verir ve rehberlik eder.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
33.	Önceden bildiğim fikir ve bilgileri yeni bir şeyi anlamak için kullanırım.	5	4	3	2	1
34.	Öğretmenimiz için, araştırdığım yeni konuları gösteren ve özetleyen bir şeyler yaparım.	5	4	3	2	1
35.	Öğretmenimiz bize, birden fazla cevabı olan sorular sorar.	5	4	3	2	1
36.	Çeşitli kütüphane kaynaklarından ve elektronik kaynaklardan yararlanarak fikirler geliştiririm.	5	4	3	2	1
37.	Öğrenciler taraflara ayrılarak sorunları ve farklı bakış açılarını tartışırlar.	5	4	3	2	1

EK 2. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ TERCİH EDİLEN DURUM FORMU

Değerli öğrenci,

Aşağıda, “SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE” sınıflarınızda TERCİH ettiğiniz öğrenme ortamlarını belirtmeniz istenmektedir. Verilen ifadelerin Sosyal Bilgiler dersinde sınıflarınızda hangi düzeyde olmasını tercih ediyorsanız, bunu verilen seçeneklerden sizin için uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.

	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
1.	Öğrencilerden birinin bir konuda aklı karıştığında, öğretmenimizin bunu başka bir yolla açıklamasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
2.	Öğrencilerin sınıf etkinliklerinde ve sınavlarda söz hakkına sahip olmalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1

3.	Öğretmenimizin çalışmamı kendi başıma yapmama yardımcı olacak şekilde bana bilgi vermesini ve önerilerde bulunmasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
4.	Öğretmenimizin kendi fikirlerimi keşfetmemde, oluşturmamda ve fikirlerim arasında bağlantı kurmamda bana yardımcı olmasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
5.	Bir problemin doğru ve yanlış çözümlerini tartışmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
6.	Teknolojiyi kullanarak yeni fikirler tasarlamayı, oluşturmayı ve denemeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
7.	Öğretmenimizle ve sınıf arkadaşlarımla fikirlerimi, çözüm önerilerimi ve görüşlerimi paylaşmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
8.	Öğrencilerin ve öğretmenimizin çözüm önerilerine nasıl ulaştıklarını açıklamalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
9.	Öğretmenimizin, bir sonraki aşamada ne yapmamız gerektiği ile ilgili fikirler öne sürebilmemiz için bizleri cesaretlendirmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
10.	Öğretmenimizin, problemleri çözmemiz için bize fırsat tanıdıktan sonra olabilecek diğer çözüm yollarını göstermesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
11.	Öğrendiğim yeni terimleri ve kavramları hayatımdaki olaylar ve deneyimlerle ilişkilendirebilmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
12.	Öğrendiğim bilginin diğer konu ve derslerle ilişkili ve bağlantılı olduğunu keşfetmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
13.	Öğretmenimizin ders kitabında verilen cevapları sorgulamam ve tartışmam için beni cesaretlendirmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
14.	Fikirlerimi düzenlemem ve denememde bana yardımcı olması için bilgisayar kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
15.	Öğrencilerin, problemleri çözerken küçük gruplar ya da takımlar halinde çalışmalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
16.	Öğrencilerin açık olmayan ya da kafa karıştırıcı herhangi bir konuda öğretmenimizden daha fazla bilgi isteyebilmelerini tercih ederim.	5	4	3	2	1
17.	Öğrencilerin sınıf etkinliklerinde sorumluluk almalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
18.	Öğretmenimizin problemleri çözmeye bize ipuçları vermesini, ancak cevapları vermemesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
19.	Öğretmenimizin, yeni bilgi ya da problemleri önceden öğrendiklerimle ilişkilendirmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
20.	Orijinal fikirler ortaya çıkarmada ve problemlere olası çözümler bulmada bilgisayar kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
21.	Öğrencilerin, fikirlerini sınıfla paylaşmadan önce cevapları bir arkadaşlarıyla ya da bir grupla birlikte hazırlamalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
22.	Öğretmenimizin zor konuları daha iyi anlamam için konuyu birden fazla yöntem kullanarak açıklamasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
23.	Öğrencilerin, üzerinde çalışılabilecek sorunlar ve konular önermelerini tercih ederim.	5	4	3	2	1
24.	Öğretmenimizin başarılı olmama yardım etmek için bana yalnızca gerektiği kadar bilgi vermesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
25.	Önceki konulardan öğrendiğim bilgileri, yeni bilgileri anlamak için kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1

26.	Sınıfa, işlediğimiz konular ve bu konular ile farklı derslerin konuları arasında bağlantı kuran bilgiler getirmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
27.	Cevapları iyi de olsa kötü de olsa, soru sormama izin verilmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
28.	Elektronik araçlar kullanarak işlediğimiz konular hakkında yeni bilgiler öğrenmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
29.	Diğer öğrencilerin bir problem üzerinde ne düşündüklerini öğrenmeyi ve onların bakış açılarını anlamayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
30.	Öğretmenimizin karmaşık bilgiyi daha anlaşılır hale getirmek için ana fikirleri bir şekil ya da resim ile açıklamasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
31.	Öğrencilerin, öğrenecekleri konuların kararlaştırılmasında öğretmenimize yardımcı olmalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
32.	Öğretmenimizin, ben bir problemi çözerken söylediklerim ve yaptıklarım hakkında bana yardımcı olan açıklayıcı bilgileri vermesini ve rehberlik etmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
33.	Önceden öğrendiğim fikir ve bilgileri yeni bir şeyi anlamak için kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
34.	Öğretmenimiz için, araştırdığım yeni konuları gösteren ve özetleyen bir şeyler yapmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
35.	Öğretmenimizin bize birden fazla cevabı olan sorular sormasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
36.	Çeşitli kütüphane kaynaklarından ve elektronik kaynaklardan yararlanarak fikirler geliştirmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
37.	Öğrencilerin taraflara ayrılarak sorunları ve farklı bakış açılarını tartışmalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1

EK 3. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİNİN MADDELERİNİN FAKTÖRLERE GÖRE DAĞILIMI

FAKTÖRLER	MADDE NO
Faktör 1. Açıklama (Clarification, Elaboration, and Explanation)	1, 8, 16, 22, 30
Faktör 2. Öğrenci Merkezilik (Student Autonomy/Centeredness)	2, 9, 17, 23, 31
Faktör 3. Öğretmen Desteği/Rehberliği (Teacher Scaffolding/Guidance)	3, 10, 18, 24, 32
Faktör 4. Ön Bilgiler İle İlişkilendirme/Anlamlılık (Student Prior Knowledge/Meaningfulness)	11, 19, 25, 33
Faktör 5. Bağlantı Oluşturma (Generate Connections)	4, 12, 26, 34
Faktör 6. Sorgulama/Tartışma (Questioning/Discussing)	5, 13, 27, 35
Faktör 7. Teknoloji ve Kaynaklara Dayalı Keşif (Media and Resource-Based Exploration)	6, 14, 20, 28, 36
Faktör 8. İşbirliği (Collaboration and Negotiation)	7, 15, 21, 29, 37



Üniversitelerde Öğretim Elemanı Kaynaklı İletişim Sorunları¹

The Communication Problems Derive from Academicians at the Universities

Mehmet Fatih KAYA², Damla SUNGURTEKİN³, Süleyman DENİZ⁴

Öz: Bu çalışmada üniversite öğrencileri ile öğretim elemanları arasında yaşanan öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunlarının öğrencilerin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bir eğitim fakültesinde yer alan 6 lisans programının son sınıflarından seçilen toplam 12 gönüllü öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler görüşme tekniği kullanılarak, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve toplanan veriler temalar altında toplanarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar; eleştiriye kapalı olma, sınıf dışı tutarsız davranışlar, etkili dinleme becerisindeki yetersizlik, araştırma görevlilerinin davranışları, egosantrik davranışlar ve dersi sunum becerilerindeki yetersizlik olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada yaşadıkları çekinceler; öğretim elemanlarının siyasî ve[ya] dinî görüşlerini belli etmesi, statü farkı ve akademik başarı notuyla ilgili yaşadıkları kaygılar olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: İletişim becerileri, iletişim sorunları, öğretim elemanları, yükseköğretim, öğretmen adayları.

Abstract: The purpose of this study is to determine the communication problems that derived from academicians regarding to students' views in the academician-student communication process. In the study, "phenomenology" was used from the qualitative research paradigm. For determining the participants, it was used the criterion sampling methods from purposeful sampling methods. The participants were totally 12 voluntary students from 6 undergraduate programs. One man and one woman were chosen from every program in a faculty of education of a public university. The data were collected with semi-structured interview form. The content analysis was applied on the data and they were coded under themes. According to findings, the problems derive from academicians are; being closed to be criticized, inconsistent behaviours inside and outside of the classroom, lack of effective listening skills, attitudes of Research Assistants, ego level and lack of course presentation skills. Besides the situations that the students hesitate communicating with academicians is; appearing political and/or religious opinions, the difference in status and anxieties about academic achievement grade. The findings were interpreted and some recommendations have been developed in the light of the results.

Keywords: Communication skills, communication problems, academicians, higher education, teacher candidates.

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılın dinamikleri bireylerden çeşitli özelliklere sahip olmasını beklemektedir. 21. yüzyıl olarak adlandırılan bu dönem içerisinde birey, toplum, eğitim, politika, siyaset, teknoloji, telekomünikasyon, ekonomi, ticaret ve iş gibi sektörlerde bilgi, para, politika gibi kavramların içeriğinde çeşitli dönüşümler yaşanmaktadır. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle dünya küresel bir köy haline gelmiş, dünyanın bir yanında meydana gelen bir olay, kısa bir sürede diğer yanında yankı bulur olmuştur. Herhangi bir firma, bir ürününü artık rahatlıkla uluslararası pazarlara ulaştırabilmektedir. Burada iletişim bileşenlerinin ve süreçlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü iletişim, uzakları yakınlaştıran özelliği bünyesinde barındırmaktadır. Bunun yanında içinde bulunduğumuz yüzyıl, yalnızca iletişim kurmayı değil, iletişimin kaliteli ve etkili olmasını gerektirmektedir. Etkili ve kaliteli iletişim kuramayan bir siyasetçinin seçmenlerini etkileme derecesi, bir satıcı veya pazarlamacının da müşterisini etkileyebilme derecesiyle aynı çizgide görülmektedir.

Toplum içerisinde öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin sürdürüldüğü başta okullar ve üniversiteler olmak üzere her türlü öğretim ve öğrenme ortamında sürdürülecek etkinlikler iletişim üzerine kuruludur (Bolat, 1996). Buradan hareketle öğrenmenin, çeşitli iletişim süreçlerinin sonucunda meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliği olduğu söylenebilir (Ergin & Birol, 2005). Dolayısıyla öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin kalitesinin, öğrenmenin de kalitesini belirlemede oynadığı ifade edilebilir (Çilenti, 1988). Ancak her iletişim sürecinin istendiği gibi sonuçlanmaması, her zaman karşılaşılabilecek bir

¹ Bu çalışma, II. İlköğretim Öğrencileri Kongresi'nde sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

² Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mfatihkaya11@gmail.com

³ Öğretmen, 15 Temmuz İlkokulu, Nazilli, Aydın, sungurtn@gmail.com

⁴ Öğretmen, Özel Çamlıca Doğa İlkokulu, İstanbul, suleymandeniz2@hotmail.com

durumdur. Öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların pek çoğunun altında yatan neden olarak yetersiz iletişim gösterilebilir. Bu konuda Bolat (1996), kişisel, toplumsal ve örgütsel birçok sorunun temelinde yetersiz ve yanlış iletişimin bulunduğu düşüncesindedir.

İletişim açısından engellerin ve sorunların artması, iletişimin etkililiğini azaltmaktadır (Şimşek, 2003). Bundan dolayı iletişim süreci sekteye uğradığından öğrenmenin gerçekleşmesi de zorlaşacaktır. Dolayısıyla karşılaşılabilecek muhtemel engelleri önceden bilmek ve öğretim sürecinde bu engelleri etkisiz hale getirmek gerekmektedir (Aydoğan & Kaşkaya, 2010). Bu bağlamda iletişim sürecinin sekteye uğramaması için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin temel iletişim becerilerine sahip olması önemlidir. Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması, öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için önemli bir faktördür (Dilekmen, Başçı & Bektaş, 2008). Kuzu (2003) da konuya ilişkin olarak, öğrencilerin derslere karşı tutumları ile dersin öğreticisine karşı tutumları arasında doğru bir orantı bulunduğuna, bu olgunun da öğreticiye önemli bir sorumluluk yüklediğine dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrenmenin kolaylaşması, öğrenme sürecinin eğlenceli hale getirilmesi ve dolayısıyla azamî verim elde etmenin, öğreticinin etkili iletişim becerilerine sahip olmasını beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır.

Alan yazında öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara bakıldığında ideal bilim insanı ve öğretim elemanının profili, sahip olması gereken özellikler, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının birbirlerine yönelik algıları, öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreçlerindeki yeterlikleri, etkili öğretmen davranışları ve öğretim elemanlarında bulunma düzeyi, demokratik davranışları, araştırma görevliliğine yönelik algılar, öğretim elemanlarının iletişim becerilerine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Akbağ & Deniz, 2003; Bayar & Bayar, 2012; Bozdoğan, Şengül & Bozdoğan, 2013; Çermik, 2013; Ergün, Duman, Kıncal & Arıbaş, 1999; Kaya, Taşdan, Kop & Metin, 2012; Kaya, Afacan, Polat & Urtekin, 2013; Keçeci & Taşocak, 2009; Kumral, 2009; Özaydınlık, Kabaran, Göçen & Altıntaş, 2014; Özdemir & Üzel, 2010; Saylan & Uyangör, 1998; Şahin, 2011; Şenel & Aslan, 2014; Tortop, 2013; Tutkun & Gür Erdoğan, 2012). Çalışmaların çoğunda nicel araştırma prosedürleri takip edilmiştir.

Geleceğin öğretmenlerinin yetiştirildiği eğitim fakültelerinde öğretim elemanlarından kaynaklanan iletişim sorunlarına yönelik derinlemesine yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aynı zamanda üniversite düzeyinde her türlü iletişim ortamlarının iyileşmesi ve daha etkili bir öğrenme ve öğretme alanlarına dönüştürülebilmesi için yaşanan iletişim sorunlarının neler olduğunun derinlemesine analiz edilmesi alan yazındaki boşluğun giderilmesinde faydalı olacaktır. Bunun yanında geleceğin öğretmenlerinin ve yetiştirecekleri nesillerin sosyal açıdan sağlıklı bir yaşam geçirebilmelerine imkân sağlanmış olacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmen adayı ile öğretim elemanı arasında yaşanan öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunlarını belirlemektir. Bu doğrultuda; “Öğretmen adayları ile öğretim elemanları arasındaki iletişimde öğretim elemanlarından kaynaklanan iletişim sorunları nelerdir?”, “Öğretmen adayları ile öğretim elemanları arasındaki iletişimde öğretim elemanlarından kaynaklanan iletişim engelleri nelerdir?”, “Öğretmen adaylarının öğretim elemanları ile yaşadıkları iletişim sorunlarının giderilmesine yönelik önerileri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Üniversite öğrencileri ile öğretim elemanları arasında yaşanan öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunlarının öğrencilerin görüşlerine göre belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni temel alınarak hazırlanmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, bir fenomen ya da kavramla ilgili farklı bireyler tarafından yaşanmış tecrübelerin anlamı üzerinde durmaktadır (Creswell, 2007). Bu çalışmada dört yıl boyunca aynı lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları, bu süre zarfında öğretim elemanları ile yakından ilişkide bulunmalarından dolayı iletişim süreçleriyle ilgili farklı zaman ve süreçlerde tecrübelerine sahiptir. Bundan dolayı onların iletişimle ilgili tecrübelerini ortaya çıkarabilmek ve bu tecrübeler üzerinde derinlemesine analiz yapabilmek için olgubilim (fenomenoloji) deseni uygun görülmüştür.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin eğitim verdiği 6 lisans programının son sınıflarında öğrenim görmekte olan 12 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğrencilerin

son sınıf olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Çünkü son sınıf öğrencilerinin en az 3 yıl boyunca aynı fakültede ders almış, zaman geçirmiş, her unvandan öğretim elemanlarıyla yakından iletişime geçmiş ve bu konuda belli düzeyde tecrübe edindikleri düşünülmüştür. Ölçüt örnekleme yapıldıktan sonra maksimum çeşitliliğe ulaşmak için, her bölümden 1 kadın ve 1 erkek olmak üzere 2 öğrenci seçilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde araştırmacılar tarafından, ilgili bölümlerde görev yapmakta olan araştırma görevlilerinden yardım istenmiştir. Kendi bölümlerinin son sınıfında öğrenim gören, iyi gözlem yapabilen ve eleştirel yönü güçlü öğrencileri seçmeleri istenmiştir. Bu açıdan öğrencilerin seçiminde akademik başarı düzeyleri göz önüne alınmamıştır.

İyi gözlem yapabilme yeteneği ve eleştirebilme kapasitesi yüksek olanlar tercih edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin hiçbiri sınıf/dönem tekrarı yapmamış, öğretim elemanlarıyla ileri derecede sorun yaşamamış, kendi tanıdık ve 1.-2. derece akrabalarında akademisyen bulunmayan bireylerdir. Yani üniversiteye başlamadan önce akademisyenleri yakından gözleme veya iletişimde bulunma durumlarının olmadığı varsayıldığında, onlar hakkında üniversite dönemine kadar önyargı oluşturmadıkları düşünülebilir. Katılımcıların özellikleri tabloda özetlenmiştir:

Tablo 1. Katılımcılar

Katılımcılar	Cinsiyet	Lisans Programı
Ö1	K	Sınıf Öğretmenliği
Ö2	E	Sınıf Öğretmenliği
Ö3	K	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Ö4	E	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Ö5	E	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
Ö6	E	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Ö7	K	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Ö8	E	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Öğretmenliği
Ö9	K	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Öğretmenliği
Ö10	E	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Ö11	K	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Ö12	K	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmacıların takip ettikleri Sınıf Öğretmenliği son sınıf dersi olan “Etkili İletişim” dersinde edindikleri bilgi, beceri, gözlem ve tecrübelerden yola çıkılarak hazırlanan bir soru listesi yardımıyla hazırlanmıştır. Daha sonra bu liste Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalından birer öğretim üyesine uzman görüşü olarak sunulmuş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların izniyle ses kaydı yapılmış ve bu ses kayıtları yazılı şekle dönüştürülmüştür. Bu yazılı kayıtlar üzerinde içerik analizi yapılmış ve toplanan veriler temalar altında toplanarak kodlanmıştır.

2.3 Araştırmacıların Konumu

Bu araştırmanın bulgularının yorumlanmasında araştırmacıların pozisyonu önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmacılarından biri akademisyendir. Sınıf Öğretmenliği son sınıfta verilen Etkili İletişim dersini asiste ederken kendi yaşantı ve gözlemleriyle ders sürecindeki kuramsal ve uygulamaya dönük etkinlikler neticesinde iletişim konusunda önemli derecede farkındalık geliştirmiştir. Kendi öğrencilik hayatında ve asiste ettiği derslerde edindiği tecrübe ve gözlemlere dayanarak öğretmenin/öğretim elemanının iletişim becerisi ve düzeyinin öğrencilerde değişikliği sağlayacağı kanaati geliştirmiştir. Çünkü öğrencilerin yaşları, yaşantıları ve hayat tecrübeleri gereği iletişim becerilerinde zayıflık ve olumsuzluklar görülebilir. Araştırmacı, öğrencinin model olarak alabileceği bir öğretmene ve öğreticiye sahip olmasıyla birlikte kendi davranışları hakkındaki farkındalığı artarak, olumlu yönde davranış değişikliklerinin gözlenebileceği yargısına sahiptir. Bu yüzden öğretmenin iletişim sürecindeki -farkında olsun veya olmasın- her türlü davranış ve tutumu, öğrencileri etkileyecektir. Kendisinin de akademisyen olmasından dolayı, akademik yaşantının yoğunluğu ve yoruculuğunun farkındadır. Aynı zamanda kuramsal olarak üniversitelerde unvan, statü ve makama dayalı çeşitli güç ilişkileri ve mücadelelerinin de farkındadır.

Araştırmanın yapıldığı dönemde diğer iki araştırmacı da Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencisidir ve Etkili İletişim dersi almaktadır. Ders sürecindeki farkındalıkları, araştırmaya ve iletişime dair ilgi ve meraklarını artırmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık (doğruluk, tutarlılık, geçerlik); araştırma sürecinde verinin olduğu biçimiyle veya olabildiğince yansız bir şekilde gözlemlenmesi ve aktarılması anlamına gelmektedir (Kirk & Miller, 1986). Tekrar edilebilirlik (güvenirlik, aktarılabilirlik) ise; ulaşılan bulgu ve sonuçların başka durumlara genellenmesi değil, benzer durumların yaşanabileceğini belirtmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu konusunda alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve öneriler çerçevesinde forma son şekli verilmiştir. Öğrenciler araştırma süreciyle ilgili bilgilendirilmiş, görüşmede sorulacak soruları incelemeleri istenmiş ve ses kaydı yapılmasına da izin vererek katılımda gönüllü olmuşlardır. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve bir araya gelinerek kategori ve temalara son şekli verilerek araştırmacı çeşitliliği sağlanmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

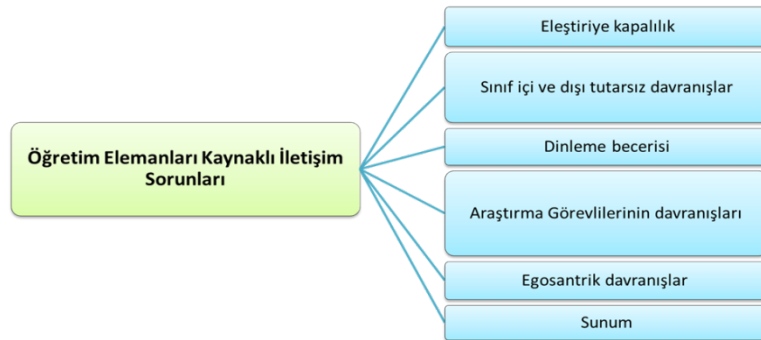
Çalışmanın aktarılabilirliği ile ilgili olarak, pilot bir görüşme yapılarak formdaki soruların işlerliği test edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanında yapılan alan yazın taramasında benzer araştırmaların yapıldığı ve ulaşılan verilerin aynı şartlara sahip devlet üniversitelerine ait fakültelerinde de benzer durum ve sorunların yaşanabileceği söylenebilir.

3. BULGU ve YORUMLAR

Bu bölümde toplanan verilere ışığında ulaşılan temalara ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

3.1. Öğretim Elemanları Kaynaklı İletişim Sorunları

Araştırmada elde edilen verilere göre ilk olarak “öğretim elemanlarından kaynaklı sorunlar” temasına ulaşılmıştır. Bu tema altında veriler “öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumları”, “öğretim elemanlarının sınıf içi ve dışı tutarsız davranışları”, “öğretim elemanlarının öğrencileri dinleme düzeyi”, “araştırma görevlilerinin öğrencilere karşı tavrı”, “öğretim elemanlarının egosantrik davranışlarının olması” ve “öğretim elemanlarının sunum becerilerinin düzeyi” olarak kodlanmıştır.



3.1.1. Eleştiriye kapalılık

Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretim elemanlarının eleştiriye açık olmadıklarını düşünmektedir. Bunun nedeni olarak öğrenciler, kendilerinin öğretim elemanları tarafından bir “rakip” veya “hakaret eden kişi” olarak görüldüğünü ifade ederken, aynı zamanda öğretim elemanlarının tutarsız davranışlarından bahsetmektedir:

“Hocalarımız eleştiriye açık değiller. Dersin işleyişiyle veya ödevlerle ilgili olsun bir öneride bulunduğumuz zaman uygun bir şekilde anlatması gerekiyorken, bize daha sert tepkiler gösteriyor, intikam alma çabası içine giriyorlar. Bizi çoğu hoca sınavla tehdit ediyor... Yeni fikirlere de açık değiller. Kendilerinin bir düzeni var, o düzende gitmek istiyorlar. Kendi yaptıkları şeyin sorgulanmasına katlanamıyorlar” Ö4

“Hocalar, tartışma yaparken, “öğrenciye karşı nasıl davranması gerektiğini bilmiyor” diyemem de bizi öğrencisi gibi değil, sanki savaştığı bir rakibiymiş gibi görüyor. Hâlbuki bana istediğinizi sorabilirsiniz, her türlü yardımcı olmaya çalışırım, anlamadıysanız sorun gibi şeyler söylüyorlar” Ö2

Bu ifadeler ışığında öğretim elemanlarının söylediklerinin ve yaptıklarının eleştirilmesine katlanamadıkları tavırlarında çelişkiler göze çarpmaktadır. Bir yandan sevecen bir şekilde öğrencilerin kendileriyle rahatça iletişim kurması için teşvik ederken diğer yandan iletişim ortamını bir savaş alanıymış gibi algılayarak “karşısındaki görüşüne saygı duyma”nın aksine onlara karşı bir sert bir üslûpla güç gösterisi, güç mücadelesi, üstünlük kurma ve çabasına giriştikleri söylenebilir. Hatta öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerine karşı “akademik başarı notu” ve/veya “sınav”ı bir silah gibi kullanarak öğrenciler üzerinde egemen bir güç olmaya ve otorite kurmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının, sınıf içinde hâkimiyet kurmak, kontrolü kaybetmemek veya kendi sözlerini dinletmek gibi sebeplerden dolayı öğrencilere yönelik böyle bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Bu durum, çatışmacı kuramın ortaya koyduğu fikirlerle de paralellik göstermektedir. Buna göre gücü elinde bulunduranlar sürecin tek hâkimidir ve gücünü kullanarak kendi düşüncelerini karşısındakilere empoze etme eğilimi gösterir (Şişman, 2011b; Tezcan, 1999; Wallace & Wolf, 2012). Öğretim elemanlarının; yalnızca kendi doğrularını önemli görmesi, bu doğruları öğrencilerine aktarmaya çalışmak istemesi, öğrencilerin düşüncelerine değer ve önem vermemesi, sınıf içinde otoritenin kendisine ait olduğunu göstermesi ve öğrenciye değer verildiğinde öğrencinin bunu suiistimal etmesi ile ilgili daha önce yaşamış oldukları olumsuz tecrübeler, böyle bir tutumun nedenleri olabilir. Ortaya çıkan çelişkinin iletişim sürecindeki güven duygusuna büyük zarar vereceği ve öğrencilerin daha sonraki süreçlerde öğretim elemanlarıyla muhatap olmamalarına ve iletişime geçmek istememelerine yol açabileceği söylenebilir. Buna ek olarak öğrencilerin zihinlerinde; öğretim elemanlarının “öğrencileriyle nasıl iletişim kurmaları gerektiğini bilmedikleri”, “yeni fikirlere açık olmadıkları” ve “bildiklerini okudukları” gibi olumsuz algılar oluşmuştur.

Ö9, öğretim elemanlarının unvan derecesine göre iletişim becerilerinde farklılık olduğunu öne sürmektedir:

“Hocalarımızın çoğu eleştiriye açık değiller. Bunu daha çok Doçent ve Yardımcı Doçent hocalarımızda gördüm. Profesör hocalarımızda bu yok pek. Yardımcı doçentler daha kötüler, özellikle onlar daha artistler. Profesörlerden daha havalılar. Eleştiriye gelemiyorlar” Ö9

Buna göre öğretim elemanlarının akademik unvanlarının, onların iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, unvanı “Yardımcı Doçent” olan öğretim elemanlarının eleştiriye en çok kapalı, “Doçent” olan öğretim elemanlarının daha az kapalı ve “Profesör” olan öğretim elemanlarının nazaran en açık kişiler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yani akademik unvan derecesi ile eleştiriye açık olma davranışı arasında ters bir orantı bulunmaktadır. Bireyin akademik unvan olarak yetkinliğe ulaşması, yaşının ilerlemesi ve dolayısıyla elde ettiği yaşam tecrübesi, iletişime açık olma durumunun göstergelerinden olabilir.

3.1.2. Sınıf içi ve dışı tutarsız davranışlar

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerine göre, öğretim elemanlarının sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarının farklı olduğu ve öğrencilerin bu durumu genel olarak “tutarsızlık” olarak yorumladığı görülmektedir:

“Hocaların çoğu tutarsız. Derste ayrı bir insan moduna bürünüyor, dışarı çıkınca ayrı bir insan oluyor” Ö2

“Hocalar sınıf dışında daha güler yüzlü daha samimi oluyorlar. Sınıfta korkuyorum bir şey demeye. Acaba diyorum bu hoca o hoca mı? Çoğunda bu durum görülüyor, tutarsızlık var” Ö4

“Ben hocanın otorite kurma edasını sınıfta hissediyorum. Ders dışında bu otoriteyi hissetmiyorum. Ders dışında bir öneriyi rahatça sunabiliyoruz. Ders dışında hocanın yanında kendimizi daha rahat hissedebiliyoruz” Ö3

Alıntılarda görüldüğü üzere öğretim elemanlarının sınıf içinde daha çok öğretmen, dışında da daha çok arkadaş rolüne ilişkin davranışlarının iletişimlerinde ön plana çıktığı söylenebilir. Sınıf içinde daha otoriter, sert ve öğrencilerin çekindiği bir kişi olan öğretim elemanlarının sınıf dışında öğrencisini dinleyen, daha sıcak, sevecen, samimi ve güler yüzlü davranışlar sergilemeleri, öğrenciler

tarafından tutarsızlık olarak yorumlanabilir. Bu durum Öğretim elemanlarının sınıf yönetimini kaybedeceği kaygısı, onları öğrenciler üzerinde egemenlik kurma düşüncesi ile açıklanabilir.

Bu konuda ulaşılan sonuçlar Taş (2009) ve Özgan ve Aslan (2008)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Açıklan ve Turan (2011)'in ifade ettiği öğreticinin kendini üstün görmesi ve otoriter davranmasının önemli bir iletişim sorunu olduğu görüşü de bu noktada desteklenmektedir.

Bazı öğrenciler ise öğretim elemanlarıyla aralarındaki iletişim sorunlarının yaşanmaması üzerine öneriler getirmiştir.

“Ortak sosyal paylaşım alanları oluşturmak lazım. Bence kesinlikle iletişimimizi kolaylaştırır. Daha samimi iletişim kurabiliriz. Sınıf ortamında o hocadır, sen öğrencisindir. Yani iletişimi kolaylaştıran hiçbir etmen yok bana göre. Mesela yemekhanemizde hocalarımızla birlikte hep birlikte yemek yiyelim” Ö1

“Sosyal medyada da her şeyi paylaşabiliyor öğretmen veya öğrenci. Ama dışarıda yine öğretmen, öğretmen; öğrenci, öğrencidir. Sosyal medyada bu duvar yıkılıyor, daha samimi konuşulabiliyor. Öğretmen-öğrenci arasındaki duvar bir gün yıkılırsa bunun kaynağı sosyal medya olacaktır diyebiliriz” Ö8

Öğrencilerin üzerinde durduğu öneriler daha çok öğretim elemanlarıyla daha fazla yakınlaşmalarını sağlayabilecek “ortak paylaşım alanları”nın artırılmasına yöneliktir. Yani sınıf içindeki ders ortamının aksine öğrencilerle geçirilen ortak yaşantıların ve etkin paylaşımların artmasıyla iletişim sorunlarının önüne geçileceği düşünülmektedir. Bu alanların içerisinde yemekhane, kantin, kafe gibi fizikî mekânların yanı sıra sosyal ağlar gibi sanal ortamlar da bulunmaktadır. Öğrenciler bu tür alanlarda öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretmen-öğrenci rollerinden sıyrılarak daha samimi ve arkadaşça iletişimde bulunacaklarına inanmaktadır. Bu çerçevede sınıf dışı ortamlarda bireylerin daha sosyal ve özgür bir hayat sürdüğü göz önüne alındığında, sıcak ve samimi iletişim süreçlerinin oluşması normal görülebilir. Çünkü sosyal alanlarda ortak paylaşım ortamlarının oluşturulması; tarafların birbirini tanımasını, yakınlaşmasını ve statü, güç gibi duvarların yıkılmasını beraberinde getirmektedir. Nitekim Martin Luther King'in, insanların birbirini tanınamalarını iletişimsizliğe bağladığı sözü burada zikredilmeye değerdir: *“İnsanlar genellikle birbirlerinden nefret ederler, çünkü birbirlerinden korkarlar; birbirlerinden korkarlar, çünkü birbirlerini tanımazlar; birbirlerini tanımazlar, çünkü iletişim kurmazlar; iletişim kurmazlar, çünkü sınıflara ayrılmışlardır”.*

3.1.3. Dinleme becerisi

Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının dinleme becerileriyle ilgili görüşler belirtmişlerdir.

“Bizi dinliyorlar ama lafa başladığımdan itibaren kendi düşüncesinden başka doğru yokmuş hissini mimikleriyle veriyor. İçimden lafımı bitirdiğimde o bana mutlaka dediklerimin yanlış olduğunu söyleyecek daha sonra kendi düşüncesini empoze etmeye başlayacak diyorum. O belli bir kere. Sen düşünceni bitiriyorsun, senin düşüncen hakkında hiçbir yorum yapmadan, hiçbir doğru tarafı, yanlış tarafı var mı bunu belirtmeden konuşuyor. Tamam, düşüncem yanlış olabilir. Ama bunun yanlışlığı nerede, neden kaynaklanıyor, hatası nerede onu belirttikten sonra doğru düşünceyi veya öyle olduğuna inandığı düşünceyi açıklamaya başlasa daha iyi olur. Ama direkt konuşmaya başlaması veya “sen böyle düşünüyorsun ama” diye başlayan cümleler, genelde önyargılı cümlelerdir. Bu da bana göre iletişimin en büyük hatasıdır” Ö2

Öğretim elemanlarının öğrencileri etkin dinlemiyor ve geri bildirim vermiyor olmaları sorunun başında gelmektedir. Yani dinliyor görünüp etkin ve empatik bir şekilde dinlemedikleri, öğrencilerinin düşüncelerine yeterince değer ve önem vermedikleri, önyargılı ve eleştiriye açık bir tutuma sahip olmadan dinledikleri görülmektedir. Burada iletişim esnasında dinleyip dinlemediğini çeşitli şekillerde (örn. beden dili, jest, mimik, kafa sallama, yüz buruşturma) yansıtmadıkları ve beden dillerini etkili kullanamadıkları düşünülebilir. Öğretim elemanlarının, yalnızca kendi doğrularını önemli görmesi, bu doğruları öğrencilerine aktarmaya ve kabul ettirmeye çalışmak istemesi bu davranışların sebeplerinden olabilir.

Bunun yanında iletişimin sürekliliğini ve öğrencinin kendini geliştirmesini sağlayacak olan geri bildirimlerde bulunmadıkları göze çarpmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin öz eleştirisi ve öz değerlendirme ihtiyaçlarının giderilmesi için uygun ortam sağlanmadığı için bu ihtiyaçlarının karşılanmadığı, yani yaptıklarının veya söylediklerinin doğru olup olmadığı konusundaki tereddütlerinin öğretim elemanları tarafından giderilemediği söylenebilir. Bu noktada öğrencilerin öğretim elemanlarının bu davranışlarından dolayı rahatsız oldukları göze çarpmaktadır. Çünkü onlar,

öğretim elemanlarının kendilerini önyargılarla yargıladıklarını düşünmekte ve düşüncelerinin doğruluğu veya yanlışlığı konusunda öğretim elemanlarından dönüt beklemektedir.

“Bazı hocalarımız soru soruyor, cevap veriyoruz, cevap verirken ben cevabın ilk 3-4 kelimesini söyledikten sonra o kendisi devam ediyor. Ama buna iletişim sorunu diyemem. İşime geliyor aslında biraz. Hata yapmamı engelliyor” Ö5

Öğretim elemanlarının, öğrencilerin ne söylemek istediklerini anlamaya çalışmadan kendi söyleyecekleriyle meşgul oldukları, onların görüşlerine yeterince ilgi göstermeden ve kendi görüşlerini aktarma davranışında buldukları dikkat çekmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının bilgi, tecrübe ve yorumlarını karşı tarafa bir an önce aktarma isteğinin, sadece onları dinlemelerinin değil, öğrencilerin de tecrübe edinecekleri ve kendilerini geliştirecekleri bir sürecin de önüne geçmiş olduğunu görmekteyiz. Bu durum her ne kadar öğrencileri işten kaçmaya ve tembelliğe itse de onlar, bunun olumsuz bir durum olduğunun da farkındadır. Dolayısıyla öğretim elemanının iletişim ve dinleme sürecinde daha sabırlı davranması gerekmekte ve bu durumun öğrenci için bir kendini geliştirme ve özgüven kazanma süreci olduğu unutulmamalıdır. Bu bulgu, Cihangir-Çankaya (2011a), Cihangir-Çankaya (2011b), Şimşek ve Altinkurt (2009), Yazıcı ve Gündüz (2010), Eren (2001), Ergin (2010), Ergin ve Birol (2005), Gökdağ (2010), Özbay (2010), Solmuş (2004) ve Şahin (2011)'in çalışma ve görüşleriyle paralellik göstermektedir.

3.1.4. Araştırma görevlilerinin davranışları

Öğrencilerin araştırma görevlisi unvanına sahip öğretim elemanlarıyla bir yandan iyi olduğu, diğer yandan da yaşadıkları iletişim sorunlarının güce dayalı otoriter davranışlar etrafında şekillendiği görülmektedir.

“Asistan hocalarımız iletişim açısından gayet iyiler, hocalarla aramızda köprü oluyorlar” Ö4

Burada araştırma görevlilerinin iki farklı iletişim durumu üzerinde durmak gerekir. Araştırma görevlileri öğrenciler ile ders sorumlusu öğretim üyeleri arasında bir iletişim köprüsü konumundadır. Yani öğrencilerle iletişimleri iyi ve tatmin edicidir. Ancak yukarıda değinilen yardımcı doçent unvanına sahip öğretim elemanlarının “eleştiriye en çok kapalı davranışlar” sergilemesiyle ilgili bulgularla ilişkilendirildiğinde, ne oluyor da araştırma görevlisi iken öğrencilerle iletişimleri iyi, yardımcı doçent olunca olumsuzlaşıyor? sorusunu akıllara getirmektedir. Burada yardımcı doçent unvanına yükselen öğretim elemanlarının bir güç sahibi olduğu ve öğrencilerle artık öğretim süreçleri bağlamında ders, not, otorite kurma gibi yaptırım silahlarını elinde bulundurmalarından dolayı kendilerini güçlü hissetmelerine ilişkilendirilebilir.

“Araştırma görevlisi hocalarımız dersimize giren hocalardan daha otoriter davranmaya çalışıyorlar” Ö1

“Araştırma görevlisi hocaların profesör gibi havası var, profesör hocalar bile o kadar değil” Ö2

Burada araştırma görevlilerinin ikinci bir yönüyle karşılaşmaktayız. Buna göre derste öğretim üyelerinden daha otoriter davranmaya çalıştıkları, öğrencilere karşı daha soğuk davrandıkları ve iletişime daha kapalı davranışlar sergiledikleri göze çarpmaktadır. Araştırma Görevlilerinin akademik kaygılarının çok yüksek olması, öğrencilerle oldukça yakın yaşlarda olması, sınıf kontrolünü kaybetme ve kendini ispat etme gibi kaygılardan dolayı otoriter davranışlar sergilemelerine neden olabilir. Bunun yanında dersin sahibi öğretim üyesinin boşluğunu doldurabilme kaygısı da bu davranışta rol oynayabilir.

Ancak akademik yaşantının ilk basamağında olan araştırma görevlilerinin yaş olarak da yakın oldukları öğretmen adaylarıyla iletişimlerinde genel olarak sorun yaşanması beklenmeyebilir. Araştırma görevlileri ile öğrenciler arasındaki iletişim genel olarak ders kaydı, ders öğretim elemanı köprü kurma, sınav gözetmenliği, öğretim yardımcılığı ve kısa süreli danışma gibi noktalarda gerçekleştiği, yani aralarındaki neredeyse tek ortak yaşantının ders bağlamında olduğu görülmektedir. Ancak yaşanan sorunların daha çok akademik ve öğretim süreçleri bağlamında ortaya çıktığını görmekteyiz. Bu durum öğrencilerle aralarında hem öğretim üyesi gibi ders bağlamında ortak bir yaşantılarının olmaması, hem de kısa süreli danışma haricinde ortak yaşantılarının olmamasıyla açıklanabilir. Ayrıca burada ulaşılan sonuçlar Şimşek ve Altinkurt (2009) ve Özgan ve Aslan (2008)'in çalışmalarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

3.1.5. Egosantrik davranışlar

Araştırmaya katılan öğrenciler öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları içerisinde egosantrik davranışların yüksek olmasını da belirtmiştir.

“Klasik bir cevap olacak ama hocalar sınıf içinde daha bir bilmiş havalara giriyorlar” Ö6

Bu görüşe göre öğretim elemanlarının bilgi ve beceri düzeylerinin öğrencilerden daha yüksek olması doğal olarak karşılanabilir. Ancak sınıf içerisinde bu bilgi, beceri ve yorumların sunuş şekli, öğrencilerin gözünde “mütevazı” değil, “bilmişlik taslayan” veya “bilmediğini gizleyen” kişiler oldukları şeklinde yorumlandığı görülmektedir.

“Ego problemi var hocalarda. Unvan olarak yukarıdan aşağı doğru geldikçe sert tepkiler artıyor bence” Ö5

Buna göre öğretim elemanlarının sahip oldukları akademik unvanlarının iletişim kurma düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Daha önce elde edilen “eleştiriye açık olma davranışının unvan azaldıkça azaldığı” şeklindeki bulguyla uyum göstermektedir. Bu bağlamda sadece derse giren öğretim elemanlarının mı, yoksa yalnızca akademik bağlamda muhatap oldukları araştırma görevlilerinin dâhil olup olmadıkları bilinmemektedir. Ancak bir önceki temadaki bulgularla paralel olduğu söylenebilir.

Bir diğer nokta, öğretim elemanlarının unvanları yükseldikçe daha güçlü olmalarına rağmen egosantrik davranışlarının, unvanla ters orantı göstermesi dikkati çekmektedir. Bu durum Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına (1943) göre yorumlanabilir. Bireyin akademik unvanı yükseldikçe kendini gerçekleştirdiği düşünülürse, ulaşılan bulguya göre egosantrik davranışların artmaması normal olarak karşılanabilir.

Bu bulgu aynı zamanda Bourdieu’nün alan, habitus, akademik alan gibi kavramlarıyla yorumlanabilir. Eğitim süreçlerinde meşrulaştırılmış üniversite ve eğitimsel ideoloji yapısının yeniden üretimini sağlayan Homo Academicus rolündeki öğretim elemanlarının, bu yapıları sürdürebilmek ve yeniden üretimini sağlamak amacıyla iletişim süreçlerini de kullandıkları görülebilir. İçinde buldukları habitusta kendilerine sunulan davranış kalıplarıyla, üniversite “alan”ındaki değerlerin devamını sağlayan Homo Academicus öğretim elemanları, kendilerinden daha güçsüz olan öğrencileriyle olan iletişimlerinde sahip oldukları gücü yansıtmakta oldukları söylenebilir. Aynı zamanda bu durum, akademik ortamda edinilen kültürel sermaye ve simgesel sermayenin verdiği bu güçle birlikte gelen özgüvenden dolayı egosantrik davranışlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.6. Sunum ve ifade becerisi

Öğretim elemanlarının dersteki sunum becerileri, öğrenciler tarafından iletişim sorunu olarak belirtilmiştir.

“Hep aynı ses tonunu kullanıyorlar. Hep aynı yerde durup, yerinden kıvıldamıyorlar. Bir süre sonra uyumaya başlıyoruz... Bir kere hoca 10 dakikada 80 kere ‘uuu’ dedi. Böyle olunca dikkatimiz dağılıyor. Ona takılınca ders gidiyor. Ben dinleyemiyorum. Bu konuda kendilerini geliştirebilirler diye düşünüyorum.” Ö3

Buna ilişkin olarak öğretim elemanlarının; ses tonunu ayarlama, anlatmaya çalıştığını etkili bir şekilde ifade edememe ve sözlü anlatım becerisi konusundaki yetersizliklerin, derste öğrencilerin dikkatini dağıttığı ve uyku haline soktuğu görülmektedir. Öğrencilerin bu konuda kendilerini geliştirme önerileri de göze çarpmaktadır. Bu sorunların sebebi olarak öğretim elemanlarının etkili sunum beceri ve tekniklerine sahip olmamaları, konuşma ve beden dilini etkili kullanamamaları ve girdikleri bazı derslerin alanını yeterince iyi bilmedikleri veya alanı olmayan derslere giriyor olması gösterilebilir.

“Dersin %80’inde sadece slayttan okuma yapıyorlar.” Ö2

Burada öğrenciler öğretim elemanlarının ders sürecinde öğrencilerin başka kaynaklardan edinebileceği bilgilerden farklı olarak kendi yorumunu katmadığı, dersi ilgi çekici hale getirmediği dikkati çekmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının derse yeterince hazırlanmadıkları, sunum becerisi ve alan bilgisi konusundaki eksiklikleri olduğu söylenebilir. Öğretim elemanı eksikliğinden dolayı öğretim elemanlarının doktora ve uzmanlık alanları dışındaki pek çok derse girmek zorunda kalmalarının da bu duruma etkisi bulunmaktadır.

“Hocaların iletişim becerileri, sunum açısından vasat kalıyorlar. Elektrikler kesildi, pat hoca da kesiliyor. Elektrikle mi çalışıyor hocalar. Hoca perdeleri kapatıyor, bilgisayarını açıyor, ışıkları

kapatıyor, sonra iletişim sıfır. Arkaya geçiyor ve bilgisayarda yazılanları okuyor. Bununla ilgili bir derste küçük bir şiir yazmıştım:

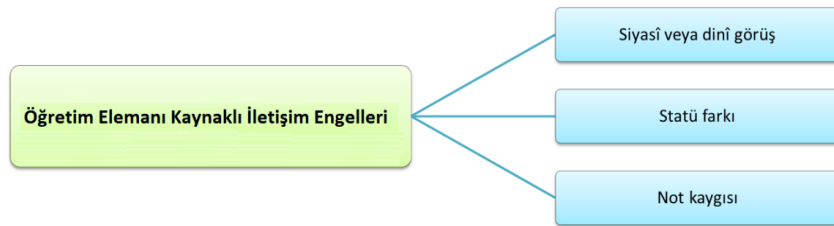
Ah be hoca, yapılandırmacı olun dersin,
Kendin sorar kendin cevap verirsin.
Öğretmek istediğinizi, önce kendiniz yaşayın dersin,
Yaptıkların, anlattıklarının yakınından bile geçmez,
Eğitim programcısıyım dersin derse girersin.
40 dakika 1 saati geçer, projeksiyonu da çok seversin
Karanlığı sevdiğin gibi duvara bir şey yansıtırsın
Dinlendiğini sanırsın, sınıf uyur, sen gidersin” Ö8

Bu görüş ışığında öğretim elemanlarının pek çok açıdan değerlendirilmesi mümkündür. Sunum ve ifade becerilerinin eksikliği, derse hazırlıklı gelmeme, alan bilgisinde eksiklik veya alanı olmayan derse girme gibi sorunlar, bilgisayar ve projeksiyon cihazı gibi öğretim teknolojilerini ve materyallerini etkili kullanmama, sınıf yönetimi becerisinde gözlenen eksiklik, dersi ilgi ve dikkat çekici hale getirmeme, zaman yönetimi, öneri veya telkinleri ile kendi akademik yaşantısı arasındaki tutarsızlık gibi sorunlarla karşılaşmaktayız. Bu sorunlar öğrencilerin dersi dinlemesine, dikkat kesilmesine, ilgiyle katılmasına, zevk almasına ve uyum sağlamasına engel olacak ve dolayısıyla öğrenmeye, okula ve derslere yönelik istek ve tutumlarını zedeleyeceği söylenebilir. Taş (2009), Gökdağ (2010), Ergin (2010), Şahin (2011) ve Güleriyüz (1998)'ün çalışmaları da bu bulguyla paralellik göstermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin bireyin zihninde kendi çabası ve etkin katılımıyla yapılandırıldığını savunmaktadır. Öğretmenin rehber role sahip olmasını gerektiren yapılandırmacılık, öğrencinin duyu organlarını, ön bilgilerini, ilgilerini, dikkatini ve motivasyonunun ön plana koyarak öğretme-öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir (Akpınar, 2010). Dolayısıyla elde edilen bulgulara göre derslerde yapılandırmacı yaklaşımın yeterince kullanılmadığı ifade edilebilir. Bu çerçevede üniversite düzeyinde konu alanıyla ilgili uzmanlık eğitimi verilen yerler olarak düşünüldüğünden, dersler sürekli olarak yapılandırmacı yaklaşıma göre yürütülmeyebilir. Ancak öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde kullanılması telkin edilen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulama ve etkin katılıma yönelik etkinliklerin artırılması gerektiği söylenebilir.

3.2. Öğretim Elemanı Kaynaklı İletişim Engelleri

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ulaşılan temalardan ikincisi, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kurmaktan çekinme sebepleriyle ilgilidir. Bu tema altında veriler “siyasî ve dinî görüş”, “statü farkı” ve “not kaygısı” olarak kodlanmıştır.



3.2.1. Siyasî ve dinî görüş

Öğrenciler, öğretim elemanlarının siyasî veya dinî görüşlerini ortaya koymalarından ve kendileriyle olan iletişimlerinde yanlı tavır alacaklarını düşündüklerinden dolayı, iletişime girmekten çekindiklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak;

“Derste siyasî konulardan bahseden hocalarımız oluyor. Dersle alakası olmamasına rağmen siyasî şeylerden bahsediyor. Birkaç hocamızda dersin %70’i siyasetle geçiyor. Hoca kendi fikrini empoze etmeye çalışıyor. Sınıfta hocaların düşündüğü gibi düşünmeyen arkadaşlar olduğu halde cevap veremiyorlar, korkuyorlar. Kendi görüşümle ilgili bir şeyler söyleyemiyorum. O dersle ilgili bir şey bilmiyorum.” Ö4

“Karşılaşacağınız tepkiyi bilemiyorum. Siyasî görüş etkili bu konuda. Benim görüşüm bu ama onu söylesem acaba hoca kendi siyasî görüşüyle bana karşılık verir mi veya hoca bu siyasî görüşte değilse ben onun söylediğine ters bir şey söylesem beni aforoz eder mi diye düşünüyorum. Ters

düşersen hoca bize takar mı, bırakır mı açısından düşünüyoruz. Hocanın dinî görüşü farklı, sen kendi inandığın, savunduğun, bildiğin şeyi söylemeye çekiniyorsun, söyleyemiyorsun.” Ö8

Buna göre öğretim elemanlarının ders sürecinde ders dışı konulardan fazlasıyla bahsettiği görülmektedir. Bu davranışın altında daha önce de değinilen “öğretim elemanlarının kendi doğrularını şiddetle savundukları ve öğrencilere empoze etmeye çalıştıkları” bulgusuyla örtüşmektedir. Özellikle insan ilişkilerinde hassas olan siyasî konulardan bahsedip öğrencilerin görüşlerini dışlayan bir tutum, öğrenciler üzerinde korku kültürü oluşmasına yol açarak demokratik sınıf ortamından uzaklaşmış olduğu ve herkesin fikirlerini özgürce ifade edebilmesinin önüne geçildiği söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin rezil olma, akranlarının önünde küçük düşme, düşük not ve dersten kalma kaygıları, iletişim kurmalarının ve kendini ifade etmelerinin önüne geçmektedir. Ayrıca dersle ilgili konular konuşulmadığından dolayı, ders içeriği ve müfredatına yönelik yapılması ve işlenmesi gerekenler yapılamamakta ve öğrenciler derse yönelik hiçbir şey öğrenmeden sadece derse girip çıkmış durumda olduğu ifade edilebilir.

“Hocalar kesinlikle siyasî görüşünü yansıtmamalıdır bence. Kesinlikle hocaların siyasî görüşlerini öğrenci bilmemeli. Öğrencilere bu düşünceleri aşırı şekilde yansıttıkları için, öğrenciler belli bir not kaygısı güderek ikiyüzlü davranmaya başlıyorlar. Örneğin, öğrenci sınavda inansa da inanmasa da hocanın istediği cevabı verebiliyor. Hocanın huyuna gitmek bir nebze. Bu yüzden mezun olunca kişiliği tam oturmamış, adamına göre davranan insanlar ortaya çıkıyor. Hocaların öğrencilerden objektif dönüt alabilmeleri için onları etkilememeleri gerekiyor.” Ö2

Öğretim elemanlarının bu davranışlarından rahatsız olan öğrencilerin, onlarla aynı siyasî görüşü paylaşıp paylaşmadığı net değildir. Ancak öğrenciler aynı görüşte olsa da olmasa da bu durumdan rahatsız olabilir. Çünkü öğrenciler, bir yandan bu konuların konuşulma yerinin ders içinde olmadığını farkında, diğer yandan da mezun oldukları zaman girecekleri sınavlardaki soruların geldiği konuların derste işlenmesini düşünmektedir.

Bu davranış şu açılardan da yorumlanabilir: Birincisi; öğrencilerin özellikle aynı görüşe sahip olmadığı öğretim elemanlarıyla iletişim kurmaktan çekindikleri söylenebilir. Bu çerçevede öğretim elemanlarının sınıf içinde eğitim harici konular hakkında yanlı yorumlara yer vermeleri, öğrencileri tarafından kendi görüşünde olmayanları ayırttığı şeklinde yorumlanarak öğrencilerin de kendi aralarında ayrışmalarına neden olabilir. Demokratik sınıf ortamında herkesin özgürce ve çekinmeden görüşlerini ifade edebilirken, öğretim elemanlarının bu tür davranışları demokratik sınıf ortamının oluşmasını engelleyerek kutuplaşmaya ve öğrencilerin içe kapanmasına neden olabilir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının demokratik sınıf ortamını bozacak davranış, hitap ve yorumlardan kaçınmaları ve öğrencileri tarafından tarafsız bir şekilde dönüt alabilmeleri için her tür görüşe sahip öğrenciye saygı duyan ve onları kucaklayıcı ifade ve davranışlar sergilemesi gerekmektedir.

İkincisi; öğretim elemanlarının siyasî görüşünü bilen öğrenciler tarafından bu durum, çıkarıcı bir şekilde kullanılabilir. Öğrencinin başta yüksek not ve öğretim elemanlarının gözüne girme düşüncesi burada etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler ders içinde veya sınavda sorulara verdikleri cevaplarında veya bir konuyla ilgili düşüncelerini aktarırken, öğretim elemanının düşüncesine paralel olarak süslü ve taraflı ifadeler yer verebilmektedir. Bu durum öğrenciler tarafından ikiyüzlülük olarak da yorumlanmaktadır.

Ayrıca üniversite öğrencileri, yaş ve tecrübe gereği büyük ölçüde kimlik oluşturma sorunu yaşamaktadır. Siyasete, dine, ideolojiye vs. bağımlı veya bağımsız kimlik yapıları bu dönemde şekillenir. Burada öğretim elemanlarının hassas davranmaları gerektiği söylenebilir. Öğretim elemanları çeşitli görüşlerini öne sürerken, tam oturmamış kimlik ve düşünce yapılarına sahip öğrenciler çeşitli olumsuz tutum, fikir ve algılar oluşturarak, iletişim süreçleri zedelenebilir. Bu da öğrencinin hem öğretim elemanından hem de eğitim süreçlerinden uzaklaşmasına sebebiyet verebilir (Ergün, vd., 1999; Oskay, 1997).

Sonuç olarak düşünce ve ifade özgürlüğü bağlamında insanların fikrini özgürce ifade etmesi gerekirken, sınıf içinde olması gerekenin dışında bu tür davranışların sergilenmesinin öğrenciler tarafından rahatsız edici bulunduğu ve öğretim elemanlarıyla hem aynı hem de farklı görüşe sahip olan öğrencilerden rahatça iletişim kurabileceken, öğretim elemanlarının demokratik tutumlarının sınıf ortamına yeterince yansıtmamasından dolayı, onlarla aynı görüşe sahip olmayan öğrenciler tepki göreceklere düşüncesiyle çekingen kalacağı söylenebilir. Öğretim elemanlarının bu tür davranışlarının meslek etiği açısından sorun teşkil edebilir.

3.2.2. Statü farkı

Öğrenciler öğretim elemanlarıyla aralarındaki statü farkından, onlarla iletişim kurmaktan çekindiklerini belirtmiştir.

“Statü farklılığı en çekindiğim konu aslında. Bu yüzden her istediğimi söyleyemiyorum” Ö1

Öğretim elemanlarının yaş ve kariyer açısından öğrencilerden daha farklı bir statüde olması, öğrencilerin iletişim kurmaktan çekindikleri bir durum olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının statülerini davranışlarına ve iletişim süreçlerine yansıtıyor olması da bu durumun sebeplerinden olabilir.

“Unvan aşağıya indikçe odasında daha rahat soru sorabiliyorum gibi geliyor bana. İletişim daha rahat oluyor” Ö5

Öğretim elemanlarının unvanı yukarı doğru gittikçe yaşları da yükselmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi yaşlarına yakın olan araştırma görevlisi, yardımcı doçent gibi unvanlara sahip öğretim elemanlarıyla kendilerini daha rahat hissederek iletişim kurabildikleri görülmektedir. Bu çerçevede daha önceki bir bulguda, yardımcı doçentlerin daha sert olduğu, profesörlerle daha rahat ilişki kurulabildiği belirlenmiştir. Ancak burada ise tersi ifade edilmektedir. Bu durumda bazı öğrencilerin statüden dolayı iletişime giremedikleri, bazı öğrencilerin de profesörlerin egosantrik davranışlar sergilememeleri sebebiyle kendileriyle rahat iletişim kurabildiği söylenebilir.

Genel olarak hiyerarşik düzenin ve dolayısıyla statü farkının belirgin bir şekilde hissedildiği ortamlarda, insanların hiyerarşik olarak kendilerinden daha yukarıdaki kişilerle iletişim kurmaktan çekinmeleri muhtemel görünmektedir. Bu bağlamda statü farkının bireyler arasında bir sosyal mesafe oluşturacağı söylenebilir. Şişman (2011a)'a göre bireyler arasındaki sosyal mesafenin düzeyi, iletişimin açık veya kapalı olmasını belirlemede ve dolayısıyla bireyin karşısındakine neyi, nasıl ifade edeceğini belirlemesini gerektirir. Bu çerçevede öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki sosyal mesafeye uygun şekilde her iki tarafın da yapıcı, olumlu ve uygun bir dil ve üslup geliştirmesi iletişim açısından önemlidir. Ayrıca sosyal mesafenin gittikçe azalması iletişim süreçlerinin daha arkadaşça bir seviyeye gelmesi bakımından da önemli olduğu düşünülebilir. Burada geleceğin öğretmenlerinin model aldığı öğretim elemanlarıyla iletişimlerinden dolayı özgüveni yüksek kişiler olarak yetiştirilmeleri, meslek hayatında yetiştirecekleri öğrencileri de etkilemesi söz konusu olduğundan, öğretim elemanlarının öğrencileriyle kurdukları iletişim ortamlarında daha samimi ve arkadaşça davranmaları gerekmektedir. Aynı zamanda bu sonucun Bursalıoğlu (1991), Bolat (1996), Demir (2003), Mosley, Megginson ve Pietri (2001), Solmuş (2004), Elgünler ve Fener (2011), Yazıcı ve Gündüz (2010) ve Şimşek ve Altinkurt (2009)'un çalışmalarındaki sonuç ve görüşlerle aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

3.3.3 Not kaygısı

Öğrenciler, öğretim elemanlarıyla not kaygısından dolayı iletişim kurmaktan çekindiği görülmektedir.

“Not korkusu var. Çünkü not bizim için çok önemli, aynı şekilde tepki vermesi sınıfın ortasında kızması, beğenmemesi, ters tepki vermesi iletişim kurmamızı engelliyor” Ö3

Öğrenciler, öğretim elemanlarının elinde bulunan not verme yetkisiyle ilgili yaşadıkları kaygı ve korkudan dolayı onlarla iletişim kurarken çok dikkatli davrandıklarından bahsetmektedir. Bunun yanında öğretim elemanının istemediği veya sevmediği ifade ve davranışlara karşı sert tepki vermeleri veya kızmaları, öğrenciler açısından küçük düşürücü, onur kırıcı ve aşağılayıcı olabilmekte, daha ileriki süreçte kendilerine iyi davranmayacakları izlenimi vermektedir. Hatta daha da ileri giderek akademik başarı notuyla kıyaslamaları öğrenciler açısından sorunun boyutunu artırmaktadır. Öğrenciler de bu duruma düşmemek için öğretim elemanlarıyla iletişimlerinde mesafeli yaklaşımı tercih etmektedir.

Burada demokratik sınıf ortamı ve tartışma kültürünün oluşmamasından bahsedilebilir. Herkesin düşüncelerini özgürce ve hiçbir korku veya kaygı taşımadan ifade edebilmeleri, demokratik sınıf ortamının ve getirdiği tartışma kültürünün bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuca bakıldığında bilginin ön planda olduğu bilim ve öğretme-öğrenme ortamları olarak görülen üniversitelerde “not” kaygısının oluşması istenen bir durum değildir. Dolayısıyla böyle bir kaygının oluşmasının önüne geçilmesi için öğretim elemanlarının önlemler alması gerektiği söylenebilir. Bunun yanında demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak, bazı öğrencilerden dolayı da zor olabilmektedir. Ders sorumlusunun demokratik sınıf ortamı oluşturma çabası ve niyeti, bazı

öğrenciler tarafından suiistimal edilebilmektedir. Bu bağlamda demokratik ortamın gerektirdiği erdem ve faziletli davranışların yeterince sergilenmemesi, öğretim elemanlarının antidemokratik davranmasında da etkisi bulunabilmektedir.

“Hocalar kesinlikle siyasî görüşünü yansıtmamalıdır bence. Kesinlikle hocaların siyasî görüşlerini öğrenci bilmemeli. Öğrencilere bu düşünceleri aşırı şekilde yansıttıkları için, öğrenciler belli bir not kaygısı güderek ikiyezli davranmaya başlıyorlar. Örneğin, öğrenci sınavda hocanın istediği cevabı inansa da inanmasa da verebiliyor. Hocanın huyuna gitmek bir nebze. Bu yüzden mezun olunca kişiliği tam oturmamış, adamına göre davranan insanlar ortaya çıkıyor. Hocaların öğrencilerden objektif dönüt alabilmeleri için onları etkilememeleri gerekiyor.” Ö2

Bu görüş çerçevesinde öğrencinin not kaygısından dolayı çeşitli olumsuz davranışlara yöneldiği görülmektedir. Bu durum not kaygısı odak noktası haline geldiğinde öğretim elemanlarına karşı öğrencilerin, kendi demokratik hak ve tutumlardan uzak, çıkara dayalı ve samimi olmayan bir iletişim sürecine girdiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak görüşe göre bu durumun sebebi de öğretim elemanlarının görüşlerinin açıkça belli etmesi olduğu söylenebilir. Sonuçta iletişim süreçleri bir bağlam oluşturmakta, karşı tarafa gönderilen (sözlü ve sözlü olmayan) her ifade, belli bir anlam çerçevesi çizmektedir. Dolayısıyla bu iletişim bağlamındaki anlam alışverişinde her iki tarafın düşüncesi ve tutumu hakkında ipucu vermektedir. Öğrenciler de öğretim elemanlarının verdikleri bu ipuçlarına göre iletişim sürecine girdikleri ifade edilebilir.

“Öğrenci için şu var; dersi geçeyim, iyi bir not alayım veya iyi bir not almaya da gerek yok geçeyim yeterli. Kendine bir şeyler katmak açısından, sadece yüksek lisans yapacak olanlar dersi gerçekten anlayayım diye uğraşıyorlar. Diğer öğrenci profillerinde zaten not kaygısı, geçeyim kaygısı olduğundan dolayı her şey nota bağlı” Ö6

Burada öğrencilerin derse giren öğretim elemanlarıyla iletişim bile kurmak istemeyip, yalnızca dersi geçmek gibi bir kaygılarının olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesine gelen öğrencilerin temel amacı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği beceri ve yeterlikleri kazanmaktır. Bu da ancak eğitim fakültesindeki derslerin takip edilmesiyle mümkündür. Öğrencilerin sadece dersten geçme amacı bulunuyor ve öğretmen yeterliklerine sahip olmak için gerekli çabayı göstermiyorsa, zaten öğretim elemanlarıyla iletişime geçmesi için bir nedeni bulunmamaktadır. Bu durum öğrencinin özgür tercihi olarak algılanabilir. Fakat geleceğin nesillerini yetiştirecek öğretmen adaylarının daha hassas ve duyarlı davranması gerekir. Öğretim elemanlarının iletişim kurma biçimleri de bu tercih üzerinde etkili olabilir. Onların herkesi kucaklayıcı, güler yüzlü, sevecen, samimi vb. şekilde yaklaşımı, öğrencilerin derse ve/veya okula karşı tutumları, hisleri ve düşünceleri gelişerek dersleri takip ve derse katılım açısından olumlu gelişmeleri sağlayacağı ve öğretmen olduklarında kendi öğrencilerine karşı olumlu davranarak, içinde buldukları öğretim-öğrenme ortamını iyileştireceği söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Üniversitelerde öğretim elemanlarından kaynaklanan iletişim sorunlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada sonuçlar; öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar ve öğrencilerin, öğretim elemanlarıyla iletişim kurmadaki çekinceleri olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. İlk kategoride ortaya çıkan sorunlar; “öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumları”, “öğretim elemanlarının sınıf içi ve dışı davranış tutarsızlığı”, “öğretim elemanlarının öğrencileri dinleme düzeyi”, “araştırma görevlilerinin öğrencilere karşı tavrı”, “öğretim elemanlarının egosantrik davranışlarının olması” ve “öğretim elemanlarının sunum becerilerinin düzeyi” olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer kategoride ise öğrenciler, öğretim elemanlarıyla iletişim kurmadaki çekinceleri, “öğretim elemanlarının siyasî ve dinî görüşünü belli etmesi”, “aralarındaki statü farkı” ve “not kaygısı” şeklindedir.

Bursalıoğlu (1991), iletişim engellerini şöyle sınıflandırmaktadır: Psikolojik; yani verici ve alıcının görüş çerçeveleri, duygu ve heyecanlar, saplantılar. Semantik; konuşma ve yazı dilindeki karşılık veya inceliklerin neden olduğu farklar ve anlaşmazlıklar. Statü; verici ve alıcının sosyal statüleri, akademik ve meslekî gelişme farkları. Buna göre çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında neredeyse tüm sorunların ortaya çıktığı göze çarpmaktadır. Ayrıca bu araştırma bulguları ile Ergün ve diğerlerinin (1999) ideal bir öğretim elemanının özelliklerini belirledikleri araştırma karşılaştırıldığında, ideal öğretim elemanı özelliklerine zıt davranış ve tutumların ortaya çıktığı görülmektedir.

Her iki kategoride de ulaşılan sonuçlara bakıldığında iletişim açısından soruna yol açan en önemli durumun “güç kullanımı” ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının eleştiriye kapalı olması, öğrencilerini dinlememesi, araştırma görevlilerinin davranışları, egosantrik davranışlar, statü farkı, öğretim elemanlarının dinî ve siyasî görüşü ve not kaygısı gibi bulguların bu bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının eleştiriye kapalı olmasının altında öğrencilere karşı sahip oldukları gücü ve bu güce dayalı konumu kaybetme endişesinin olduğu söylenebilir. Çünkü öğretim elemanı öğrencilerine göre (özellikle geleneksel anlamda); statülerinden dolayı, uzmanlık alanı ve hayat tecrübesi açısından sahip oldukları bilgi ve beceriler, otorite olma, öğretme-öğrenme ortamlarını planlama ve düzenleme yetkisi, öğrenciler hakkında karar verme yetkisi, öğrencilerini not üzerinden değerlendirme yetkisi ve yaşça büyük olmaları gibi açılardan güçlü olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bulgulara göre öğretim elemanlarının, öğrencilerine karşı sahip olduğu gücü kaybetmeme adına çeşitli iletişim sorunlarına sebep olduğu görülebilir. Öğretim elemanlarının bu tür bir güce sahip olduğu kabul görmektedir. Ancak sorun, bu gücün kişiler arası ilişkilere zarar verecek şekilde kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktaya çatışmacı kuram açısından yaklaşıldığında güçlü olan, sürecin yegâne hâkimidir ve haklıdır. Gücünü kullanarak kendi düşüncelerini karşısındakilere dayatma eğilimi gösterir. Onun bildikleri ve söyledikleri sorgulanamaz (Şişman, 2011b; Tezcan, 1999; Wallace & Wolf, 2012). Bulgulara bakıldığında bireyler, bu gücün “dikey (ast-üst ilişkisi, daha uzak ve mesafeli yaklaşım)” olarak kullanılmasından öte “yatay (arkadaşlık ilişkisi, daha yakın ve samimî)” olarak kullanılması gerektiğini düşünmektedir.

Öğretim elemanlarının iletişim açısından olumsuz ağırlıklı algı ve düşüncelere sebebiyet vermiş olması, öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaparak, onların bu süreçte motivasyonlarının ve özgüvenlerinin kırılmasına, bireysel yaşamında olumsuzluklara ve gelecekte yetiştirecekleri öğrencilere, “gördükleri” şekilde davranmalarına yol açacağı düşünülebilir. Nitekim öğretmenlerin iletişim becerileri, öğrencilerin gelişimlerini, davranışlarını, duygularını, tutumlarını ve kendilerini algılama biçimlerini etkiler (Memişoğlu, 2011). Çünkü öğretmenin güç uğraşına girmesi, öğrenciyi tehdit edip savunmaya zorlamaya gibi davranışlar sadece bireyi etkilemekten çıkıp tüm sınıfın da havasını bozar (Başar, 1999). Öğretmen gücünü öğrencilerle açık, içten, dürüst, yanılabilceğini kabul eden, iyi ilişkiler kurarak ve sınıfın havasını sosyal açıdan iyi yapılandırarak kullanmalıdır (Clark & Peterson, 1986). Otoriter ve savunmacı olmadan, öğrencileri ilgiyle dinlemeli, kazanan-kaybeden çatışmasına girmemeli, öğrencilere karşı saygılı olmalı, yeri geldiğinde lider veya üye rollerine girebilmelidir (Clark & Peterson, 1986; Jacobsen & et al., 1985). Etkili bir iletişim kurmak uygun araçların, doğru bir dilin kullanımı ve bağlamda yer alan diğer tüm açılardan göz önüne alınmasını gerektirmektedir (OECD, 2009). Sonuçta öğrenciler sınıfta bulunmaktan zevk duymalı, keyif almalı ve öğrenme ihtiyacını hiçbir zaman kaybetmemelidir. Birey yaşamındaki başarı ve başarısızlıkların yalnızca onun bilişsel kapasitesi ve altyapısıyla değil, aynı zamanda dikkat, moral, motivasyon, ilgi, sevgi gibi değişkenleriyle de ilgili olduğu söylenebilir. Böylece öğretme-öğrenme süreci zevkli, etkili, anlamlı ve anlaşılabilir iletişim ortamı oluşturulması, ders sorumlusu öğretim elemanının öncelikli olarak dikkat etmesi gereken noktalardan biridir.

Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ortamlarında öğrenme sorumluluğu ve güç dengesine dikkat edilmelidir. Çünkü geleneksel eğitimde sınıf içinde otorite öğretmen, öğrenci pasif alıcı iken, öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinde öğrenci otorite konumunda ve öğretmen rehber konumdadır (O’Neill & McMahon, 2005). Buna göre güç dengesi, öğrenme süreçlerindeki kontrol ve öğretmenin otoritesinde öğrencinin motivasyonunu düşürmekte, derslerde pasif olmasına, derse katılımlarının düşmesine ve sonuçta isteksiz ve kendi öğrenme sorumluluğunu almayan bağımlı öğrencilere neden olmaktadır. Bundan dolayı güç, öğretmen ve öğrenci arasında paylaşılarak, öğrencilerin motivasyon ve başarıları olumlu yönde etkilenecektir. Dolayısıyla güç dengesinin kurulması, iletişim süreçlerindeki olumlu yönde gelişmesini de etkileyecektir. Çünkü güç dengesinin olmadığı bir öğretme-öğrenme ortamında motivasyonu düşük olan öğrencilerin, öğretmeniyle olumlu iletişim kurması mümkün görünmemektedir. Bu konuda öğretmenin öğrencileriyle olan iletişiminin bire bir ve yüz yüze etkileşimde gerçekleşmesi önemlidir (Çam & Ünal Oruç, 2014; Weimer, 2002).

Öğretmen otoritesinin yüksek olduğu öğretme-öğrenme ortamının etkileşimli olabilmesi, doğası gereği mümkün gözükmemektedir. Bu açıdan öğretmen otoriter olmaktan öte, kontrolcü ve kolaylaştırıcı bir role bürünmesi gerekmektedir. Araştırmalara göre öğretmenlerin bu tür davranışları, öğrencilerin derse katılımlarını etkileyerek, esnek öğretme-öğrenme ortamları sağlamaktadır (Choudhury, 2005; Kumpulainen & Wray, 2002).

Demokratik öğretim-öğrenme ortamı, eğitim sürecindeki en önemli değişkenlerden biridir. Demokrasi, grubun kendisince yönetilmesidir. Grubu yönetecek olanları seçip serbest bırakmayı değil, seçilenlerin kararlarını grubun etkilemesini de içerir. Demokrasilerde yönetilenler, yönetimin kararları önceden haber alabilir, tartışır, görüş ve isteklerini yönetenlere iletir, bunlar yönetilenlerce gözetilir (Başar, 1999). Aynı zamanda demokratik eğitim, sınıf içerisinde gücü paylaşmayı gerektirir. Mattern (1997)'a göre göre basitçe öğrencilere görüşlerinin sorulması gibi etkinlikler, güç paylaşımını yansıtmaz. Aksine güç paylaşımı, ders içeriği ve planıyla ilgili öğrencilere gerçek seçimler sunmayı belirtir. Demokratik eğitim, kısmen veya tamamen, hiyerarşik, otoriter ve seçkinci (elitist) öğelerden öteye geçmeyi anlatır. Demokratik öğretim-öğrenme ortamı, öğretmenin cezalandırıcı tepkisine yönelik bir korku taşımadan, düşünce ve ifade özgürlüğünün olduğu, öğrencilerin kendi öğrenmelerini, isteği ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak doğrultusunda kontrol edebildiği, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabildiği, başkalarının haklarının korunduğu, saygının olduğu, grup ve işbirliğine dayalı yaşamın desteklediği ve bu yaşamın barındırdığı iletişime imkân tanıyan bir ortamdır (Ocak, 2012; Holmes, 1991). Kınal ve Işık (2003)'ın çalışmasına göre demokratik öğretim-öğrenme ortamında ortaya çıkan eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, iyiyi arayış, işbirliği, özgüven, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, gelişim, mükemmellik ve etkililik, demokratik değerler olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin ağırlıkta olduğu bir öğretim-öğrenme ortamında demokratik yaşantılar ön plana çıkacak ve böyle bir ortamdaki iletişim süreçlerinin de bir o kadar olumlu ve verimli bir hale geleceği söylenebilir. Dolayısıyla öğretim elemanları -ve öğretmenler-, öğrencilerin kendi kendilerini yönetebileceklerini ve kontrol edebileceklerini kabul etmeli, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmada onları cesaretlendirmeli, öğrencilerin yetkilendirilmesi ve özerkliği, sınıfta aktif olma, soru sorma, kendi öğrenme stratejilerini geliştirme, öz denetim, öz düzenleme ve öz değerlendirmenin uygulanması gibi açılardan öğrencileri desteklemelidir (Bay, Kaya & Gündoğdu, 2010; Korkmaz & Erden, 2013).

Çalışma sonunda ulaşılan sonuçlardan bir tanesi de öğretim elemanlarının, öğrencilerini dinleme düzeylerinin düşük olduğu yönündedir. Araştırmalar öğrencilerin kendilerini dinleyecek birilerini bulma istek ve ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir (Şişman, 2011b). Çünkü başkalarının söylemek istediklerini dinlemek, önemli etkili becerilerden biri olduğu söylenebilir. Karşımızdaki kişiyi dinlemek, o kişiye saygı duyulduğunu belirtmesinin yanında, kendini daha iyi ifade edebilmesine, kendini daha değerli, rahat ve huzurlu hissetmesine, kişisel ve sosyal yönden gelişmesine, kendine güvenmesine ve benlik saygısının gelişmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Memişoğlu, 2011; Navora, 1999; Reobuck, 2000; Voltan Acar, 2010;). Ayrıca Kuzu (2003), etkin dinlemenin savunmayı azaltan, özgüveni zedelemeyen bir iletişim tekniği olduğunu ve etkili dinleyici olmak için dikkati vermek, önyargısız olmak, az konuşmak, ilgi ve sabır ile dinlemek ve anlamak için dinlemek gerektiğini; Doğan (2011) ise dinleyicinin konuşanın mesajını tam ve doğru alması için çaba sarf etmesi, dikkatini konuşmaya yoğunlaştırması, aktif bir zihni süreç yaşadığını fark edip ona göre davranması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla aralarındaki iletişimi kuvvetlendirmeleri için etkin dinleme davranışını edinmeleri ve/veya geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi de öğretim elemanlarının derse hazırlıksız gelmesi üzerinedir. Öğrenciler, bazı öğretim elemanlarının derse hazırlıksız geldiği izlenimine sahiptir. Buna göre öğretim elemanlarının sunum becerilerinin düşük olduğunu, sıkıcı bir ders süreci geçirdiklerini ve sadece PowerPoint sunuları üzerindeki yazıları okuduklarını gözlemlediklerini belirterek bu izlenime ulaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen yeterlilikleri konusunda yetersizlik ve derse hazırlıksız veya alanı olmayan derse girme (Memişoğlu, 2011) alan bilgisi ve onu aktarabilme becerisi gibi etmenlerin öğretim-öğrenme ortamını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışma sonunda öğretim elemanlarının akademik başarı notunu öğrencilere karşı bir güç ve baskı unsuru olarak kullandıkları ve bundan dolayı da öğrencilerin not kaygısı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarından bazılarının öğrencilerle olan iletişimlerinde not odaklı davranışları, onların öğrenme ve iletişimde bulunma isteklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda Sinclair (1987) aşırı kaygının insan davranışlarını olumsuz etkileyen özelliklerden biri olduğunu ifade ederken, Başar (1999) da aşırı kaygının insanı beceriksizleştirerek, sinirli ve huysuz yapacağını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanı-öğrenci iletişiminde, her iki taraf da elindeki güç unsurlarını iletişim süreçlerine dâhil etmemesi gerektiği söylenebilir. Bireylerin davranışlarını olumsuz yönde etkileyen unsurların mümkün olduğunca ortadan kaldırmaya yönelik bir çaba içine

girilmesi gerekmektedir. Bu konuda karşılıklı güvenin sağlanması önemli görülebilir. Çünkü karşılıklı güvenin sağlanması, davranışlarda açıklık sağlar, güvensizliğin yarattığı "acaba" kaygısını önleyerek zaman kazandırır, öğrenci katılımını artırır, öğretmeni daha rahat davranmaya yöneltir. Meslekî davranışlar güveni artırır. Güven artırıcı olan tutarlı davranış, örnek olma yanında, öğrencinin sınıf kurallarına uyumunu da artırır (Smith, 1990).

Küreselleşen dünyada ülkeler artık birbirinden kopuk ilişkilerle değil, gittikçe etkinliği artan yapıda ilişki ve iletişim içerisinde bulunmak istemektedir. Teknolojinin de gelişmesiyle neredeyse mesafelerin tükendiği bu küreselleşme sürecinde başta eğitim ve diploması olmak üzere aile, toplum, ekonomi, bürokrasi gibi alanlarda iyi iletişimci olma, bilgiye ulaşabilme, teknolojiyi iyi kullanabilme, işbirliği içinde başkalarıyla çalışabilme gibi beceriler oldukça önemli hale gelmiştir. Bu çerçevede 21. yy yeterlikleri ve becerileri ortaya çıkmıştır. Bu yeterlikler "bilgi (information)", "iletişim (communication)" ve "etik ve toplumsal etki (ethic and social impact)" olmak üzere 3 boyutta incelenir (OECD, 2009). Araştırma sonuçları bu çerçevede değerlendirildiğinde; bazı öğretim elemanlarının dersler konusunda yetersiz ve hazırlıksız olması, dersi sunabilme ve ifade edebilme becerisi, alanı olmayan derse girmesi, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarından dolayı onlarla iletişim kurmaktan çekinmesi, bilgiden çok "dersi geçme" ve "not" gibi kıstasların daha önemli olması gibi sorunların devam etmesinden dolayı bilgi boyutunda yetersiz kalındığı söylenebilir. Bu durum bilgi (veya sanayi ötesi) toplumu ve girdisi bilgi olan bilgi ekonomisinin oluşması ve sürdürülebilmesi için aslı gerekliliklerden olan bilgi okuryazarlığı becerisi ile bireylerin hayat boyu öğrenen, bilginin peşinden giden, onu bulabilen ve kullanabilen kimseler olmasının (OECD, 2009) öğretmen yetiştirme sürecinde –istemli veya istemsiz olarak- engellendiği şeklinde yorumlanabilir. İkinci olarak eleştiriye kapalılık, sınıf içi ve dışı davranış tutarsızlığı, dinleme becerisi, egosantrik davranışlar, statü, siyasî ve dinî görüşün empoze edilmeye çalışılması gibi durumların, iletişim boyutunda çeşitli olumsuzluklara yol açtığı ve iletişimi engellediği görülmektedir. Buna göre iletişim boyutunda da yetersiz kalındığı söylenebilir. Bilen (1995), öğretmen ve öğretim elemanlarının, öğrencileriyle sağlıklı pedagojik ilişki kurduğu ve bu tür bir ilişkinin de, öğretmenin meslekî başarısının hem ürünü hem de temeli olduğu kabul edilmektedir (Bilen, 1995). Bununla birlikte öğrencilerin geleceğe yalnızca hayat boyu öğrenen bireyler olarak hazırlanması değil, aynı zamanda başkalarına karşı sorumluluk bilinci olan daha büyük bir topluluğun üyesi olarak da hazırlanması açısından ayrıca önem taşımaktadır (OECD, 2009). Dolayısıyla iletişim süreçlerindeki engellerin en aza indirilmesi, özelde birey genelde toplum ve gelecek nesil adına önemli gelişmeler sağlayacaktır. Son olarak etik ve toplumsal etki boyutuna göre; öğretim elemanlarının öğrencilerine karşı iletişim sürecindeki olumsuz davranışları, etik açıdan sorunlu olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu davranışların; öğrencilerin duyuşsal açıdan mutlu, ders konusunda istekli ve meraklı olmasını ve bilişsel açıdan derslerde işlenen konulara odaklanamayarak öğrenmelerini engellediği düşünülebilir. Bu tür davranışların sürekliliği, iletişim sorunlarının yeniden üretimine neden olacak ve toplumsal açıdan olumsuz etkilere sebebiyet verebilir. Dolayısıyla üçüncü boyutta da yetersizlik söz konusudur.

Araştırma sonuçları genel olarak Bourdieu'nün alan kuramı, akademik alan, habitus ve sermaye gibi kavramlarıyla da yorumlanabilir. "Alan" kavramı, Bourdieu'nün bireylerin sermayelerine göre güç ağırlığına sahip olduğu ve bu gücün dağılımının sermaye dağılımına göre belirlendiği bir çatışma, rekabet ve sosyal etkileşim ortamını ifade etmektedir. Eğitim, ekonomi, siyaset vs. gibi bu alanlar sınıflar arası çatışmaların olduğu, mevki/statüler arasındaki farkların bir sonucu olarak meydana gelmekte ve güce göre şekillenmektedir. "Alan"lar içerisinde bireylerin, buldukları ortama ayak uydurabilmesi, uyum sağlayabilmesi ve/ya karşılaştıkları sorunlara uygun tepkiler geliştirebilmesi ise, o güne kadar bilinçli/bilinçsiz bir şekilde edindikleri "habitus" sayesinde olabilmektedir.

Habitus, temel olarak kişi ile çevre arasındaki ilişkileri belirtmekte ve sadece davranış yapılarını değil, düşünme tarzı ve duygular üzerinde de etkilidir. Bu bağlamda habitusun çeşitli pratikleri (davranış yapılarını) ürettiği söylenebilir. Fakat kişisel kararlar ile genel değerler arasında keskin bir ayrımı değil, ikisi arasındaki belirsiz (flu) bir kesişme alanını işaret etmektedir. Yani habitusun özgür irade üzerinde bir kısıtlama getirdiği düşünülebilir, ancak birey de habitus içindeki milyonlarca davranış yapılarından birini ya da kendi geliştirdiği yeni davranış yapısını kullanma özgürlüğüne sahiptir. Hatta belki de o kişisel karar, habitus içindeki pek çok yapıyı etkileyebilecek, habitusu değiştirebilecek bir süreci de beraberinde getirebilir. Yani birey-toplum-habitus üçlüsünde keskin ayrımlar değil, ortaklaşa oluşturulan etkileşim alanları ve süreç içerisinde karşılıklı bir

etkileşim süreci bulunduğu ifade edilebilir. Kısacası habitus, güce ve çatışmaya dayalı pratikler ve dinamiklerle şekillenen sistemin yeniden üretimini sağlayan en büyük etmenlerden biridir. Çünkü alan, varlığını sürdürmek için habitusu şekillendirerek onu sürdürecektir eyleyicilere ihtiyaç duyar. Habitus da yeniden üretimi sağlayarak alanın var olmasını ve ürettiği değerleri korumasında önemli rol oynar (Bourdieu & Wacquant, 2003; Calhoun, 2010; Meder & Çeğin, 2011; Özsöz, 2007;Yel, 2003). Örneğin akademi “alan”ındaki bir akademisyen, o üniversitede uzun yıllardır oluşan habitusa (kültür ve o kültür içerisinde üretilmiş değerler) göre davranarak, o alanın ve habitusun yeniden üretimini sağladığı söylenebilir.

Ayrıca Bourdieu toplum içerisindeki güç dengelerinin devam ettiren dinamikler üzerinde durmuştur. İktidarın esasını sermayeye bağlar. Sermaye; ekonomik kaynakları belirten ekonomik sermaye, toplum içerisindeki ilişkiler bütünü belirten toplumsal sermaye ve her sermayenin içerisinde görülebilecek, sahip olunan ve algılanan simgesel değerler bütünü belirten simgesel sermaye olmak üzere 3’e ayrılmaktadır. Sermayeye sahip olma oranı, kişi veya topluma o derece güç sağlar (Özsöz, 2007). İktidar sahibi iktidarını devam ettirebilmek için gücünü simgesel sermayeye dönüştürür. Örneğin ilkökul öğrencilerinin beslenme çantalarında “muz”un olması, bir lüksü yani gücü çağrıştırmaktadır. Muz alamayacak ekonomik güce sahip olmayan ailelerin çocukları bilinçaltında bu durumun farkındadır. Aynı zamanda “muz”a dayalı bir simgesel sermayeyi belirten bu güç, aynı zamanda içten içe bir simgesel şiddeti de getirmektedir. Muzu alabilen öğrenci diğerlerinin karşısında tadını çıkararak yemesi, onlarla paylaşmaması gibi davranışlar bu şiddetin somutlaşmış örnekleri arasında sayılabilir.

Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar yorumlanacak olursa; akademik ortam, öğretim elemanları ve öğrencilerin yer aldığı bir etkileşim, çatışma ve rekabet “alanı”dır. Her iki taraf da birlikte yeni bir habitus oluşturmaktadır. Burada öğretim elemanları akademik kimlikleriyle, yani bir alanda uzman, bilgili, toplum içerisinde farklı bir statüsü olan, çeşitli açılardan diğer insanlardan üstün bir kişilikle, bulunmaktadır. Öğrenciler ise daha genç, yeni bir öğrenme ortamına uyum sağlamaya çalışan, daha az bilgili, bir alanda profesyonel gelişim için bilgi ve beceri edinmeye gelen bir kimliğe sahiptir. Bu habitus içerisinde öğretim elemanı belli bir akademik kariyere, ders ve not verme gibi silahlara ve yaptırım gücüne sahip olmasından dolayı simgesel sermaye sahibi bir otorite ve daha güçlü olan taraf iken; öğrenciler de bu güce boyun eğmek zorunda kalan taraf olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bu güç ilişkisinin öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki iletişim süreçlerine de yansıdığı ve öğretim elemanlarının otoriter duruşlarının sözlü ve sözsüz iletişimlerinde hissedildiği görülmektedir. Homo academicus (Bourdieu, 1988) kimliğindeki öğretim elemanlarının, eğitimsel ideolojiyi ve kurumsal yapıyı yeniden üreten konumunda; simgesel sermayelerini (ders verme, not verme, statü vb.) öğrencilere karşı kullandıkları birer simgesel şiddet aracı haline getirdikleri görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların her biri ayrı ayrı simgesel şiddet aracı olarak tanımlanabilir. Çünkü her biri, öğrenci üzerinde öğretim elemanının otoritesini devam ettiren ve yeniden üreten dinamikleri bünyelerinde barındırmaktadır. Kısacası bu araştırma bağlamında sözlü veya sözsüz iletişim ortamlarında dil kullanımının (nazik-sert vb.), ifade etme şekillerinin (beden dili, jest-mimik vb.) ve yakınlık-uzaklık belirten davranışların (samimi-mesafeli, sıcak-soğuk vb.), öğretim elemanının gücünü ve otoritesini sürdüren ve yeniden üretimine katkı sağlayan şekillerde kullanılabilirdiği görülmektedir. Dolayısıyla bu olumsuz durumun, öğretim elemanının yapıcı iletişimci bir kimliği üstlenmesi ve daha olumlu, hoşgörülü, demokratik, samimi, sevecen vb. iletişim ortamları oluşturmalarıyla aşılabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak iletişim, insanın anne karnında anneyle ve çevreyle başlayarak, doğumdan ölüme kadar her yerde ve her anında, yaptığı işte, eğitimde, mesleğinde vs. sürekli kullandığı bir araç olarak karşımızda durmaktadır. Açıkalın (1994) iletişimin insan vücudunu saran deri gibi olduğunu ifade eder. İletişim öyle bir araçtır ki, o olmadan insanın yaşamını sürdürebilmesi mümkün görünmemektedir. Buna göre her bir bireyin etkili iletişim becerilerine sahip kişiler olarak yetiştirilmelidir. Ülkemizde eğitim sürecinden geçen mesleği, yaşı ve cinsiyeti ne olursa olsun, kişilerin genel olarak bir iletişimci kişilik kazanmamış olmaları, iletişim sorunlarının başlıca sebeplerinden olduğu söylenebilir. Burada iletişimci kişiliği kısaca, ileti almaya ve verici olmaya duyarlı, istekli, yeterli olmak, biçiminde tanımlanabilir. Bu tür bir iletişim yetersizliğini, çevremizdekilerin iletişim ortamındaki eylem, tutum ve davranışlarda bulmak, gözlemek olasıdır (Açıkalın, 1994). Dolayısıyla iletişim süreçlerindeki iyileşmeyle birlikte bireysel ve toplumsal yaşantıdaki pek çok sorunun önüne geçileceğinden, eğitim süreçlerinde etkili iletişim becerilerine

sahip olunması ve öğrencilerin de bu yönde yetiştirilmesi gerekmektedir. Araştırma sonunda uygulayıcı ve araştırmacılara şu öneriler sunulabilir;

- Öğretim elemanları, araştırmada ortaya çıkan sorun ve önerilerle ilgili önlemler alabilir,
- Öğretim elemanları, ders verme konusundaki yeterliliklerinin (sunum, ifade ve iletişim) öğretim üzerindeki etkisinin farkında olmalı ve yetersiz olduğu alanları belirleyerek kendini geliştirmeli,
- Öğretim elemanları, yeni öğretme-öğrenme yaklaşım ve modellerini birer uygulayıcı olarak sınıf içi süreçlere yansıtmalıdır.
- Etkili iletişim becerileri dersi, uygulamaya dayalı bir müfredat bağlamında okul öncesi eğitimden itibaren tüm eğitim kademelerinde zorunlu/seçmeli ders olarak konabilir,
- Bu araştırmanın bir benzeri, öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak yapılabilir,
- Akademik yapılarıdaki iletişim süreçleri, güce dayalı süreçler, unvan, statü ve bir makama sahip olma gibi değişkenler göz önüne alınarak farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- Açıkalın, A. & Turan, S. (2011). *Bir anlam köprüsü inşa etme aracı olarak okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Akbağ, M. & Deniz, L. (2003). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik algıları: Transaksiyonel analiz açısından bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 263-293.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 6(16), 16-20.
- Aydoğan, İ. & Kaşkaya A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-16.
- Baltaş, Z. & Baltas, A. (2009). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bay, E., Kaya, İ. K. & Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 646-664.
- Bayar, S. A. & Bayar, V. (2012). Akademisyen ve öğrencilerin araştırma görevliliğine ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 26-48.
- Bilen, M. (1995). *Plândan uygulamaya öğretim*. Ankara: Ankara Bas. San.
- Bolat, S. (1996). Eğitim öğretimde iletişim: Hacettepe Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-78.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (2003) *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar* (çev: N. Ökten). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. (çev: P. Collier, İngilizce). Stanford University Press, Stanford ve California.
- Bozdoğan, B., Şengül, Ü. & Bozdoğan A. E. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanları hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 227-242.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Calhoun, C. (2010). Bourdieu sosyolojisinin hna hatları. Güney Çeğin ve diğerleri (der.), *Ocak ve Zanaat. Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 77-129). İstanbul: İletişim.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal.
- Choudhury, S. (2005). Interaction in second language classrooms. *BRAC University Journal*. 2(1), 77-82.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2011a). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2011b). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde dinleme*. A. Kaya, (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (s. 93-108). Ankara: Pegem.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çam, Ş. S. ve Ünal Oruç, E. (2014). Learning responsibility and balance of power. *International Journal of Instruction*, 7(1), 5-16.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 139-153.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu.
- Demir, K. (2003). Örgütlerde iletişim yönetimi. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar* içinde (s. 135-161). Ankara: Anı.
- Dilekmen, M., Başcı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2): 223-231.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.

- Elgünler, T. Ç. & Fener, T. Ç. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *The Turkish Online Journal Of Design, Art And Communication – TOJDAC*, 1(1), 35-39.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde etkili iletişim*. Anı.
- Ergin, A. Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Ergün, M., Duman, T., Kıncal, R. Y. & Arıbaş, S. (1999). İdeal bir öğretim elemanının özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-11.
- Gökdağ, D. (2010). Etkili iletişimin engelleri. U. Demiray, (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (109-131). Ankara: Pegem.
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Holmes, E. E., (1991). Democracy in elementary school classrooms. *Social Education*, 55, 176-178.
- Hull, J. (1990). *Classroom skills. A teacher guide*. London: Davis Fulton Pub.
- Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D., & Dulaney, C. (1985). *Methods for teaching: A skill approach*. Columbus: C. E. Merrill Pub. Comp.
- Kaya, H. İ., Taşdan, M., Kop, Y., & Metin, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının demokratik davranışlarına ilişkin algıları (Kars İli Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 39-50.
- Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D. & Urtekin, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 305-325.
- Keçeci, A. & Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Bir Sağlık Yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(4), 131-136.
- Kıncal, R. & Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 54-58.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Korkmaz, E., & Erden, M. (2013). Demokratik bir eğitim ortamında eğitim programının özellikleri. *NWSA: Education Sciences*, 8(2), 209-224.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (2002). *Classroom interaction and social learning*. London: Routledge Falmer.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Kuzu, T. S., (2003). Eğitim-öğretim ortamında etkili sözel iletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 14-24.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mattern, M. (1997). Teaching democratic theory democratically. *Political Science and Politics*, 30(3), 510-515.
- Meder, M. & Çeğin, G. (2011). Bourdieu'yü okumak: Post-pozitivist bir sosyolojinin imkânı üzerine. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 10(1), 233-256.
- Memişoğlu, S. P. (2011). Sınıfta iletişim süreci. M. Şişman ve S. Turan (Ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (s. 133-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Mosley, D. C., Megginson, L. C. & Pietri, P. H. (2001). *Supervisory management-the art of empowering and developing people*. Ohio: South Western Cincinnati College.
- Navora, L. (1999). *Gerçekten beni duyuyor musun?* İstanbul: Sistem.
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2005) Student-centered learning: What does it mean for students and lecturers?. O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds.) In *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin: AISHE.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- OECD (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD publishing, doi:10.1787/218525261154
- Oskay, G. (1997). Üniversite öğrencilerinin kimlik gelişim düzeylerinin buldukları fakülte ve anabilim dallarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-73.
- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Göçen, G. & Altıntaş, S. (2014). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerine ilişkin algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 697-710.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, E. & Üzel, D. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanı özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 122-152.
- Özgan, H. & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özsöz, C. (2007) Pierre Bourdieu'nün Temel Kavramlarına Giriş. *Sosyoloji Notları*, 1, 15-21.
- Reobuck, C. (2000). *Etkili iletişim* (çev: A. C. Akkoyunlu). İstanbul: Doğan.
- Saylan, N. & Uyangör, N. (1998). Öğrenci görüşlerine göre Necatibey Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 35-67.
- Sinclair, K. E. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness and student anxiety. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 249-257.
- Smith, R. (1990). *The effective school*. Lancaster: Educational Pub. Ltd.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler*. İstanbul: Beta.

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, H. (2011). Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (s. 274-293). Ankara: Pegem.
- Şenel, T. & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek, Y. & Altinkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, 17, 136-151. <http://akademikbakis.org/17/9meslek.pdf>
- Şişman, M. (2011a). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2011b). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. M. Şişman ve S. Turan (ed.) *Sınıf yönetimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, S. (2009). Öğretim elemanlarının sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarının öğretim elemanı-öğrenci iletişimine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 171-192.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Şafak.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Turan, S. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (ed.) *Sınıf yönetimi* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutkun, Ö. F. & Gür Erdoğan, D. (2012). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim elemanlarının yeterlikleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Voltan Acar, N. (2010). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Ankara: Nobel.
- Wallace, R. A. & Wolf, A. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları: Klasik geleneğin genişletilmesi* (çev. L. Elburuz ve M. R. Ayas). Ankara: Doğubatı.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yazıcı, Ö. & Gündüz, Y. (2010). Etkili eğitim denetiminde yaşanan iletişim engelleri ve bu engelleri aşma yolları. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 37-52.
- Yel, A. M. (2003). Pierre Bourdieu (1930-2002). *Journal of Academic Studies*, 5(17), 49-53.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In literature, there are some studies point that ideal scientists and academicians' profile, features must-have, perceptions of each other against teachers and academicians, competencies of lecturers in teaching-learning process, the level of having "effective teacher behaviours" and democratic behaviours, perceptions about Research Assistants and communication skills of the academicians from the perspectives of pre-service teachers (Akbağ & Deniz, 2003; Bayar & Bayar, 2012; Bozdoğan, Şengül & Bozdoğan, 2013; Çermik, 2013; Ergün, Duman, Kincal & Arıbaş, 1999; Kaya, Taşdan, Kop & Metin, 2012; Kaya, Afacan, Polat & Urtekin, 2013; Keçeci & Taşocak, 2009; Kumral, 2009; Özaydınlık, Kabaran, Göçen & Altıntaş, 2014; Özdemir & Üzel, 2010; Saylan & Uyangör, 1998; Şahin, 2011; Şenel & Aslan, 2014; Tortop, 2013; Tutkun & Gür Erdoğan, 2012). In addition that there was no study about deeply communication problems derive from academicians in Faculties of Education that educate teachers of the future. The purpose of this study is to determine the communication problems that derived from academicians regarding to students' views in the academician-student communication process.

Method

In the study, "phenomenology" was used from the qualitative research paradigm. For determining the participants, it was used the criterion sampling methods from purposeful sampling methods. The participants were totally 12 voluntary students from 6 undergraduate programs. One man and one woman were chosen from every program in a faculty of education of a public university. The data were collected with semi-structured interview form. The content analysis was applied on the data and they were coded under themes.

Findings

According to findings, the problems derive from academicians are; being closed to be criticized, inconsistent behaviours inside and outside of the classroom, lack of effective listening skills, attitudes of Research Assistants, high ego level and lack of course presentation skills. Besides the situations that the students hesitate communicating with academicians are; appearing political and/or religious opinions, the difference in status and anxieties about academic achievement grade.

Conclusion and Discussion

In this perspective of the findings both category, “the communication problems derive from academicians and “situations that the students hesitate communicating with academicians” it can be said that the most important situation is about “using power”. These findings are supporting this point “being closed to be criticized, lack of effective listening skills, high ego level, appearing political and/or religious opinions, the difference in status and anxieties about academic achievement grade”.

The students consider that the power should be used “horizontally” (friendly and closer relationship), not “vertically” (hierarchical, superior-subordinate and distanced relationship). Communicating effectively requires considering on using appropriate language, instruments, and angles in communication contexts (OECD, 2009). Finally, the students should enjoy and pleasure being in classroom, and do not lose their need to learn. Accordingly, communication can be thought as base of teaching-learning process. Then the successfulness and unsuccessfulness in individuals’ life are about not only their cognitive capacities or backgrounds, but also the variables like attention, morale, motivation, interest, love, etc. Thus academicians and lecturers should be careful providing an enjoyable, meaningful, understandable and effective teaching-learning process.

Democratic teaching-learning environment is one of the most important variables in educational processes. Because, democracy means self-management of a group or society. So democratic environment enforces the teacher sharing power with the students. Besides democratic educational environments consist of that taking responsibility self-learning process, no fear about punitive responses of the teacher, having freedom of thought and expression, supporting group and cooperative life, protecting other’s rights, respecting each other, and communicating freely and positively (Ocak, 2012; Holmes, 1991).

In Global World the countries do not want to be in disconnected relationships. They want to be a part of global world and inside of effective communications and relationships. That’s why people in this globalizing age must have 21st century skills that are being effective communicator, reaching information, using technology effectively, working cooperatively etc. So it can be seen how communicating effectively so important.

This research can be interpreted in the light of the Bourdieu’s Field Theory and Homo Academicus (1988) perspective. Academic field is a conflict, competition and interaction environment. According to the results of study, this power-based relationship reflects on academician-student communication process. Besides the academicians those are in Homo Academicus identity (Bourdieu, 1988) reproduce educational ideology and organizational structure, and use their symbolic capital (lecture, grading, status, etc.) as symbolic violence instrument against their students. All the findings in this study may be described separately as symbolic violence instrument. Because of each hosts the dynamics which continue and reproduce authority of academicians. Consequently, it can be said that these negative situations can be overcome by academicians undertaking constructive communicator identity and creating positive, tolerant, democratic, friendly, sincere communication environments.

Finally, Açıkalın (1994) said that communication was like the skin covering the human body. Communication is being used in every moment, job, education, etc. processes as an instrument starting from prenatal period with mother and then close environment to dying, so humankind should be educated as good communicators. In context of this research according to the findings, academicians’ and lecturers’ communication skills are inadequate. As a consequence, minimizing communication barriers will start new improvements for individuals, societies and next generations.



Okul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyi ve Denetim Odağı ile İlişkisi¹

School Administrators' Resilience Level and Its Relation with Locus of Control

Nuriye KARABULUT², Ali BALCI³

Öz: Bu çalışmada, Ankara İlindeki kamu ortaöğretim okulları yöneticilerinin yılmazlık düzeylerini belirlemek ve yılmazlık ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca denetim odağının yılmazlığı yordayıp yordadığı incelenmiştir. Veriler, bu okullarda görev yapan 290 yöneticiden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin yılmazlık düzeyleri, cinsiyet, görev yapılan okul türü ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken; kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ayrıca yılmazlık ve denetim odağı arasında düşük seviyede ve negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Denetim odağının boyutları olan iç kontrol inancı, kadercilik ve adil olmayan dünya inancının yılmazlığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Yılmazlık, denetim odağı, okul yöneticileri.

Abstract: In this study, it was aimed to determine the administrators' resilience levels in public secondary schools in Ankara, and to reveal the relationship between resilience and locus of control. Moreover, it was investigated whether the locus of control predicted the resilience. The data were collected from 290 public secondary school administrators. According to the conclusions, there was no a significant difference in terms of gender, type of school, and education status variables; but there was a significant difference in terms of seniority in the resilience levels of the administrators. Besides, it was found there was a significant relationship between resilience and locus of control in a negative way and low level. It was determined that the dimensions of locus of control, which are belief of internal control, belief in fatalism and belief in an unfair world were all of a significant predictor of the resilience.

Keywords: Resilience, locus of control, school administrators.

1. GİRİŞ

İngilizce'de "resilience ya da resiliency" olarak adlandırılan yılmazlık kavramı, Türkçeye "kendini toparlama gücü" (Terzi, 2006), "psikolojik sağlamlık" (Bahadır, 2009; Dayıoğlu, 2008; Kararımak, 2006; Sipahioğlu, 2008), "sağlamlık" (Er, 2009; Gizir, 2004) "dayanıklılık" (Eminağaoğlu, 2006) "yılmazlık" (Bayraklı, 2010; Demirbaş, 2010; Gürkan, 2006; Öğülmüş, 2001; Özcan, 2005) gibi farklı şekillerde çevrilmiştir. Ancak Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında yaygın olarak yılmazlık kavramının kabul gördüğünü söylemek mümkündür. Bu çalışmada da kavramın "yılmazlık" olarak ifade edilmesi kararlaştırılmıştır.

Yılmazlıkla ilgili bilimsel araştırmaların temeli 1950'lere dayanmaktadır. Bu dönemde Garmezy ve arkadaşları, yüksek risk altında olan çocukların hiçbir psikolojik rahatsızlık yaşamadan hayatlarını devam ettirebilmelerini sağlayan nedenleri incelemişler ve sağlıklı bir gelişim için yılmazlığın önemli bir etken olduğunu saptamışlardır (Coutu, 2002; Masten & Powel 2003). Sonraki yıllarda gerek çocuklar gerekse yetişkinlikler üzerinde yılmazlıkla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, bireylerin olumsuz yaşam deneyimlerinin yarattığı tatsız durumların etkisinden kurtulabileceklerini ve zorlukları aştıkça daha da güçlenebileceklerini ortaya koymuştur (Öğülmüş, 2001).

Literatürün incelenmesinden yılmazlığın, bir süreç, bir yetenek veya bir yeterlilik olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Nitekim yılmazlık "zorlu koşul ya da olaylara uyum sağlama süreci" (Masten, Best & Garmezy, 1990; Fraser, Richman & Galinsky 1999), "zorlu durumların üstesinden gelme süreci" (Mitchell & Harris 2012); "zorlu koşullara uyum sağlama yeteneği", "olumsuz koşulların etkisinden kurtulabilme yeteneği" (Coutu, 2002; Öz & Bahadır-Yılmaz, 2009; Hofmann, 2011); "uyum gösterme ya da gelişmeyi sürdürme yeterliliği" (Masten & Coatsworth, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Yılmazlığı tanımlarken genellikle uyum gösterme, başarıyla üstesinden gelme ya da gelişim gösterebilmeyi öne çıkaran ortak

¹ Bu makale, Prof. Dr. Ali Balci danışmanlığında ve TÜBİTAK'ın desteğiyle hazırlanan "Okul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyleri ve Denetim Odağı ile İlişkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

² Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, nkarabulut@ankara.edu.tr

³ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Ali.Balci@ankara.edu.tr

ifadeler olduğu görülmektedir. Öte yandan Patterson ve Kelleher'e göre (2005) yılmazlıktan söz edebilmek için, zorlukları aşmanın yanında daha güçlü hale gelmek ve bu amaç uğrunda enerjiyi etkili şekilde kullanmak gerekir. Yılmazlıkla ilgili dikkat çeken özelliklerden bir diğeri de yılmazlığın dinamik bir olgu olmasıdır. Şöyle ki yılmazlığın oluşmasında kalıtımın yanında aile ve çevresel koşulların etkisi oldukça fazladır ve yılmazlık büyük ölçüde sonradan öğrenilen ve geliştirilebilen bir olgudur (Coutu, 2002; Greene & Conrad, 2012).

Yılmazlık, artan risk ve belirsizlik ortamında giderek üzerinde durulan bir kavram olup, en genel anlamda bir sistemin, toplumun ya da bireyin değişken, rahatsızlık, karışıklık ve şaşkınlık yaratan durumların üstesinden nasıl geldiğini ifade etmek için kullanılmaktadır (Mitchell & Harris, 2012). Fraser ve diğerleri de (1999) benzer şekilde yılmazlığın aile, grup ve örgütler için kullanılabilirliğini; ancak kavramın daha çok zorluklar karşısında olumlu ve beklenmedik başarılar elde ederek, sıra dışı koşullara uyum sağlayabilen bireyleri tanımladığını belirtmektedirler.

Yılmazlıkla ilgili yapılan tanımlar ve belirtilen özellikler ışığında şunları söylemek mümkündür: Yılmazlık, bireylerin yaşamları boyunca maruz kaldıkları stresli ve riskli koşullara gösterdikleri bir karşı koyma ya da uyum gösterme sürecidir. Bu süreç, hem bireyin kendi kişisel özelliklerinden hem de içinde bulunduğu aile ve toplum yapısından etkilenmekte ve yaşam boyu edinilen deneyimlerle şekillenmektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere yurt dışında yılmazlık konusu 1950'li yıllardan, Türkiye'de ise 2000'li yıllardan itibaren çalışılmaya başlanmıştır. Yurt dışında eğitim alanında başta çocuk ve ergenler olmak üzere öğretmen ve yöneticilerin yılmazlığına ilişkin çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Okul yöneticilerinin yılmazlığına yönelik yapılan çalışmalarda (Daye, 2007; Gregory, 2003; Johnson, 2012; Laing, 2006; Pepe, 2011; Robertson, 2008; Smith, 2011) yılmazlığın iş doyumunu, iş memnuniyeti, liderlik, sürdürülebilirlik vb. konularla ilişkilendirildiği ve çalışmaların kadın yöneticiler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye'de ise okul yöneticilerinin yılmazlığına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte çocukların ve yetişkinlerin yılmazlığına ilişkin sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Örneğin Gizir (2004) ve Arastaman (2011) öğrencilerin yılmazlığına etki eden faktörleri incelemiş; Özcan (2006) anne-babası boşanmış çocukların yılmazlık durumunu araştırmıştır. Kararımak (2007), 1999'da Marmara Bölgesi'nde meydana gelen depremden etkilenen insanların benlik saygısı, mizaca bağlı umut, iyimserlik, olumlu duygular ve yaşam doyumunu ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi; Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz (2010) beden eğitimi öğretmenlerinin; Kırımoğlu, Çokluk ve Yıldırım (2012) ise Türkiye genelinde Gençlik ve Spor İl Müdürlüklerinde görev yapan antrenörlerin yılmazlık düzeylerini cinsiyet ve kıdem gibi değişkenler açısından incelemiştir. Görüldüğü gibi Türkiye'de yılmazlık konusu, öğrenci, öğretmen, depremdede ve antrenörler üzerinde çalışılmış; ancak okul yöneticileri üzerinde herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Yapılan bu çalışmayla Türkiye'deki alana ilişkin bu boşluğun doldurulması umulmaktadır.

Yılmazlıkla ilgili yapılan çalışmaların, uygulanan yaklaşım ve stratejilerin genellikle çocukların yılmazlık düzeyini geliştirme amacıyla olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin araştırılmasının en az çocukların yılmazlık düzeylerinin araştırılması kadar önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü okul yöneticileri çocuklara göre çok daha sıkıntılı ve zorlu durumlarla karşılaşabilmektedir (Reed, 2007). Okul yöneticileri, okul yönetiminin başında bulunan bireyler olarak, okulu yaşatma amacı kapsamında ilgili mevzuat ve programlar çerçevesinde okulun tüm işlerini yürütmek, düzenlemek ve denetlemekle yükümlüdür (Demirtaş, Üstüner, & Özer, 2007). Yine okul yöneticileri hızla değişen dünyada eğitim paydaşlarının giderek artan ve farklılaşan beklentilerini karşılamak, beklentiler arasında bir uzlaşma sağlamak durumundadır. Okul yöneticileri bu görevleri yerine getirirken birçok sorunla karşılaşmaktadır. Örneğin okul yöneticileri bütçe sıkıntısı, nitelikli çalışan eksikliği, bina ve araç-gereç yetersizliği, bürokratik yapılanmanın getirdiği kırtasiyecilik, asılsız şikâyetler, yazılı ve görsel medyada çıkan suçlayıcı ve haksız haberler (Dere, 2007), sorunlu öğrenci ve öğretmenler, eğitim mevzuatı ve programlarında sürekli meydana gelen değişiklikler gibi birçok sorunla baş etmek durumundadır. Sonuç olarak okulların varlığını devam ettirebilmesinin, büyük ölçüde yöneticilerin yılmazlık düzeyiyle yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmalara göre okul yöneticilerinin yılmazlığını arttıran dolayısıyla yılmaz bir yöneticinin sahip olması gereken özellikleri şöyle sıralamak mümkündür (Johnson, 2012; Laing, 2006; Smith, 2011): İyi iletişim becerisine sahip olmak, destek alacak ve akıl danışacak arkadaşlara ya da çevreye sahip olmak, etkili bir liderlik stili benimsemek, iyimser olmak ve mesleki ve kişisel destek sistemlerine sahip olmak. Literatürden hareketle de okul yöneticilerinin yılmazlığını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen özellikleri Tablo 1'deki gibi sıralamak mümkündür:

Tablo 1. Okul yöneticilerinin yılmazlığını etkileyen özellikler

Olumlu yönde etkileyen özellikler	Olumsuz yönde etkileyen özellikler
İyimser bir bakış açısına ve esnek bir yapıya sahip olma, Gerek kişisel gerekse örgütsel değerlere bağlı olma, Mücadeleci olma, zorlukları kendini geliştirme fırsatı olarak görme, Gerektiğinde yardım ve destek alınabilecek güvenilir insanların, mentorlerin var olması, Katılımı artıran, sorumlulukların paylaşılmasını sağlayan bir liderlik stiline sahip olma, Önem ve öncelikleri belirleyerek planlı hareket etme, Başarısızlıklardan dersler çıkarıp, başarıları kutlama, Çevredeki insanlarla güçlü ilişkiler kurma, Yaşam boyu öğrenme anlayışını benimseme.	Mevcut durumu korumaya çalışarak, değişime karşı direnme, “Her şeyi biliyorum” anlayışıyla öğrenmekten vazgeçme, Değer ve öncelikleri dikkate almadan adımlar atma, Mevcut durumu açıkça okuyamama ve temel göstergeleri dikkate almadan kararlar verme, Yapılan hataları ya da girilen zorlu durumları ekonomik nedenlere bağlama gibi mazeretlere sığınarak sorumluluğu üstlenmekten kaçınma, Aynı anda gerekli gereksiz birçok uygulamayı hayata geçirerek tükenmişliğe yol açma, Başarıları kutlama yapmadan geçiştirme.

Kaynak. Allison, 2012; Patterson 2007a, 2007b; Patterson, Patterson & Collins, 2002; Reed, 2007; Smith, 2011'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Yöneticilerin gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için önemli bir rol-model oldukları bilinen bir gerçektir. Nitekim okulların yılmaz okullar haline getirilmesi ve öğretmenlerin yılmazlık özelliklerinin güçlendirilmesi yöneticilerin uygun bir çevre oluşturmalarıyla sağlanabilir. Bu bağlamda yöneticiler öğretmenlere güvenme, olumlu düşünceleri destekleme, yüksek beklentiler oluşturma, karar sürecine öğretmenleri katma vb. davranışlarla söz konusu uygun çevreyi inşa edebilirler. Yöneticilerin yaratacağı bu “yılmaz okul ikliminin” çıktısı ise “yılmaz öğrenciler” olacaktır (McLaughlin & Talbert, 1993). Kısacası yüksek yılmazlık düzeyine sahip yöneticilerin, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin hatta veli ve diğer okul çalışanlarının yılmazlıklarına büyük katkı sağlayacağı açıktır. Bu noktada okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyini belirlemek ve bu düzeyi geliştirmek için bilimsel araştırmalar yapmak büyük bir gereklilik halini almaktadır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın okul yöneticilerinin yılmazlıkla ilgili farkındalık kazanmaları ve kişisel gelişimleri açısından yararlı olacağı umulmaktadır. Türkiye’de eğitim alanında özellikle yönetici yılmazlığıyla ilgili büyük bir boşluğun olduğu açıktır. Yapılan bu çalışma alandaki boşluğu doldurmak adına da önemli bir adımdır.

Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyini etkileyen, onları başarıya götüren temel faktörlerden biri “denetim odağı”dır (Türkoğlu, 2007). Nitekim kişilik özelliklerinden biri olarak kabul edilen denetim odağı (Yeşilyaprak, 1992) yılmazlığa etki eden bireysel koruyucu faktörler içerisinde yer almaktadır (Kararımak & Siviş-Çetinkaya, 2011). Denetim odağı “insanın, iyi ya da kötü kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları olarak veya şans, kader, talih ve daha kuvvetli insanlar gibi kendi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimi” olarak ifade edilebilir (Rotter, 1966’dan akt. Dönmez, 1986). Diğer bir ifadeyle denetim odağı, insanların yaşadıklarının nedenlerine dair sorumluluğu kime ya da neye yükledikleriyle ilgili bir kavramdır (Durna & Şentürk, 2012). Başına gelenleri kendi davranışlarının sonuçları olarak görme eğilimi “içsel denetim odağı” olarak ifade edilirken, bu eğilime sahip olan insanlara da “içten denetimliler” denilmektedir. Bunun tersine başına gelenlerin sorumluluğunu kendi dışındaki güçlere yükleme eğilimi “dışsal denetim odağı”, bu eğilimde olanlar ise “dıştan denetimliler” olarak adlandırılmaktadırlar (Başal, Derman & Peymi, 2010).

İçten denetimli insanların yaşadıklarının sorumluluğunu kendileri üstlenirken dıştan denetimli insanların çevrelerini suçlamayı tercih etmesinin nedenleri şöyle açıklanabilir: İçten denetimliler yaşadıkları olayları kontrol edebileceklerine inanırlar, hedeflerine ulaşma olasılığının gösterdikleri çaba ve deneyimlerinden ders çıkarma yetenekleriyle ilişkili olduğunu düşünürler ve bu nedenle kendilerine zor hedefler koyarlar. Buna karşın dıştan denetimliler gösterdikleri çaba ile karşılaştıkları sonuçlar arasında ilişki kurmaz, yaşadıklarının temel belirleyicisi olarak şans faktörünü görürler (Bernardi, 2001).

Denetim odağı kavramı, kendi kendini yönetebilen, toplumsal hayattaki rolünü ve sorumluluklarını bilen insanların oluşturduğu bir toplum yaratmak açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Tümkaya, 2000). Bu bakımdan arzulanan insan profilini yetiştirmede belki de birinci derecede sorumlu olan eğitim

alanında, denetim odağıyla ilgili bilimsel çalışmalar yapmak ayrı bir önem arz etmektedir. Nitekim okul yöneticileri üzerinde denetim odağıyla ilgili yapılan çalışmalar ışığında şunları söylemek mümkündür:

- İçten denetimli yöneticiler dıştan denetimli yöneticilere göre sorun çözmeye daha yeterlidirler (Bağlum Keleş, 2000; Konan, 2013).
- Dıştan denetimli yöneticiler içten denetimlilere göre daha fazla tükenmişlik sendromu yaşamaktadırlar (Sarıkaya, 2007).
- İçten denetimli okul yöneticilerinin iş doyumları, dıştan denetimlilere kıyasla daha fazladır (Armstrog, 2001).
- İçten denetimli yöneticiler dıştan denetimlilere göre daha etkili liderlik davranışlarına sahiptirler (Carr, 1989).

Görüldüğü üzere denetim odağı, sorun çözmeye, iş doyumuna, tükenmişliğe ve gösterilen liderlik davranışına olumlu ya da olumsuz yönde etki etmektedir. Bu bakımdan denetim odağı üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Kısacası Türkoğlu'nun (2007) da ifade ettiği gibi yöneticilerin başarılı olması, aldıkları eğitim kadar sahip oldukları kişilik özellikleriyle de yakından ilgilidir ve denetim odağı da bu özellikler arasında önemli bir yere sahiptir.

Buraya kadar yazılanlar ışığında gerek yılmazlığın gerekse de denetim odağının ayrı ayrı çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilerek çalışıldığı anlaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde yılmazlık ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda (Duncan, 2013; Gizir, 2004; Kararımak & Siviş-Çetinkaya, 2011); içten denetimlilerin yılmazlık düzeyinin, dıştan denetimlilere göre daha yüksek olduğu ve bu bulguyu doğrulayacak şekilde denetim odağı ile yılmazlık arasında negatif bir ilişki olduğu (Basım & Çetin, 2011) tespit edilmiştir.

Yılmazlık ve denetim odağı ile ilgili yapılan tartışmalar, yöneticilerin yılmazlık ve denetim odakları arasındaki ilişkiyi araştırmayı gerekli kılmaktadır. Şöyle ki eğitim yöneticilerinin artan beklentiler neticesinde ağırlaşan görev ve sorumluluklarının üstesinden gelmesinde yılmaz bir duruş sergilemeleri ve kararlarının sorumluluğunu üstelenebilecek bir denetim odağına sahip olmaları gerekmektedir. Bu noktadan hareketle yöneticilerin yılmazlık düzeyi ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemek bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

Bu araştırmanın amacı, Ankara İli kamu ortaöğretim okulları yöneticilerinin yılmazlık düzeylerini tespit etmek ve sahip oldukları denetim odağı ile ilişkisini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ankara İli kamu ortaöğretim okulu yöneticilerinin;

- 1) Yılmazlık düzeyleri yılmazlığın;
 - a. Kişisel yeterlik,
 - b. Stresin etkilerine karşı dayanıklılık,
 - c. Ruhsal etkiler/iyimser düşünme boyutlarında nasıldır?
- 2) Yılmazlık boyutlarındaki düzeyleri;
 - a. Görev yapılan okul türü,
 - b. Cinsiyet,
 - c. Kıdem,
 - d. Eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Sahip oldukları denetim odağı ile yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Sahip oldukları denetim odağı, yılmazlık düzeylerini anlamlı derecede yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, tarama modelinde (ilişkisel tarama ve nedensel-karşılaştırma modelinde) tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişiminin varlığı ya da derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2009). Nedensel-karşılaştırma modeli ise eğitim alanında çoğu zaman deneysel araştırmalara en yakın model olarak kullanılmaktadır. Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmakta ve gruplar arası karşılaştırmalar yoluyla olası nedenlere ilişkin kestirimler yapılmaktadır (Balci, 2010).

Araştırmanın hedef evrenini, Ankara İlindeki dokuz merkez ilçenin kamu ortaöğretim okullarında görev yapan 1240 okul yöneticisi, örneklemini ise 293 yönetici oluşturmaktadır. Bu örneklem büyüklüğü, 1240 okul yöneticisini $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hata payıyla, asgari 293 yöneticinin temsil edebileceği varsayımına (Anderson 199'den akt. Balcı 2010) dayandırılarak belirlenmiştir. Evrenin örnekleme en iyi şekilde temsil edilebilmesini sağlamak amacıyla "tabakalı örneklem alma tekniği" kullanılmıştır. Bu teknik ile evren içerisindeki alt tabakaların, eleman sayısı bakımından büyüklüğünün evrenin büyüklüğüne oranı belirlenmekte ve tabakaların bu orana göre örnekleme temsil edilmesi sağlanmaktadır (Karasar, 2009). Bu çerçevede araştırmaya dâhil edilen Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinin her birisi birer tabaka olarak düşünülmüş, bu tabakalardaki yönetici sayıları ise tabakaların örnekleme büyüklükleri oranında seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiştir. Ayrıca ilçelerde okul türlerine göre yönetici sayısı belirlenirken de yine tabakalandırma yoluna gidilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilere ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan yöneticilerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı ve yüzdeleri

Değişken	Grup	n	%
İlçeler	Altındağ	34	11.7
	Çankaya	53	18.3
	Etimesgut	23	7.9
	Gölbaşı	13	4.5
	Keçiören	40	13.8
	Mamak	34	11.7
	Pursaklar	9	3.1
	Sincan	29	10.0
	Yenimahalle	55	19.0
	Toplam	290	100.0
Okul Türü	Anadolu Lisesi- Genel Lise	106	36.6
	Meslek Lisesi	150	51.7
	İmam Hatip Lisesi	26	9.0
	Diğer	8	2.8
	Toplam	290	100.0
Cinsiyet	Kadın	81	27.9
	Erkek	209	72.1
	Toplam	290	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	186	64.1
	Lisansüstü	104	35.9
	Toplam	290	100.0
Yöneticilikteki Kıdem	1-2 yıl	67	23.1
	3-9 yıl	88	30.3
	10-16 yıl	65	22.4
	17 ve üzeri	70	24.1
	Toplam	290	100.0

Tablo 2'de görüleceği üzere, araştırmaya 290 yönetici dâhil edilmiştir. Aslında araştırmanın örnekleminde yer alan 293 yöneticiye ulaşılmıştır. Ancak verilerin bilgisayar ortamına girilmesi esnasında üç yöneticiye ait ölçek formunun eksik doldurulduğu fark edilmiş ve bu ölçekler analiz dışı bırakılmıştır. Ayrıca Tablo 2'de "Diğer" olarak nitelendirilen tabakanın içerisine güzel sanatlar liseleri, spor liseleri ve fen liseleri girmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yöneticilerin %11,7'si Altındağ, %18,3'ü Çankaya, %7,9'u Etimesgut, %4,5'i Gölbaşı, %13,8'i Keçiören, %11,7'si Mamak, %3,1'i Pursaklar, %10,0'u Sincan, ve %19'u Yenimahalle'de görev yapmaktadır. Yöneticilerin % 36,6'sı Anadolu Lisesi ve genel liselerde çalışırken, %51,7'si meslek liselerinde, %9'u imam hatip liselerinde, %2,8'i ise diğer liselerde görev yapmaktadır. Ayrıca yöneticilerin cinsiyet durumuna bakıldığında erkeklerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Şöyle ki erkek yöneticiler, örneklemin % 72,1'ni oluştururken kadın yöneticiler örneklemin %27,9'nu oluşturmaktadır. Tablo 2'de belirtildiği üzere yöneticilerin %64,1'i lisans mezunu olup %35,9'u ise lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. 1-2 yıllık kıdeme sahip olan yöneticiler örneklemin %23,1'ini; 3-9 yıllık kıdeme sahip olan yöneticiler örneklemin %30,3'ünü; 10-16 yıllık kıdeme sahip olan yöneticiler örneklemin %22,4'ünü; 17 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan yöneticiler ise örneklemin %24,1'ini oluşturmaktadır.

Araştırmada okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerini belirlemek amacıyla Connor ve Davidson'un (2003) geliştirmiş oldukları ve Kararırmak (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Connor-Davidson Yılmazlık Ölçeği (Connor-Davidson Resilience Scale [CD-RISK]) kullanılmıştır. Yöneticilerin denetim odağı düzeylerini saptamak amacıyla ise Dağ (2002) tarafından geliştirilen Denetim Odağı Ölçeği (KOÖ) kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin detaylı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

CD-RISK, 1) kişisel yeterlik (personal competence), 2) stresin etkilerine karşı güven/tolerans/dayanıklılık (trust/tolerance/strengthening effects of stress), 3) değişimi kabullenmek ve ilişkileri korumak (acceptance of change and secure relationships), 4) kontrol (control), 5) ruhsal etkiler/iyimser düşünme (spiritual influences) olmak üzere beş boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçek "hiç doğru değil", "nadiren doğru "bazen doğru", "sıklıkla doğru ve "her zaman doğru" olmak üzere beşli likert tipi ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçekteki her bir maddeye verilen puanlar 0-4 (hiçbir zaman-her zaman) aralığında değişirken, ölçeğin tamamından alınabilecek puanlar 0-100 aralığında değişmektedir. Ölçekten alınacak puanların artması yılmazlık düzeyinin arttığına işaret etmektedir (Connor ve Davidson, 2003). Ayrıca Connor ve Davidson (2003) 1000 kişi üzerinde yapmış oldukları çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .89 olarak tespit etmişlerdir. Ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Kararırmak (2010) ise orijinal ölçekten farklı olarak .92 Cronbach Alfa katsayısına sahip üç boyutlu bir yapı tespit etmiştir.

CD-RISK'in bu çalışmanın örneklemini oluşturan okul yöneticileri için ne derece geçerli ve güvenilir olduğunu saptamak amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerle ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi, güvenilirliğini test etmek için ise Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için yeterli ve uygun katılımcı sayısının ne kadar olması gerektiği konusunda literatürde bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir (Erkuş, 2012). Örneğin Goursuch (1983) katılımcı sayısının madde sayısının en az 5 katı, Everitt (1975) en az 10 katı, Cattell (1978) ise 3 ile 6 katı arasında olması gerektiğini vurgulamaktadır (akt: MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999). Bu doğrultuda faktör analizi yapmak için madde sayısının 4 katına ulaşmanın yeterli büyüklük olacağı kanaatine varılmıştır. Bu kapsamda araştırmada kullanılan ölçeklerden en fazla maddeye sahip olan ölçek dikkate alınmış (CD-RISK 25 madde, Denetim Odağı Ölçeği 47 maddedir) ve 188 kişiye ulaşmak hedeflenmiştir. Örneklem dışında bulunan 200 yöneticiye dağıtılan ölçeklerden 178'i geri dönmüş ve kullanılabilir durumdaki 172 ölçek analize dahil edilmiştir. Faktör analizi esnasında madde yük değeri .35'ten küçük olan iki madde ölçekten çıkartılmış ve Tablo 3'te belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3. CD-RISK'e yönelik faktör analizi sonuçları

Faktör	Madde sayısı	Madde yük değeri aralığı	Madde toplam korelasyonu aralığı	Açıklanan varyans	Cronbach alpha katsayısı
Kişisel yeterlik	12	.78-.38	.72-.29	% 21.52	.87
Stresin etkilerine karşı dayanıklılık	8	.68-.48	.52-.35	% 15,10	.71
İyimser düşünme	3	.80-.55	.33-.54	% 8.33	.57
CD-RISK	22	.38-.80	.29-.72	%51.62	.87
KMO=.85, Barlett küresellik testi = p<.05					

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere faktör analizi sonucunda 22 maddeden oluşan üç boyutlu bir ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Bu yapı, ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Kararırmak'ın bulgularını destekler niteliktedir. Ölçekteki madde yük değerleri .38-.80 arasında değişirken, ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .87'dir. Faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, açıklanan varyans değerleri ve Cronbach Alpha katsayılarına ilişkin bilgiler dikkate alındığında CD-RISK'in yapı geçerliliğinin sağlandığını ve güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin denetim odağını belirlemek amacıyla Dağ (2002) tarafından geliştirilen Denetim Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek; 1) iç kontrol inancı, 2) şansa inanma, 3) çabalamanın anlamsızlığı, 4) kadercilik ve 5) adil olmayan dünya inancı boyutlarını içermektedir. Birinci boyut olan iç kontrol inancı, içten denetimli olmaya; şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik ve adil olmayan dünya inancı ise dıştan denetimliliğe işaret etmektedir. Ayrıca ölçek 47 maddeden oluşmakta; ölçeğin 25 maddesi düz, 22 maddesi ise ters madde olacak şekilde puanlanmaktadır. Söz konusu ölçek beşli likert tipi olup, her maddeye verilen puanlar 1-5 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın artması dıştan denetimliliğin, azalması ise içten denetimliliğin arttığını göstermektedir. Dağ (2002), ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .92 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ön uygulama verilerine dayalı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Denetim Odağı Ölçeği'ne yönelik faktör analizi sonuçları

Faktör	Madde sayısı	Madde yük değeri aralığı	Madde toplam korelasyonu aralığı	Açıklanan varyans	Cronbach alpha katsayısı
İç kontrol inancı	17	.34-.78	.35-.72	% 20.46	.90
Şansa inanma	5	.53-.75	.38-.61	% 8.85	.75
Adil olmayan dünya inancı	5	.47-.76	.27-.53	% 7.29	.65
Çabalamanın anlamsızlığı	4	.56-.80	.49-.56	% 6.62	.74
Kadercilik	4	.52-.75	.31-.50	% 6.07	.61
Denetim odağı ölçeği toplamı	35	.34-.80	.27-.72	% 49.30	.87
KMO=.83 Barlett küresellik testi = p<.05					

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere yapılan faktör analizi sonucunda 12 madde ölçekten çıkarılmış ve 35 maddeden oluşan beş boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu ölçek yapısı Dağ'ın (2002) geliştirdiği ölçek yapısını destekler niteliktedir. Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .87 olup, madde yük değerleri .34 ile .80 arasında değişmektedir. Açıklanan toplam varyans ise % 49.30'dur. Bu bilgilerden hareketle ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma verilerinin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) 13 kullanılmıştır. Analiz aşamasında öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ve varyansların eşitliğine (homojenliğine) bakılmış ve buna göre uygun parametrik ya da parametrik olmayan testler yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde şu işlemler gerçekleştirilmiştir.

- Yöneticilerin yılmazlık düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.
- Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla t-testi; yaş ve kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (F-testi) ve okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. "İmam hatip liseleri" ve "diğer" gruplarının katılımcı sayısı 30'dan az olduğu için varyans analizi yerine ilgili non-parametrik test olan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.
- Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyleri ile denetim odakları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak üzere Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.
- Denetim odağının okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyini anlamlı derecede yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla da çoklu regresyon analizi tekniği uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde kamu ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerden toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Yılmazlık Düzeyine İlişkin Bulgular

Kamu ortaöğretim okulu yöneticilerinin, yılmazlığın; kişisel yeterlik, stresin etkilerine karşı dayanıklılık ve iyimser düşünme boyutlarının her biri için yılmazlık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir. Tabloda her bir boyut için en fazla ve en az benimsenen iki görüşe yer verilmiştir.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	No	Madde	\bar{x}	ss	Önem Sırası
Kişisel Yeterlik	16	Yaşamdaki zorluklarla uğraşmada kendimi güçlü bir insan olarak görürüm.	3.33	.69	2
	21	Zoru severim.	2.92	.87	12
	3	Önüme çıkan her şeyle başa çıkabilirim.	2.94	.74	11
	4	Geçmiş başarılarım yeni zorluklarla mücadele etmemde bana güven veriyor.	3.45	.64	1
Boyut Ortalaması			3.02	.47	
Stresin Etkilerine Karşı Dayanıklılık	20	Yaşamadaki amacıma dair güçlü bir duyguya sahibim.	3.33	.77	1
	12	Kriz ya da stres durumlarında yardım için nereye gideceğimi bilirim.	3.18	.72	2
	5	Sorunlarla karşılaştığım zaman, olayların komik yönlerini görmeye çalışırım.	2.23	.95	7
	19	Yaşamdaki sorunlarla baş ederken, bazen olayların nedenini bilmeden, varsayımlar üzerine hareket etmek gerekir.	1.88	1.11	8
Boyut Ortalaması			2.72	.53	
İyimser Düşünme	9	Sonuç ne olursa olsun, elimden gelenin en iyisini yaparım.	3.69	.54	1
	8	İyi ya da kötü, her şeyin olmasında belli bir sebep olduğunu düşünürüm.	3.11	1.04	2
	2	Sorunlarım açık bir çözüm bulunmadığında, bazen Yaradan ya da kader yardım edebilir.	2.35	1.32	3
Boyut Ortalaması			3.05	.72	

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere yöneticilerin iyimser düşünme düzeyleri ($\bar{X} = 3.05$), kişisel yeterlik düzeyleri ($\bar{X} = 3.02$) ve stresin etkilerine karşı dayanıklılık düzeylerine ($\bar{X} = 2.72$) göre daha yüksektir. Bununla birlikte yöneticilerin kişisel yeterlik düzeyleri ile stresin etkilerine karşı dayanıklılık düzeylerinin neredeyse aynı olduğu; ancak stresin etkilerine karşı dayanıklılık düzeylerinin nispeten düşük olduğu görülmektedir.

Kişisel yeterlik boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları incelendiğinde yöneticilerin nispeten en çok benimsedikleri ilk iki madde; “Geçmiş başarılarım yeni zorluklarla mücadele etmemde bana güven veriyor” ($\bar{X} = 3.45$) ve “Yaşamdaki zorluklarla uğraşmada kendimi güçlü bir insan olarak görürüm” ($\bar{X} = 3.33$) şeklinde sıralanmaktadır. Yöneticilerin nispeten en az benimsedikleri görüşler ise şunlardır: “Zoru severim” ($\bar{X} = 2.92$) ve “Önüme çıkan her şeyle başa çıkabilirim” ($\bar{X} = 2.94$).

Okul yöneticilerinin stresin etkilerine karşı dayanıklılık boyutunda kendileri için nispeten en fazla doğru buldukları ilk iki görüş sırasıyla “Yaşamdaki amacıma dair güçlü bir duyguya sahibim” ($\bar{X} = 3.33$) ve “Kriz ya da stres durumlarında yardım için nereye gideceğimi bilirim” ($\bar{X} = 3.18$) maddeleridir. Yöneticilerin stresin etkilerine karşı dayanıklılık boyutunda nispeten en az benimsedikleri görüşler ise şunlardır: “Yaşamdaki sorunlarla baş ederken, bazen olayların nedenini bilmeden, varsayımlar üzerine hareket etmek gerekir” ($\bar{X} = 1.88$) ve “Sorunlarla karşılaştığım zaman, olayların komik yönlerini görmeye çalışırım”.

İyimser düşünme boyutunda ise yöneticilerin kendileri için nispeten daha doğru olarak nitelendirdikleri görüş; “Sonuç ne olursa olsun, elimden gelenin en iyisini yaparım” ($\bar{X} = 3.69$) maddesidir. Bu görüşü, “İyi ya da kötü her şeyin olmasında bir sebep olduğunu düşünürüm” ($\bar{X} = 3.11$) takip etmektedir. Yöneticilerin nispeten az benimsedikleri görüş ise “Sorunlarım açık bir çözüm bulamadığımda bazen Yaradan ya da kader yardım edebilir” şeklindedir ($\bar{X} = 2.35$).

Genel olarak yılmazlık ölçeği değerlendirildiğinde ise yöneticilerin en fazla “Sonuç ne olursa olsun elimden gelenin en iyisini yaparım” ($\bar{X} = 3.69$) görüşünü, en az ise “Yaşamdaki sorunlarla baş ederken, bazen olayların nedeni bilmeden, varsayımlar üzerine hareket etmek gerekir” ($\bar{X} = 1.88$) görüşünü benimsedikleri görülmektedir.

3.2. Yılmazlık Düzeyinin Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin cinsiyet, kıdem, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları, ilgili başlıklar altında tartışılmaktadır.

3.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	ss	t	sd	p	Anlamlı Fark
Kişisel Yeterlik	Kadın	81	36.34	6.03	.02	288	.98	-
	Erkek	209	36.32	5.65				
Stresin Etkilerine Karşı Dayanıklılık	Kadın	81	20.17	4.38	.49	288	.62	-
	Erkek	209	19.93	3.32				
İyimser düşünme	Kadın	81	8.89	2.23	1.32	288	.18	-
	Erkek	209	9.26	2.12				
Genel Olarak Yılmazlık	Kadın	81	68.81	11.87	.12	288	.90	-
	Erkek	209	68.98	10.28				

Tablo 6 incelendiğinde yöneticilerin kişisel yeterlik boyutunda ($t_{(288)} = .02$; $p > .05$); stresin etkilerine karşı dayanıklılık boyutunda ($t_{(288)} = .49$; $p > .05$) ve iyimser düşünme boyutunda ($t_{(288)} = 1.32$; $p > .05$) yılmazlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Genel olarak yılmazlık puanları dikkate alındığında da kadın ve erkeklerin yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(288)} = .12$; $p > .05$) görülmektedir.

3.2.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Kıdem (yıl)	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı* fark
Kişisel yeterlik	1-2*	67	36.03	5.52	3	2.52	.06	-
	3-9	88	35.36	6.39	286			
	10-16	65	37.89	5.09	289			
	17+	70	36.37	5.50				
Stresin etkilerine karşı dayanıklılık	1-2	67	19.72	3.20	3	2.31	.07	-
	3-9	88	19.48	4.00	286			
	10-16	65	20.98	3.46	289			
	17+	70	20.01	3.64				
İyimser düşünme	1-2	67	9.07	2.06	3	3.50	.001	(10-16)-(17+)
	3-9	88	9.16	2.34	286			
	10-16	65	9.82	1.84	289			
	17+	70	8.63	2.17				
Genel olarak yılmazlık	1-2	67	67.91	10.22	3	3.89	.00	(1-2)-(10-16) (3-9)-(10-16)
	3-9	88	67.27	11.63	286			
	10-16	65	72.80	9.62	289			
	17+	70	68.42	10.32				

*Anlamlı farkın kaynağı Post Hoc testlerinden Tukey ile test edilmiştir.

*Kıdem aralığının (1-2) diğerlerinden farklı tutulması, özellikle göreve yeni başlayan stajyer niteliğindeki yöneticilerin durumlarını ortaya koyma amacından kaynaklanmaktadır.

Tablo 7'de görüldüğü gibi yöneticilerin kişisel yeterlik ($F_{(3,286)} = 2.52$, $P > .05$) ve stresin etkilerine karşı dayanıklılık düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3,286)} = 2.31$, $p > .05$). Bununla beraber iyimser düşünme boyutunda 10-16 yıllık kıdeme sahip olan yöneticilerin puanları ($\bar{X} = 9.82$), 17 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan yöneticilerden ($\bar{X} = 8.63$) anlamlı ölçüde daha fazladır ($F_{(3,286)} = 3.89$, $p < .01$). Genel olarak yılmazlık puanları dikkate alındığında ise 1-2 yıllık kıdeme sahip olan yöneticilerin (

$\bar{X} = 67.91$), 10-16 yıllık kıdeme sahip olan yöneticilere ($\bar{X} = 72.80$) göre yılmazlık düzeylerinin anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. ($F_{(3,286)} = 2.52, p < .01$). Benzer şekilde 3-9 yıllık kıdeme sahip olan yöneticilerin yılmazlık düzeyleri ($\bar{X} = 67.27$), 10-16 yıllık kıdeme sahip olan yöneticilerden ($\bar{X} = 72.80$) anlamlı derecede daha düşüktür.

3.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Yılmazlık ve düzeyi ve eğitim durumu değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Boyut	Eğitim durumu	N	\bar{x}	ss	t	sd	p	Anlamlı fark
Kişisel yeterlik	Lisans	186	36.19	6.01	.54	288	.58	-
	Lisansüstü	104	36.57	5.27				
Stresin etkilerine karşı dayanıklılık	Lisans	186	19.80	3.56	1.24	288	.21	-
	Lisansüstü	104	20.36	3.77				
İyimser düşünme	Lisans	186	8.97	2.12	2.03	288	.04	var
	Lisansüstü	104	9.50	2.19				
Genel olarak yılmazlık	Lisans	186	68.31	10.97	1.33	288	.18	-
	Lisansüstü	104	70.06	10.23				

Tablo 8 incelendiğinde yöneticilerin kişisel yeterlik düzeylerinin ($t_{(288)} = .54; p > .05$); stresin etkilerine karşı dayanma düzeylerinin ($t_{(288)} = 1.24; p > .05$) eğitim durumuna göre daha açık bir ifadeyle lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan lisansüstü eğitim alan yöneticilerin iyimser düşünme boyutundaki ortalama puanları ($\bar{X} = 9.50$), lisans mezunlarına ($\bar{X} = 8.97$) göre anlamlı ölçüde daha fazladır ($t_{(288)} = 2.03; p < .05$). Bu durum lisansüstü eğitim alan yöneticilerin daha iyimser bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Tablo 8'de görüldüğü gibi lisansüstü eğitim alan yöneticilerin yılmazlık düzeyleri ile ($\bar{X} = 70.06$), lisansüstü eğitim alamayanların ($\bar{X} = 68.31$) yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(288)} = 1.33; p > .05$).

3.2.4. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları

Boyut	Okul türü (lise)	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Kişisel yeterlik	Genel/Anadolu	106	141.95	3	2.18	.53	-
	İmam Hatip	26	129.83				
	Meslek	150	151.58				
	Diğer	8	129.44				
Stresin etkilerine karşı dayanıklılık	Genel/Anadolu	106	141.63	3	1.24	.74	-
	İmam Hatip	26	133.63				
	Meslek	150	149.81				
	Diğer	8	154.56				
İyimser düşünme	Genel/Anadolu	106	146.83	3	.33	.95	-
	İmam Hatip	26	145.58				
	Meslek	150	145.42				
	Diğer	8	129.13				
Genel olarak yılmazlık	Genel/Anadolu	106	144.00	3	.66	.88	-
	İmam Hatip	26	139.83				
	Meslek	150	148.44				
	Diğer	8	128.69				

Tablo 9’da da görüldüğü gibi yöneticilerin kişisel yeterlik [$x^2(3) = .53, p>.05$], stresin etkilerine karşı dayanıklılık [$x^2(3) = .74, p>.05$] ve iyimser düşünme düzeyleri [$x^2(3) = .33, p>.05$], yöneticilik yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde genel olarak yılmazlık düzeyleri esas alındığında da genel liseler, Anadolu liseleri, imam hatip liseleri ve diğer liselerde görev yapan yöneticilerin yılmazlık düzeyleri arasında [$x^2(3) = .66, p>.05$] anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.3. Yılmazlık Düzeyi ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Yöneticilerin yılmazlık düzeyleri ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Yapılan bu çalışmanın önceki analizlerinde olduğu gibi hem boyutlar bazında hem de ölçeklerden alınan toplam puanlar bazında analizler yapılmıştır. Yılmazlık ve denetim odağının boyutları arasında hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10. Yılmazlık ve denetim odağı boyutlarına ilişkin Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları

Değişkenler	KY	SEKD	İD	İK İ	Şİ	AODİ	ÇA	K
KY	1.00							
SEKD	.61**	1.00						
İD	.24**	.27**	1.00					
İKİ	-.36**	-.04	.02	1.00				
Şİ	.08	.34**	.08	.04	1.00			
AODİ	-.02	.19**	.11	.08	.61**	1.00		
ÇA	.09	.28**	.12*	.06	.56**	.54**	1.00	
K	.16**	.24**	.54**	-.04	.31**	.26**	.28**	1.00

* İşareti $p<.05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiyi göstermektedir.

** İşareti $p<.01$ düzeyindeki anlamlı ilişkiyi göstermektedir.

KY : Kişisel Yeterlik

SEKD: Stresin Etkilerine Karşı Dayanıklılık

İD : İyimser Düşünme

İKİ : İç Kontrol İnancı

Şİ : Şansa İnanma

AODİ: Adil Olmayan Dünya İnancı

ÇA : Çabalamanın Anlamsızlığı

K : Kadercilik

Tablo 10’dan anlaşılacağı üzere yılmazlığın boyutları olan kişisel yeterlik ile stresin etkilerine karşı dayanıklılık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .61, p<.01$); iyimser düşünme ile kişisel yeterlik arasında pozitif yönde düşük ve anlamlı bir ilişki ($r = .24, p<.01$); iyimser düşünme ile stresin etkilerine karşı dayanıklılık arasında pozitif yönde düşük ve anlamlı bir ilişki ($r = .27, p<.01$) vardır.

Denetim odağının boyutları arasındaki ilişkiler ise şöyledir: İç kontrol inancı ile şansa inanma ($r = .04, p>.05$), iç kontrol inancı ile çabalamanın anlamsızlığı ($r = .06, p>.05$), iç kontrol inancı ile adil olmayan dünya inancı ($r = .08, p>.05$) ve iç kontrol inancı ile kadercilik boyutları arasında ($r = .04, p>.05$) anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu durumun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü iç kontrol inancı boyutu içten denetimliliğe işaret ederken, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, adil olmayan dünya inancı ve kadercilik boyutları dıştan denetimliliğe işaret etmektedir.

Şansa inanma ve adil olmayan dünya inancı arasında ($r = .61, p<.01$); şansa inanma ve çabalamanın anlamsızlığı arasında ($r = .56, p<.01$); şansa inanma ile kadercilik arasında ($r = .31, p<.01$) orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yılmazlık ve denetim odağının boyutları arasındaki ilişkiler şöyledir: Kadercilik ile kişisel yeterlik arasında ($r = .16, p<.01$); stresin etkilerine karşı dayanıklılık ile adil olmayan dünya inancı arasında ($r = .19, p<.01$); stresin etkilerine karşı dayanıklılık ile çabalamanın anlamsızlığı arasında ($r = .28, p<.01$); stresin etkilerine karşı dayanıklılık ile kadercilik arasında ($r = .24, p<.01$); iyimser düşünme ile çabalamanın anlamsızlığı arasında ($r = .12, p<.05$) pozitif yönde anlamlı fakat düşük düzeyde ilişki vardır. Diğer taraftan iyimser düşünme ile kadercilik arasında ($r = .54, p<.01$) ve stresin etkilerine karşı dayanıklılık ile şansa inanma arasında ($r = .34, p<.01$) orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Yılmazlık ve denetim odağı genel olarak değerlendirilip Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplandığında, yılmazlık ile denetim odağı puanları arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif yönde bir ilişkinin ($r = -.13, p<.01$) olduğu görülmüştür. Bu durum yöneticilerin denetim odağı puanları arttıkça yılmazlık puanlarının düştüğünü göstermektedir. Çıkan bu negatif ilişki, beklenmeyen ya da literatürle çelişen bir durum gibi görünmesine karşın beklenir niteliktedir. Çünkü denetim odağı ölçeğinde toplam puanın artması dıştan denetimliliğe, azalması ise içten denetimliliğe işaret etmektedir. Bu bulgu,

yöneticilerin denetim odağı puanları düştükçe - içten denetimlilik düzeyleri arttıkça- yılmazlık düzeylerinin arttığını göstermektedir.

3.3. Denetim Odağının Yılmazlık Düzeyini Yordamasına İlişkin Bulgular

Denetim odağı boyutlarının yılmazlık düzeyini yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur

Tablo 11. Denetim odağının yılmazlığı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	68.23	3.60		18.83	.00		
İç kontrol inancı	-.31	.06	-.30	-5.58	.00	-.32	-.31
Şansa inanma	.19	.21	.06	.89	.37	.09	.05
Adil olmayan dünya inancı	-.45	.23	-.14	-2.01	.04	-.01	-.12
Çabalamanın anlamsızlığı	.34	.28	.08	1.19	.23	.10	.07
Kadercilik	.97	.21	.27	4.74	.00	.29	.27
R = .43	R ² = .19	F _(5, 284) = 13.15			p = .00		

Tablo 11’de görüldüğü üzere iç kontrol inancı ve yılmazlık arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki olduğu ($r = -.32$), diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde ise bu ilişkinin $r = -.31$ düzeyinde olduğu görülmektedir. İç kontrol inancı ile yılmazlık arasında negatif bir ilişki çıkması, beklenmeyen bir sonuç olarak algılanabilir. Ancak bu çalışmada kullanılan Denetim Odağı Ölçeği’nde, iç kontrol inancını oluşturan maddeler ters madde olacak şekilde puanlanmıştır. Bu nedenle iç kontrol inancı boyutunun toplam puanı attıkça yılmazlık puanının düşmesi, aslında iç kontrol inancı azaldıkça yılmazlığın azaldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 11’den anlaşıldığı gibi, şansa inanma ve yılmazlık arasında çok düşük bir ilişki ($r = .09$) olup, diğer değişkenler kontrol edildiğinde de yine çok düşük ($r = .05$) bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Adil olmayan dünya inancı ile yılmazlık arasında da çok düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r = -.01$) olup, diğer değişkenlerin kontrol edilmesiyle bu ilişkinin ($-.12$) nispeten arttığı görülmektedir. Çabalamanın anlamsızlığı ile yılmazlık arasında $r = .10$ düzeyinde var olan ilişki, diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda $r = .07$ olmaktadır. Kadercilik ile yılmazlık arasında $r = .29$ düzeyinde bir ilişki vardır; diğer değişkenlerin kontrol edilmesiyle bu ilişki $r = .27$ olmaktadır.

Tablo 11’de görüldüğü gibi, iç kontrol inancı, şansa inanma, adil olmayan dünya inancı, çabalamanın anlamsızlığı ve kadercilik değişkenleri birlikte, yılmazlık ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki (.43) vermektedir. Söz konusu bu değişkenler birlikte yılmazlık değişkenindeki toplam varyansın % 19’nu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerin diğer bir ifadeyle denetim odağı boyutlarının görece önem sırası şöyledir; iç kontrol inancı, kadercilik, adil olmayan dünya inancı, çabalamanın anlamsızlığı ve şansa inanma. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise iç kontrol inancı, kadercilik ve adil olmayan dünya inancının yılmazlık üzerinde anlamlı ($p < .05$) birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Şansa inanma ve çabalamanın anlamsızlığı ise yılmazlık için anlamlı yordayıcılar değildir ($p > .05$). Bu sonuçlardan hareketle denetim odağının yılmazlık üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde White (2009) da denetim odağının yılmazlık için önemli bir yordayıcı olduğunu saptamıştır.

Yapılan bu çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre yılmazlığın, denetim odağının boyutları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda gösterilmektedir (Boyutlar baş harfleriyle ifade edilmektedir):

$$YILMAZLIK = 68.23 - 0.31İKİ + 0.19Şİ - 0.45AODİ + 0.34ÇA + 0.97K$$

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, yöneticilerin iyimser düşünme düzeylerinin, kişisel yeterlik düzeylerine ve stresin etkilerine karşı dayanıklılık düzeylerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Nitekim sürekli yeni gelişme ve değişmelerin yaşandığı dinamik bir süreç olan eğitim alanında görev alan yöneticilerin iyimser düşünüp, mücadeleciler bir yapıya sahip olmaları bir gereklilik halini almaktadır. Ayrıca Türkiye’de çok sık üzerinde değişiklik yapılan bir eğitim sistemi olduğu göze alınırsa, yöneticilerin iyimser düşünme düzeylerinin yüksek çıkması oldukça olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Yöneticilerin stresin etkilerine karşı dayanıklılık düzeylerinin nispeten düşük olması, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Acil ve günlük yazışmalar, resmi toplantılar, parasal yetersizlikler, öğrenci davranışları, öğrencilerin başarı ve devamsızlık sorunları, öğretmenler arasında çıkan anlaşmazlıklar, öğretmenin öğrenciyi kontrol etmedeki yetersizliği, velilerin öğrenci başarısızlığından okulu sorumlu tutmaları, aşırı iş yükü, aile ve sosyal yaşama vakit ayıramama gibi faktörler, yöneticilerin stres yaşamasına neden olmaktadır (Günbayı & Aslan 2013; Ural, 2002). Okul yöneticileri üzerinde yapılan kimi çalışmalar (Kaya & Keskin, 2008) yöneticilerin stres düzeylerinin yüksek olduğunu ve strese yatkın olduklarını ortaya koymaktadır. Nitekim bu çalışmada strese karşı dayanıklılık düzeylerinin düşük olması, büyük ölçüde yöneticilerin aynı anda stres yaratan çok sayıda faktöre maruz kalmalarından kaynaklanabilir. Strese karşı dayanıklılık düzeyinin nispeten düşük çıkmasının bir diğer nedeni de yöneticilerin, hafta sonu tatile gitme gibi etkinliklerle işten uzaklaşmak; meditasyon, spor ve benzeri gevşetici faaliyetlere katılmak ve sosyal bir ağ geliştirmek gibi stresle başa çıkma mekanizmalarını (Sorenson, 2007) bilmemeleri ya da etkili kullanmamaları olabilir.

Yöneticilerin iyimserlik, kişisel yeterlik, stresin etkilerine karşı dayanıklılık düzeyleri ve yılmazlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatürdeki birçok çalışma bu sonucu desteklemektedir. Örneğin Chan (2008), Çelik (2013), Kırımoğlu ve diğerleri (2010), Kırımoğlu ve diğerleri (2012), Özcan (2005) ve Wasden (2014) cinsiyete göre yılmazlık düzeyinin farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Buna karşılık cinsiyete göre yılmazlık düzeyinin farklılaştığını saptayan az sayıda çalışma da vardır. Örneğin Robertson (2008) okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada kadın yöneticilerin yılmazlık düzeyinin erkek yöneticilerinkinden daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Oktan (2008) da kadınların daha yılmaz olduklarını ortaya koyarken, Dayıoğlu (2008) ve Glassford (2015) tam tersi erkeklerin yılmazlık düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Yöneticilerin kişisel yeterlik ve stresin etkilerine karşı dayanıklılık düzeyleri kıdeme göre anlamlı ölçüde farklılaşmamaktadır. Öte yandan yöneticilerin iyimserlik düzeyi kıdeme göre farklılaşmaktadır: 10-16 yıllık kıdeme sahip olan yöneticiler, 17 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan yöneticilerden daha iyimser bir anlayışa sahiptirler. Yılların vermiş olduğu yorgunluk ve tükenme hissi, 17 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan yöneticilerin iyimser düşünme düzeylerinin nispeten düşük çıkmasına neden olmuş olabilir.

10-16 yıllık kıdeme sahip olan yöneticilerin yılmazlık düzeyi, 1-2 yıllık ve 3-9 yıllık kıdeme sahip olan yöneticilerden anlamlı ölçüde daha fazladır. Bu durum kıdem arttıkça başka bir ifadeyle yöneticilik tecrübesi arttıkça yılmazlık düzeyinin arttığı ve bu artış için en az 10 yıllık bir tecrübenin oldukça önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan literatürdeki kimi araştırmalar ise yılmazlığın kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmediğini ortaya koymaktadır. Örneğin Damaskos (2011), Kırımoğlu ve diğerleri (2010), Pepe (2011), Ülker-Tümlü ve Recepoğlu (2013) ve Wasden (2014) yılmazlığın kıdeme göre anlamlı ölçüde değişmediğini ortaya koymuşlardır.

Yöneticilerin kişisel yeterlik ve stresin etkilerine karşı dayanıklılık düzeyleri eğitim durumuna göre anlamlı olarak değişmezken, iyimserlik düzeyleri eğitim durumuna göre değişmektedir. Lisansüstü eğitim alan yöneticiler, almayanlara göre daha iyimserdir. Yöneticilerin yılmazlık düzeyleri ise eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Wasden (2014) de yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yılmazlık düzeyinin eğitim durumuna göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öte yandan Kırımoğlu ve diğerleri (2012) antrenörler üzerinde yaptıkları çalışmada lisansüstü eğitim alanların yılmazlık düzeylerinin, almayanlara göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Yöneticilerin stresin etkilerine karşı dayanıklılık, kişisel yeterlik ve iyimser düşünme düzeyleri ve genel olarak yılmazlık düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Literatürde bu tür bir sınıflandırma yaparak yılmazlık düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Pepe (2011) okulları, yoksulluk düzeyi, buldukları yerleşim yeri ve kademelerine göre sınıflandırmış; ancak yöneticilerin yılmazlık düzeyinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya göre yılmazlık ile denetim odağı arasında düşük düzeyli, anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır. Bu da literatürü destekleyen bir sonuçtur. Nitekim birçok çalışmada benzer bir sonucun ortaya çıktığı görülmektedir. Basım ve Çetin'in (2011) yapmış oldukları çalışmaya göre de yılmazlık ve denetim odağı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Yine Gizir (2004), Kararırmak ile Siviş-Çetinkaya (2011) ve Duncan (2013) da bu bulguyu doğrulayacak şekilde içten denetimlilerin yılmazlık düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

İç kontrol inancı, kadercilik ve adil olmayan dünya inancı, yılmazlığın anlamlı birer yordayıcısıdır. Şansa inanma ve çabalamanın anlamsızlığı yılmazlık üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Denetim odağının boyutları hep birlikte yılmazlıkla orta düzeyde bir ilişki göstermekte ve yılmazlıktaki toplam varyansın az bir miktarını açıklamaktadır.

Burada özellikle adil olmayan dünya inancı ile yılmazlık arasındaki ilişki dikkati çekmektedir. Adil olmayan dünya inancı yılmazlığın anlamlı bir yordayıcısıdır ve iki değişken arasında negatif bir ilişki vardır. Bu sonuç, yöneticilerin dünyanın adil bir yer olmadığını düşündükçe, yılmazlık düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Dolayısıyla bu bulgu, yöneticiler için adil bir muamele görmenin ne kadar önemli olduğunun göstergesi olabilir. Ayrıca literatürde adil olmayan dünya inancı ve yılmazlık arasındaki bu ilişkiyi dolaylı olarak destekleyen çalışmalar da vardır. Örneğin Nasser, Doumit ve Carifio (2011) adil dünya inancı fazla olan insanların zorlu durumlarla baş etme yeteneklerinin daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır. Wu ve diğerleri (2011) ise adil dünya inancının yılmazlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir.

Yapılan bu araştırma ışığında şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Görevlerinde kısmen tecrübesiz olan yöneticilerin yılmazlık düzeyini arttırmak amacıyla rol-model olabilecek tecrübeli ve yılmaz okul yöneticilerinden yararlanılabilir. Bu kapsamda konferans, seminer gibi toplantılar düzenlenebilir ve yapılacak toplantılarda bu tecrübeli yöneticilerin deneyimlerini paylaşarak yol gösterici olmaları sağlanabilir.
- Göreve yeni başlayan yöneticilere yılmazlıkla ilgili farkındalık kazandırmak ve yılmazlık düzeyini arttırmak amacıyla bu konuda uzman kişilerden destek alınabilir. Bu bağlamda üniversiteler ve okullar arasında işbirliği yapılabilir, üniversitelerde ya da okullarda uygun zamanlarda bu konuyla ilgili akademisyenlerin konferanslar vermeleri sağlanabilir.
- Yöneticilere stresle başa çıkma becerileri kazandırmak için bu alanda uzman kişilerin vereceği hizmet içi eğitimler düzenlemek yararlı olabilir.
- Lisansüstü eğitim alan yöneticiler, almanlara göre daha iyimser olduğundan, yöneticiler lisansüstü eğitim yapmaları konusunda teşvik edilebilir. Hatta lisansüstü eğitimin diğer katkıları da göz önüne alınırsa, yöneticilerin lisansüstü eğitim almaları zorunlu hale getirilebilir.
- Yapılan bu çalışma, sadece Ankara ilinde yapılması ve sadece ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler üzerine yapılması gibi sınırlılıklar taşımaktadır. Bu kapsamda ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki yöneticilerle çalışılarak bu okul kademelerinde görev yapan yöneticilerin yılmazlık düzeylerindeki farklılaşma ve nedenleri araştırılabilir. Yine farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip olan bölgelerde görev yapan yöneticiler arasında da bu tür karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Allison, E. (2012). The resilient leader. *Educational Leadership*, 69 (4), 79-82.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve Anadolu lisesi yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Armstrong, B. C. (2001). *School size as a factor in the job satisfaction and locus of control of high school principals in Missouri*. Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, Washington.
- Bağlum-Keleş, O. (2000). *Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22 (2), 104-114.
- Başal, H. A., Derman, M. T., & Peymi, P. (2010). Sokakta çalıştırılan çocukların benlik saygısı, denetim odağı ve umutsuzluk düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5 (1), 89-106.
- Bayraklı, H. (2010). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bernardi, R. A. (2001). A theoretical model for the relationship among stress, locus of control and longevity. *Business Forum*, 26, 27-33.
- Carr, A. M. (1989). *Locus of control, leadership effectiveness and principals: A correlational study*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Chan, M. H. (2008). *Community violence and resilience among inner-city adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Toledo, Ohio.

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISK). *Depression and Anxiety, 18*, 76-82.
- Coutu, D. L., (2002). How resilience works? *Harvard Business Review, 80* (5), 46-56.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (2), 221-236.
- Dağ, (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 17* (49), 77-90.
- Damaskos, P. (2011). *The presence of resilience in oncology social workers*. Unpublished doctoral dissertation, Yeshiva University, New York.
- Daye, T. J., (2007). *Black Female school superintendents and resiliency: Self-perceptions of gender and race-related constraints from a resilient reintegration perspective*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: Öğrenilmiş güçlülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51*, 421-455.
- Dere, A. (2007). Okul müdürlerinin sorunları ve çözüm önerileri. *Değirmen Dergisi 4*(11). 31.03.2014 tarihinde <http://www.memurlar.net/haber/91152/2.sayfa> adresinden alınmıştır.
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19* (1), 260-275.
- Duncan, T. S. (2013). *A study of resilience and locus of control among homeless and non-homeless adults*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minnesota.
- Durna U. & Şentürk F. K. (2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenler yardımıyla tespit etmeye yönelik bir çalışma. *ZKU Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (15), 37-48.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Er, G. (2009). *Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research, 23* (3). Retrieved from http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail?sid=5c352f80-e627-49b394259f7730d9e527%40sessionmg_113&vid=4&hid=109&bdata=Jmxhbm9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#db=edselc=elc.2-5200002153540&anchor=AN0002331766-15.
- Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlılık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Glassford, K. (2015). *Relationships among resilience, social interest and burnout for employees of a residential treatment facility*. Unpublished doctoral dissertation, Adler University, Chicago.
- Greene, R. R., & Conrad, A. P. (2012). Resilience: Basic assumptions and terms. In R. R. Greene (Ed.), *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research* (pp. 29-61). Washington, DC: NASW Press.
- Gregory, C. L. (2003). *Leadership and resiliency characteristics of female community college presidents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Baylor, Texas.
- Günbayı, İ., & Aslan, F. (2013). İlköğretim kurumları yöneticilerinin yaşadıkları iş streslerine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 2* (2), 195-224.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Hofmann, J. (2011). *Kids can cope: Parenting resilient children at home and at school*. Retrieved from <http://www.psychologyfoundation.org/pdf/publications/ResilienceChildrenBooklet.pdf>
- Johnson, B. H. (2012). *African American female superintendents: Resilient school leaders*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota.
- Kararırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 129-142.
- Kararırmak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. Unpublished doctoral dissertation, METU, Ankara.
- Kararırmak, Ö. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry Research*, 179 (3), 350-356.
- Kararırmak, Ö., & Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 30-43.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. D., & Keskin G. (2008). Yöneticilerin yönetsel stres kaynakları ve strese yatkınlık düzeyleri: Erzurum'da bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 371-388.
- Kırırnoğlu, H., Çokluk, G. F., & Yıldırım, Y. (2012). Türk antrenörlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 115-127.
- Kırırnoğlu, H., Yıldırım, Y., & Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 4 (1), 88-97.
- Konan, N. (2013). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3 (3), 786-794.
- Laing, D. (2006). *Resilient voices: Listening to stories of leadership, resilience, and personal fulfillment at the City of Grande Prairie*. Unpublished master thesis, Royal Roads University, Ottawa.
- MacCallum, R.C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4 (1), 84-99.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, 1-25.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Washington: Stanford University.
- Mitchell, T., & Harris, K. (2012). Resilience: A risk management approach. *ODI Background Note*, 1-7. Retrieved from <http://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/7552.pdf>.
- Nasser, R., Doumit, J., & Carifio, J. (2011). Well-being and belief in a just world among rest home residents. *Social Behavior and Personality*, 39 (5), 655-670.
- Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Üniversitesi, Trabzon.
- Öğülmüş, S. (29-30 Mart 2001). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık*. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Öz, F., & Bahadır-Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16 (3), 82-89.
- Özcan, B. (2005). *Anne-Babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Patterson, J. L. (2007a). *Are you a resilient leader?* Web: <http://www.newswise.com/articles/are-you-a-resilient-leader> adresinden 23.02.2014 tarihinde alınmıştır.

- Patterson, J. L. (2007b). Strengthening resilience in tough times. *Principal*, 86 (5), 16-22.
- Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Virginia: ASCD.
- Patterson, J., L. Patterson, J., & Collins L. (2002). *Bouncing back! How your school can succeed in the face of adversity*. Larchmont: Eye on Education.
- Pepe, J. (2011) *The Relationship of principal resiliency to job satisfaction and work commitment: an exploratory study of K-12 public school principals in Florida*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, Florida.
- Reed, D. (2007). *Developing more resilient school administrators*. Retrieved from http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat217.shtml.
- Robertson, J. (2008). *Spirituality among public school principals and its relationship to job satisfaction and resiliency*. Unpublished doctoral dissertation, Union University, Tennessee.
- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Smith, L. A. (2011). *Leadership resiliency, leadership capacity and accountability reform*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minnesota.
- Sorenson, R. D. (2007). Stress management in education: warning signs and coping mechanisms. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 21 (3), 10-13.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 77-86.
- Tümekaya, S. (2000). İlkokul Öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-8.
- Türkoğlu, E. (2007). *Türk ve Alman okul yöneticilerinin denetim odağı boyutunda farklı değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ural, A. (2002). Okul müdürlerinin yönetsel stres kaynakları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 2-12.
- Ülker-Tümlü, G., & Reçepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (3), 205-208.
- Wasden, S. T. (2014). *A correlational study on transformational leadership and resilience in higher education leadership*. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho, Moscow.
- White, K. E. (2009) *An examination of locus of control, family dynamics, and resilience: How do they impact traumatic outcome?* Unpublished master thesis, University of Arkansas, Arkansas.
- Wu, M. S., Yan, X., Zhou, C., Chen, Y., Li, J., Zhu, Z., & et. al. (2011). General belief in a just world and resilience: Evidence from a collectivistic culture. *European Journal of Personality*, 25 (6), 431-442.
- Yeşilyaprak, B. (1992). Denetim odağı ölçekleri üzerine eleştirel bir değerlendirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (3), 27-29.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Resilience is a term that is increasingly addressed in the context of increased risk and uncertainty and it is used in the most general sense to describe how a system, society, or individual cope with disturbing, confusing and confusing situations (Mitchell & Harris, 2012). Resilience is a period in which individuals are exposed to stressful and risky conditions or to demonstrate compliance throughout their lives. This process is influenced both by the individual's own personal personalities and by the family and society in which he or she is belonged, and is shaped by experiences throughout life.

School administrators should meet the increasingly differentiated expectations of educational stakeholders in a rapidly changing world, and come up with a compromise among expectations. While the school administrators fulfill their duties, budget constraints, lack of qualified employees, inadequacy of

buildings and equipment, workload by the bureaucratic structure, baseless complaints, accusatory and unfair news in written and visual media (Dere, 2007), problematic students and teachers have to cope with many problems, such as constant changes in education legislation and programs. As a result, it is understood that the ability to maintain the existence of schools is closely related to the level of resilience of administrators to a large extent. According to the researches, it is possible to list the characteristics that an uninformed administrator should possess (Johnson, 2012; Laing, 2006; Smith, 2011): To have good communication skills, to have support and be mentored, to have friends or networks, to adopt an effective leadership style, to be optimistic and to have professional and personal support systems.

One of the main factors that affect the level of resilience of school administrators and leads them to success is “locus of control” (Türkoğlu, 2007). The locus of control can be expressed as “a tendency of an individual to perceive situations affecting him or her as good or bad, either as a result of his or her own abilities, characteristics and behaviors, or as the work of external conditions, such as luck, fate, fortune and stronger people” (Rotter, 1966 as cited in Dönmez, 1986). While the tendency to see what happened to them as the result of their behavior is referred to as the “internal locus of control”, on the contrary, the tendency of those who take responsibility for external forces is “external locus of control” (Başal, Derman & Peymi, 2010). School administrators with an internal locus of control are more successful in solving problems than school administrators with an external locus of control, and they have more job satisfaction, have more effective leadership behaviors and less burnout (Armstrog, 2001; Bağlum Keleş, 2000; Carr, 1989; Konan, 2013; Sarıkaya, 2007).

Education administrators need to have a locus of control to overcome the burden of their duties and responsibilities in the face of increased expectations and to take on the responsibilities of their decisions. In this framework, it was aimed to determine the administrators’ resilience levels and locus of control they had, working in public secondary schools in Ankara, and to reveal the relationship between resilience and locus of control. In addition, it was investigated whether the locus of control predicted the resilience.

Method

This study was designed in relational survey and causal-comparative model. The target population of this study was consisted of 1240 public secondary school administrators in nine major districts of Ankara city. This target population was represented by a sample of 290 people, which was sampled by stratified sampling method. The data related to resilience variables were collected by Connor Davidson Resilience Scale. The questions in the scale were developed by Connor and Davidson (2003), and adopted to the Turkish culture by Kararımak (2010). The data related to locus of control were collected by Locus of Control Scale by Dağ (1991).

The research data were analyzed by use of the Statistical Package Program for Social Sciences (SPSS) 13. Descriptive statistics such as percentage, frequency, mean and standard deviation were used for analyzing the situations of the given variables those were related to the data. T-test was used to determine whether administrators’ level of resilience differs in terms of the gender and educational status; one-way variance analysis was used to determine whether it differ according to the seniority variable; and Kruskal Wallis analysis was used to determine whether it differ according to the type of school. Pearson’s Correlation Coefficient was calculated to analyze what level and what kind of a relationship there was between locus of control and resilience. It was also tested whether the locus of control predict the resilience or not by Multiple Regression Analysis. As a significance level, $\alpha = .05$ was taken as a basis in tests of significance.

Result and Discussion

According to the research results, it was found that the resilience levels of the administrators did not demonstrated a significant difference in terms of the gender, type of school and educational status variables; but had shown a significant difference in the seniority variable. Besides, it was found there was a significant relationship between resilience and locus of control points in a negative way and low level. It was determined that the dimensions of locus of control which are belief of internal control, belief in fatalism and belief in an unfair world were all of a significant predictor of the resilience. There is also a negative relationship between belief in an unfair world and resilience. This result shows that the level of resilience is decreasing when administrators think that the world is not a fair place. Therefore, this finding may be indicative of how important it is to have a fair treatment for administrators. There are also studies in the literature that indirectly support this relationship between belief in unfair world and resilience. Nasser, Doumit and Carifio (2011), for example, have shown that people with more than belief in a just world are

more capable of coping with difficult situations. Wu et al. (2011) found that belief in a just fair world is a significant predictor of resilience.

The level of tolerance to the effects of stress of school administrators was relatively low compared by the optimistic thinking and personal competence. Indeed, some studies on school administrators (Kaya & Keskin, 2008) shown that stress levels of administrators are high and they have tendency to stress. The fact that the low level of resistance of school administrators towards stress could be caused by the exposure of a large number of factors to stressors at the same time. Another reason why the level of tolerance to the effects of stress is relatively low is that administrators go for a holiday on a weekend; to participate in meditation, sports and other relaxation activities, and to develop a social network (Sorenson, 2007).



Kamu Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Hukuksal Yetkilerini Kullanımına İlişkin Görüşleri¹

Opinions Of Public Secondary School Principals Related To The Use Of Their Legal Authorities

Yağmur KOÇ²

Öz: Bu çalışmada Ankara İli kamu ortaöğretim okulu müdürlerinin; okul yönetiminin eğitim-öğretim, personel ve öğrenci hizmetleri boyutlarında hukuksal yetkilerini (bağlı yetki ve takdir yetkisi) kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın hedef evrenini 2014 – 2015 öğretim yılında, Ankara İli'nin dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) kamu ortaöğretim okullarında (genel-anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi) görev yapan 241 müdür oluşturmaktadır. Bu hedef evren ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 152 kişilik bir örnekleme temsil edilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminin Eğitim-Öğretim Hizmetleri Boyutu”, “Okul Yönetiminin Öğrenci Hizmetleri Boyutu” ve “Okul Yönetiminin Personel Hizmetleri Boyutu” olmak üzere toplamda üç alt ölçek ile toplanmıştır. Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans ve standart sapma gibi betimsel istatistik testler kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre görüşlerinin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi; müdürlükteki kıdem, okul türü ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdürler hukuksal yetkilerini, okul düzenine yönelik iş ve işlemler, planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler, ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler boyutlarında “her zaman” kullanmaktadırlar. Okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler boyutunda ise “çoğunlukla” kullanmaktadırlar. Müdürlerin ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler ile okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler boyutlarında hukuksal yetki kullanımına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Benzer şekilde mezun olunan fakülte değişkenine göre planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler boyutunda müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler boyutunda cinsiyet, okul türü ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Personel özlük iş ve işlemleri ile personel izleme ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler boyutlarında müdürlerin hukuksal yetki kullanımına ilişkin görüşleri cinsiyet, müdürlükteki kıdem, okul türü ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Anahtar sözcükler: Bağlı yetki, takdir yetkisi, okul müdürü

Abstract: In this study, it was intended to reveal the opinions of Ankara public secondary school principals related to the levels of using their legal authorities (non-discretion authority and discretion authority) within the school administration's education, personnel and student services dimensions. The target population of the research, in 2014-2015 school year, consisted of 241 principals working in public secondary schools (general-Anatolian high schools, science high schools, vocational religious high schools, vocational high schools) in the nine districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Mamak, Yenimahalle, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar). The data of the study were collected by the three subscales in total (The Educational Services Dimension of the School Management, The Student Services Dimension of the School Management and Personnel Services Dimension of the School Management) which were developed by the researcher. The data were analyzed by use of SPSS. Descriptive statistics such as percentage, frequency, mean and standard deviation were used for analyzing the data. Mann Whitney U Test was used to compare the views of the participants according to the gender variable; Kruskal-Wallis H Test was used to determine whether there is a significant difference in their opinions according to the seniority in directorate, the type of school and the faculty graduated from. As a significance level, $\alpha = .05$ was taken as a basis in tests of significance. According to the survey results, the principals always used their legal authorities in tasks and processes related to the school layout, planning and evaluation, and teamwork dimensions. They usually used their legal authorities in tasks and processes related to the school improvement. The principals' opinions differed significantly in the tasks and processes related to the teamwork and school improvement dimensions according to the gender variable. Similarly, the principals' opinions differed significantly in the tasks and processes related to planning and evaluation dimension according to the faculty graduated from variable. The principals' opinions differed significantly in The Student Services Dimension of the School Management according to the gender variable gender, type of school and faculty graduated from variables. The principals' opinions did not differ significantly in the tasks and processes related to the personnel affairs and staff monitoring and evaluation dimensions according to the gender, seniority in directorate, type of school and faculty graduated from variables.

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ danışmanlığında tamamlanan “Kamu Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Hukuksal Yetkilerini Kullanımına İlişkin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinin bir kısmıdır.

² Araştırma Görevlisi, Ankara Üniversitesi, e posta: koçyagmur@gmail.com

Keywords: *Non-discretion authority, discretion authority, school principal*

1. GİRİŞ

Toplumsal, siyasal, ekonomik ve teknolojik alanlarda meydana gelen değişimlerin örgütleri oldukça etkilediği bilinen bir gerçektir. Örgütlerin meydana gelen bu değişimlere uyum sağlayarak gelişim gösterebilmesi de iyi bir yönetim ile mümkündür. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için mevcut madde ve insan kaynaklarının örgütlenmesi, eşgüdümlemesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin bütünü olarak ifade edilen yönetimin (Balci, 2010) eğitime uygulanmasından eğitim yönetimi; eğitim yönetiminin okula uygulanmasından ise okul yönetimi meydana gelmektedir (Bursalioğlu, 2011). Diğer bir deyişle, okul yönetimi eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Dolayısıyla da okul yönetimi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu yaşatma amacı taşımaktadır (Taymaz, 2011). Bu amaca ulaşmak için okul yöneticileri toplumun beklentilerini karşılayacak, çalışanların işlerini kolaylaştıracak, okulun kalitesini ve eğitim seviyesini artıracak etkinliklerde bulunmak, daha da önemlisi mevzuatta yer alan görevleri yerine getirmek zorundadır (Keser, 2007).

Okul yöneticilerinin mevzuatta yer alan görevleri kapsamında verdiği hizmetler büyük ölçüde eğitim-öğretim, öğrenci, personel ve okul işletmesi boyutlarında yer almaktadır (Taymaz, 2011). Okul yöneticileri bu hizmetleri yerine getirirken yetkilerini kullanmakla yükümlüdür; çünkü yetki olmadan ne örgütü kurabilmek ne de onu yönetebilmek mümkündür (Bursalioğlu, 2011). Bu açıdan bakıldığında okulun belirlenmiş amaçlarına uygun olarak yaşatılması ve gelişiminin sağlanması için okul yöneticilerinin hukuksal yetkilere sahip olmaları daha da önemlisi hukukun kendilerine tanıdığı yetkinin bilincinde olmaları gerektiği açıktır.

Yetki, örgütte yöneticilerin ve diğer çalışanların verilen görevleri yerine getirmeleri açısından gerekli olan karar alma ve yönetme hakkıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Türk Dil Kurumu'na (2013) göre yetki, bir görevi ya da işi mevzuatın verdiği olanaklara göre yürütmeyi sağlayan haktır. Yetki, kısaca yönetimi çalışmaya yönlendiren formel güce sahip olma hakkıdır (Balci, 2010). Sahip olunan bu güç de örgütteki üye ve faaliyetleri birleştiren en yüksek eşgüdümleme araçlarından biridir (Bursalioğlu, 2011). Başaran (2004) ise yetkiyi yetke kavramı üzerinden tanımlamaktadır. Başaran'a (2004) göre yetke, yasalarla örgütün en üst makamına verilen görevleri yapma ve yaptırma hakkıdır. Bu doğrultuda yazara göre yetki, yetkenin üst yönetimce ast makamlara aktarılmış kısmıdır ve yetkenin bir parçası olduğu için de dar, sınırlı bir yapma ve yaptırma hakkıdır.

1.1. Hukuksal Yetki

Hukuk, toplumsal yaşam içinde kişilerin toplumla ve devletle olana ilişkilerini düzenleyen ve uyulması kamu gücü ile yaptırma bağlanmış olan toplumsal düzen kurallarının bütünüdür. Kamu yönetimi de kuruluş ve işleyiş yönünden hukuka bağlıdır. Yönetimin etkinlik alanının genişlemesi ve görev türlerinin artması, yönetimde yerine göre çeşitli hukuk dallarının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle de kamu yönetiminde yapılan işin niteliğine göre özel hukuk ya da kamu hukuku kuralları temel alınmaktadır. Türkiye'de kamu yönetimine kural olarak kamu hukukunun bir dalı olan yönetim hukuku uygulanmaktadır. Hukukta, daha doğrusu yönetim hukukunda yetki hukuksal bir güç olarak ifade edilmektedir. Yönetime de bu gücü yasalar vermektedir (Gözübüyük, 2012). Yasaların verdiği hukuksal bir güç olan yetki ise kamu düzeni içerisinde bireylere değil, işgal edilen makamlara tanınan bir hak olarak görülmektedir (Atay, 2006). Yönetimin işlevlerini yerine getirirken "bağlı yetki" ve "takdir yetkisi" olmak üzere iki tür hukuksal yetki kullandığı dikkat çekmektedir (Sağlam, 2000).

Yönetimin sahip olduğu yetkilerin başında bağlı yetki yer almaktadır. Bağlı yetki, mevzuatın belirttiği nedenlerin varlığı ve şartların oluşması durumunda yine mevzuatın gösterdiği kararın alınması, işlemin ve eylemin yapılmasıdır. Bu noktada yönetime düşen görev ise bu nedenlerin varlığının ve şartlarının oluştuğunu saptamaktır (Oytan, 1990; Akt., Güneş, 2005). Daha açık bir ifadeyle bağlı yetki, hukukun yönetime bir davranışı emretmesi ve yönetimin de buna göre davranmasıdır (Yılmaz, 1992). Bayraktar'a (1976, Akt., Canyaş, 2006) göre bağlı yetki, hukukun bazı konularda belirli şart ve durumların sağlanmasıyla yönetime belirli bir çözümü uygulama ödevini vermesidir. Eğer bağlı yetki söz konusu ise yönetimin tercihte bulunma yetkisi yoktur. Başka bir deyişle yasa belli bir durum için yönetimin belirli bir kararı almasını öngörüyorsa ortada "bağlı yetki" mevcuttur. Dolayısıyla da yönetim bağlı yetkinin olduğu durumlarda alınabilecek olası kararlar arasında tercih yapma olanağına sahip değildir. Bu nedenle de yönetimin yapabileceği tek işlem kanunun belirttiği kararı almaktan öteye gidememektedir.

Bağlı yetki yönetsel faaliyet ve politikanın, bütünlüğü ve devamlılığı için de bir garanti oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle bağlı yetki yönetimin birliğini ve etkililiğini sağlamada önemli bir unsurdur. Çünkü bağlı yetki halinde karar alan yöneticiler kendi bildikleri gibi değil, mevzuatın öngördüğü

şekilde davranmak zorundadırlar. Böylelikle düzen ve disiplin bozulmadan, yönetsel işlemlerde birlik ve istikrar sağlanmaktadır. Ancak bağlı yetkiye aşırı şekilde bağlı kalmaktan uzak durulması gereklidir. Aksi takdirde bu durum yetkinin yok olması tehlikesine yol açabilmektedir. Bu nedenle yönetime tanınan yetkilere aşırı şekilde bağlanılmasından kaçınılması ve gerekli durumlarda takdir yetkisinin kullanılması gerekmektedir (Sağlam, 2000). Yasa koyucu yönetimin görev yetkilerini belirtirken, yönetimi bazı yetkileri kullanıp kullanmamada, kullanılmasının gereklerini saptamada az ya da çok serbest bırakabilmektedir. İşte böyle durumlarda örgütlerde takdir yetkisi ortaya çıkmaktadır (Gözübüyük, 2012).

Takdir yetkisi kamu hizmeti sunulurken yöneticilere tanımlanmış normlar içerisinde iki veya daha fazla tercih arasından istediğini uygulama serbestisi sağlamaktadır. Bu nedenle de takdir yetkisi kamu hizmeti sürecinde yöneticilere karar verme aşamasında ayrıcalık tanımaktadır (Huish, 1999). Biggs'e (1993) göre ise takdir yetkisi resmi görevleri içerisinde yöneticilerin belirli sorumluluklarını yerine getirmelerine imkân veren güç veya haktır. Ayrıca yazara göre "seçim" ve "karar" takdir yetkisini oluşturan ayrılmaz iki parçadır.

Türk Yönetim Hukuku'nda birçok takdir yetkisi kavramının tanımına ulaşmak olasıdır. Örneğin, Karatepe (1991) takdir yetkisini, daha önceden hukuken belirtilmemiş birden fazla hareket biçiminden istediğini tercih etme özgürlüğü olarak tanımlamaktadır. Aynı biçimde Gerçek (Akt., Canyaş, 2006) de takdir yetkisini, hukuken yönetimin belli durumlarda karar vermesinin zorunlu tutulmadığı zamanlarda birden fazla karar arasından istediğini seçme özgürlüğü olarak tanımlamaktadır. Yılmaz (1992) ise takdir yetkisini, belli konularda karar verecek olanlara yasaların tanıdığı değerlendirme yetkisi olarak ifade etmektedir. Nitekim takdir yetkisi bir keyfilik ve başıboşluk değil; hukukun öngördüğü hukuk kurallarından kaynaklanan bir yetkidir. Dolayısıyla hukukun doğurduğu bir yetkinin hukuka aykırı kullanımının kontrol edilmemesi olası değildir (Sağlam, 2000).

Takdir yetkisinin üç özellik taşıdığını söylemek mümkündür. Bu özelliklerden ilki takdir yetkisinin ancak hukuken düzenlenmiş bir alanda söz konusu olabilmesidir. İkincisi takdir yetkisinden söz edilebilmesi için hukuken düzenleme yapılan alanda tüm olasılıkları içeren ayrıntılı düzenlemeler bulunmaması gerekmektedir. Başka bir deyişle bazı konularda boş veya eksik düzenlemeler olmalıdır. Üçüncüsü ise takdir yetkisinde, hukuken çizilen sınırlar içerisinde yönetime birden çok seçenek arasından uygun gördüğünü tercih etme yetkisi verilmiş olmalıdır (Canyaş, 2011).

Yapılan açıklamalar doğrultusunda takdir yetkisi ve bağlı yetki kavramları karşılaştırılacak olursa, bağlı yetkide yönetimin hangi yönetsel işlemi uygularsa amacına ulaşacağına ait herhangi bir değerlendirme ve tercih yapması mümkün değildir. Çünkü mevzuatta yönetimin hangi yönetsel işlemi uygulayarak amacına ulaşacağı açıkça düzenlenmektedir. Buna karşın takdir yetkisinde ise yönetimin amacına ulaşabilmesi için hangi yönetsel işlemi uygulaması gerektiği belirli değildir. Hukuki sınırlar içerisinde yönetim kendi tercihini yapma ve uygulama hakkına sahiptir.

Yönetime takdir yetkisinin verilir verilmemesinin belirlenmesi için öncelikle yasanın cümle yapısına, yasanın içinde geçen terimlere ve kelimelere bakılması gerekmektedir. Eğer yasa metninde, yetki kullanılırken yöneticilerin düşüncelerine ve eğilimlerine vurgu yapılmakta ya da "elverişli", "uygun", "yeterli", "yerinde" vb. gibi söylemler kullanılmakta veya "...abilir", "...ebilir" gibi tercih edilebilen bir görevi betimleyen ifadeler yer almakta ise yönetimin takdir yetkisi mevcuttur. Aynı şekilde yönetimin kuruluş ve işleyişini düzenleyen yasalarda "genel ahlak", "kamu yararı", "kamu düzeni" vb. gibi yoruma açık kavramlar yer almakta ve bu kavramların nesnel bir anlamı yoksa veya kavram yönetimin anlayışını ifade etmekte ise yine takdir yetkisi söz konusudur. Bunun yanı sıra yönetimin bilgi ve uzmanlığına dayanan alanlarda değerlendirme nesnel anlayışa değil de yönetimin öznel anlayışına bırakılmışsa yönetimin takdir yetkisi mevcuttur (Kalabalık, 1997).

Yönetimin sahip olduğu takdir yetkisi yönetimin görev ve yetkilerini düzenleyen hukuk kurallarından anlaşılmaktadır. Hukuk kurallarının açık olduğu zamanlarda yönetimin sahip olduğu yetkinin bağlı yetki mi takdir yetkisi mi olduğu kolayca belirlenmektedir. Hukuk kurallarının açık olmadığı durumlarda ise "kamu yararı", "kamu güvenliği" gibi ifadeler aracılığıyla bir sonuca varılmaktadır (Yaylacı ve Aydoğan, 2006).

Yönetimin kendisine verilen görevleri yapabilmesi, kamu hizmetlerini gerektiği gibi verebilmesi bilhassa da yönetilenlerin işlerini hızlı ve doğru bir biçimde görebilmesi için takdir yetkisi gereklidir. Diğer bir ifadeyle kamu yararının gerçekleştirilmesi açısından yönetime takdir yetkisinin verilmesi önemli ve lüzumludur (Üstün, 2006). Özay'a (1996) göre kamu yararı kavramı o kadar geniş kapsamlıdır ki bunun zamana, mekâna, durumun şartlarına ve zorunluluğuna uyarlanması için yönetime takdir yetkisinin tanınması elzemdir. Gözler (2003) ise yönetimde hukukilik kadar yerindeliğin de önemli olduğuna dikkat

çekmektedir. Yönetmelik bir işlemin sadece hukuka uygun olması yeterli olmamakta aynı zamanda yerinde olması, başka bir deyişle kendinden beklenen kamu yararını etkili bir biçimde yerine getirmesi gerekmektedir. Yönetmelik işlemin hukuka uygunluğunun sağlanması yerindeliğinin sağlanmasına oranla daha kolaydır. Çünkü mevzuatta hukuksal sınırlar açıktır; ancak yönetmelik işlemin yerindeliğini sağlamak için bilinen açık bir yol yoktur. Dolayısıyla yönetimin yerindeliği, yüksek kararlar alması için takdir yetkisine sahip olması mecburidir.

1.2. Eğitim Örgütlerinde Hukuksal Yetki

Eğitim örgütlerinin önemli bir parçası olan okul yöneticileri eğitim sisteminin belki de en savunmasız ve ulaşılabilir temsilcileridir. Dolayısıyla da okul yöneticileri okul politikasını gerektiği gibi uygulamak; çalışanlar, veliler ve öğrenciler arasındaki çatışmaları çözmek; okulu geliştirecek özel durumların üzerine eğilerek okulun işleyişini değiştirmek; mevcut kaynakları en iyi şekilde kullanmak ve okulda verilen hizmetin kalitesini artırma amacıyla yeni kaynaklar üretmek için yetkili olmak zorundadır (Crowson ve Porter- Gehrie, 1980).

Takdir yetkisi belli sınırlar içerisinde seçim yapma özgürlüğü veya hukuka uygun ve doğru tercihleri içeren kararları alma gücü olduğundan okul yöneticilerinin sahip olması gereken bir yetki biçimidir. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de işlerin yapılmasında hazırlanan kurallar, yönergeler ve talimatlar yeterli olamamaktadır. Dolayısıyla da mantıklı gözlem ve muhakeme yeteneğini gerektiren bu karmaşık işlerin yapılma sürecinde yöneticilerin takdir yetkisine sahip olması gerekmektedir (Gove, 1976; Lipsky, 1980, Akt. Crowson ve Porter- Gehrie, 1980)

Takdir yetkisi için önemli bir koşul olan “kamu yararı” kavramını, bir durumu içinde bulunduğu toplumda genellikle kabul edilen bütün yararlar ve değerler bakımından inceleme, olarak tanımlamak mümkündür (Bursalıoğlu, 2011). Eğitim de bir kamu hizmeti olduğundan okul yöneticileri de takdir yetkilerini kullanırken kamu yararını dikkate almak durumundadırlar (Yaylacı ve Aydoğan, 2006).

Eğitim örgütlerinde takdir yetkisi yöneticilere karar verme sürecinde esnek ve yaratıcı olma hakkı tanıdığından son derece önemlidir. Bu nedenle yöneticiler okullarını ve okullarındaki sistemi düzenlemek ve yönetmek için kapsamlı bir takdir yetkisini sahiptirler. Bu yetkiyi kullanarak alternatif eylem planları arasından harekete geçme veya yapılacak işlemi belirli bir tarihe kadar erteleme gibi kararlar almaktadırlar. Diğer bir ifadeyle yöneticiler seçim yapma sürecinde kendi yargıları doğrultusunda hareket etmektedirler. Yapılan seçim sonucunda alınan karar ise yöneticilerin keyfi kararı değil, kamu yararı için yapılan en iyi tercihtir. Takdir yetkisini kullanan yöneticilerin yaptığı tercihler sonucu alınan kararların da mutlaka hukuki açıdan uygun olması gerekmektedir (Manley-Casimir, 1977–1978). Diğer yandan Bursalıoğlu’na (2011) göre ise eğitim örgütlerinde yöneticiler hukuksal açıdan sınırlanmamış ise karar verme sürecinde takdir hakkını kullanmaktadır. Dahası yönetici takdir hakkını kullanırken yaptığı hatadan dolayı maddesel bakımdan sorumlu tutulmamakta; ancak kendi vicdanına karşı sorumlu olmaktadır.

Heilmann’ın (2006) araştırmasına katılan okul yöneticileri takdir yetkisini bireye ya da duruma göre verilmek zorunda olan bir karar türü olarak tanımlamaktadır. Yöneticilere göre takdir yetkisi kullanılarak verilen bu kararlar ise önceden belirlenmiş kurallara uymak zorunda değildir. Diğer bir deyişle ne yapılacağı ile ilgili karar verilirken yöneticilerin seçim yapma özgürlüğü vardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin takdir yetkisini kullandığı durumlar ise geniş bir aralıkta yer almaktadır. Yöneticiler üst makamın verdiği işleri yürütürken ve bu işlerle ilgili politik kararlar alırken en az düzeyde takdir yetkisi kullanmaktadırlar. Buna karşın yöneticiler politik olmayan diğer bir ifadeyle üst makam tarafından sınırlandırılmayan ve açıkça belirtilmeyen işlerle ilgili durumlarda en yüksek düzeyde takdir yetkisini kullanmaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre okul yönetiminde birey, okul ve toplum için en iyisinin ne olduğuna karar verilebilmesi için disiplin uygulamaları, bütçeleme ve bireysel arası ilişkiler takdir yetkisinin kullanıldığı başlıca alanlardır.

Martin (1995) kamu okullarında takdir yetkisinin kullanımı konulu araştırmasında okul yöneticilerinin politika geliştirme, kural koyma, kontrol etme, uygulamada bulunma, danışmanlık yapma ve karar verme gibi davranışların gerçekleşmesi için takdir yetkisini kullandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca yazar araştırmasında kamu okullarında yöneticilerin takdir yetkisi kullanarak alacağı kararların hukuki kurallara uygun olması gerektiğini (yetkinin sınırlanması), takdir yetkisinin aşırı ve kötüye kullanılmaması (yetkinin denetimi) en önemlisi de hukukun belirlediği amaçlar dışında kullanılmaması gerektiğini belirtmektedir.

Eğitim sisteminin örgütlenmesine bakıldığında takdir yetkisinin örgütün üst birimlerinde alt birimlere oranla daha fazla yer aldığı; bağlı yetkinin ise üst birimlere oranla alt birimlerde daha fazla yer aldığı görülmektedir. Eğitim yöneticilerin takdir yetkisine sahip olup olmadığı varsa yönetmelik sürecin hangi aşamasında yer aldığı Yaylacı ve Aydoğan’ın 2006 yılında yaptığı çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Yazarlar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliğini, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Yönetmeliğini, Mesleki-Teknik Okullar Yönetmeliğini, Lise ve Ortaokullar Yönetmeliğini ve Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesini inceleyerek burada yer alan maddelerdeki yetkilerin bağlı yetki mi takdir yetkisi mi olduğunu hukukçularla ve eğitim yöneticileriyle yapılan görüşmeler sonunda belirtmektedirler. Ardından takdir yetkisi olduğuna karar verilen maddeleri yönetim süreçlerine göre gruplandırmaktadırlar. Yazarlar sonuç olarak okul yönetimine verilen takdir yetkisinin sınırlı olduğunu ancak buna rağmen mevcut takdir yetkisinin dağılımının bütün okullar açısından daha çok karar verme, planlama, eşgüdümleme ve değerlendirme süreçlerinde görüldüğünü ileri sürmektedirler.

Yücel'in (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından yöneticilerin yetki kullanımında orta derecede sorun yaşadıkları; yaşadıkları sorunlara ilişkin algılarının müdür ya da müdür yardımcısı olmalarından etkilenmediği; ancak okul türü, okulda tekli ya da ikili öğretim yapılması, okuldaki bina, personel ve öğrenci sayıları gibi değişkenlere göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karaman-Kepeneci'nin (2004) ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada ise yöneticilerin mevzuatta yetkilerden çok sorumlulukların belirtildiğine dikkat çektikleri görülmüştür. Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yetki kullanımında sıkıntılar yaşaması olasıdır. Nitekim mevzuata da bakıldığında okul yöneticilerinin yetkilerinin neler olduğu konusunda açık tanımlamaların bulunmadığını, yalnızca okul yöneticilerinin görevlerinin sıralandığını görmek mümkündür.

Buraya kadar tartışılanlar ışığında araştırmanın odak noktasını oluşturan hukuksal yetkinin gerek yöneticiler gerekse örgüt açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle literatürde yer alan önermeler ve araştırmalar ışığında hukuksal yetki konusunun eğitim yönetimi alanında tartışılmasının gerekli olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmanın problemi Ankara İli kamu ortaöğretim müdürlerinin; okul yönteminin eğitim-öğretim, personel ve öğrenci hizmetleri boyutlarında hukuksal yetkilerini (bağlı yetki ve takdir yetkisi) kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin saptanmasıdır. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ankara ili kamu ortaöğretim okulu müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin okul yönetiminin eğitim- öğretim, personel ve öğrenci hizmetleri boyutlarında,
 - a. Bağlı yetkilerini,
 - b. Takdir yetkilerini kullanma düzeyleri nedir?
2. Ankara ili kamu ortaöğretim okullarında görev yapan müdürlerin okul yönetiminin eğitim-öğretim, personel ve öğrenci hizmetleri boyutlarında hukuksal yetkilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Müdürlükteki kıdem,
 - c. Okul türü,
 - d. Mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Temel amacı Ankara ili kamu ortaöğretim okulu yöneticilerinin okul yönteminin eğitim-öğretim, personel ve öğrenci hizmetleri boyutlarında hukuksal yetkilerini (bağlı yetki ve takdir yetkisi) kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirleme olan bu araştırma tarama modelindedir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2014 – 2015 öğretim yılında, Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) kamu ortaöğretim okullarında (genel-anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi) görev yapan müdürler oluşturmaktadır. Ancak hedef evrenin araştırmacının ulaşamayacağı büyüklükte olması; zaman ve kaynak sıkıntısı gibi nedenlerle örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın evreni olan toplam 236 müdürü $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde, toplam 146 müdürün temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2010, 102). Araştırmada evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan tabakalı örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda Ankara'nın dokuz büyük ilçesinin her biri birer tabaka olarak ele alınmış ve tabakalardaki müdür sayıları tabakaların örneklemedeki büyüklükleri oranında hesaplanmıştır. Araştırmada toplam 160 okul müdürüne ulaşılarak ölçme aracı verilmiştir; ancak

sekiz ölçme aracı eksik doldurulduğundan analiz dışı bırakılmıştır. Böylelikle araştırmaya 152 müdür dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin %11.18'i Altındağ, %21.17'si Çankaya, %6.58'i Etimesgut, %4.61'i Gölbaşı, %13.16'sı Keçiören, %11.84'ü Mamak, %3.95'i Pursaklar, %8.55'i Sincan ve %18.42'si Yenimahalle'de görev yapmaktadır. Yöneticilerin % 45.39'u anadolu Lisesi ve genel liselerde çalışırken, % 41.45'i meslek liselerinde, %9.21'i imam hatip liselerinde, %3.95'i ise diğer liselerde görev yapmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kamu ortaöğretim okullarında görev yapan müdürlerin hukuksal yetkilerini kullanma düzeyleri; Koç (2015) tarafından geliştirilen ve üç "Okul Yönetiminin Eğitim-Öğretim Hizmetleri Boyutu (26 madde)", "Okul Yönetiminin Öğrenci Hizmetleri Boyutu (14 madde)" ve "Okul Yönetiminin Personel Hizmetleri Boyutu (10 madde)" olmak üzere toplamda üç alt ölçekten oluşan Kamu Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Hukuksal Yetkilerinin Kullanımına İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Ölçme Aracı ile ölçülmüştür. Ölçek maddelerine ilişkin görüşlerin ölçülmesinde sırasıyla "Hiçbir Zaman (1), Bazen (2), Genellikle (3), Çoğunlukla (4) ve Her Zaman (5)" şeklinde beşli Likert derecelendirmesi kullanılmıştır.

Dört faktörlü olarak saptanan "Okul Yönetiminin Eğitim-Öğretim Hizmetleri Boyutu" başlığını taşıyan birinci alt ölçek için güvenilirliğin göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı ve faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Buna göre faktör yük değerleri birinci faktör için 0.61 ile 0.77; ikinci faktör için 0.47 ile 0.70; üçüncü faktör için 0.77 ile 0.80; dördüncü faktör için de 0.58 ile 0.83 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte her bir faktörün alfa katsayıları değerlendirildiğinde, birinci faktör için 0.73; ikinci faktör için 0.60; üçüncü faktör için 0.79 ve dördüncü faktör için 0.84 olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplam alfa katsayısı 0.85 bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %57.79'dur. "Eğitim öğretim yılı boyunca öğretmenlerin derslerini en az bir kez gözlemlerim/gözlemlerim", "Eğitim ve öğretim problemlerinin tespit edilmesine yönelik araştırmalar yaparım/yaptırırım" ve "Okulda gösterilecek film ve gösterileri seçerim/seçtiririm" maddeleri ölçekte yer alan maddelere örnek olarak gösterilebilir.

Tek faktörlü olarak saptanan "Okul Yönetiminin Öğrenci Hizmetleri Boyutu" başlığını taşıyan ikinci alt ölçek için güvenilirliğin göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı ve faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Buna göre tek faktörün yük değerinin 0.93 ile 0.30 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin toplam alfa katsayısı 0.84 bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %51.48'dir. "Öğrenci sınıf ve şubelerini düzenlerim/düzenlerim" ve "Öğrencilere yönelik sağlık taramasını yaptırım/yaptırırım" maddeleri ölçekte yer alan maddelere örnek olarak gösterilebilir.

İki faktörlü olarak saptanan "Okul Yönetiminin Personel Hizmetleri Boyutu" başlığını taşıyan üçüncü alt ölçek için güvenilirliğin göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı ve faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Buna göre faktör yük değerleri birinci faktör için 0.86 ile 0.77; ikinci faktör için de 0.54 ile 0.88 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin toplam alfa katsayısı 0.78 bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %61.80'dir. "Ödüllendirilecek personeli tespit ederim/ettiririm" ve "Personelin iş bölümünü yaparım/yaptırırım" maddeleri ölçekte yer alan maddelere örnek olarak gösterilebilir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin örnekleme yer alan ilçelerdeki ortaöğretim kurumlarında uygulanabilmesi için hem Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden hem de Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada verilerinin toplanması aşamasında her bir ilçede yer alan kamu ortaöğretim okullarına bizzat gidilerek veriler toplanmıştır. Araştırma sürecinde örneklemin okul müdürü olmasından kaynaklı zorluklar yaşanmıştır. Her okulda yalnız bir okul müdürünün olması zaman ve ulaşım açısından olumsuzluklara neden olmuştur.

Araştırma verilerinin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) 13 kullanılmıştır. Verileri analiz etmeden önce geçerli ve güvenilir analizler yapmak için veriler taranmıştır. Bu doğrultuda aritmetik ortalamalar, frekanslar, maksimum ve minimum değerler incelenmiş, hatalı girilen veriler düzeltilmiştir. Kayıp veriler ise ilgili serinin ortalama değerini ya da tahmini yakın değerleri atama yoluyla (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) doldurulmuştur.

Verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılacağına karar verilirken puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normalliğin test edilmesi amacıyla aritmetik ortalama, ortanca ve mod değerleri, normal dağılım eğrileri, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Q-Q grafikleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen kişisel bilgilerin (cinsiyet, müdürlükteki kıdem, okul türü ve mezun olunan fakülte türü) betimlenmesinde yüzde ve frekans; müdürlerin okul yönetiminin eğitim-öğretim, personel ve öğrenci hizmetleri boyutlarında hukuksal

yetkilerini kullanma düzeylerinin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma analizi kullanılmıştır. Ayrıca müdürlerin okul yönteminin eğitim-öğretim, personel ve öğrenci hizmetleri boyutlarında hukuksal yetkilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; cinsiyet, müdürlükteki kıdem, okul türü ve mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının saptanmasında normal dağılım gözlenmediğinden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde Tablo 1’deki değerlendirme aralıkları esas alınmıştır.

Tablo 1. Değerlendirme aralıkları

Puan	Hukuksal Yetkinin Kullanım Düzeyi	Sınır Değer
1	Hiçbir Zaman	1.00–1.79
2	Çok Nadir	1.80–2.59
3	Ara Sıra	2.60–3.39
4	Çoğunlukla	3.40–4.19
5	Her Zaman	4.20–5.00

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde kamu ortaöğretim okulu müdürlerinin; okul yönteminin eğitim-öğretim, öğrenci ve personel hizmetleri boyutlarında hukuksal yetkilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş olan ölçme aracından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

3.1. Müdürlerin Okul Yönetiminin Eğitim-Öğretim Hizmetlerindeki İş ve İşlemlerde Hukuksal Yetki Kullanımlarına İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin eğitim-öğretim hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri; “Okul Düzenine Yönelik İş ve İşlemler”, “Planlama ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler”, “Ekip Çalışmasına Yönelik İş ve İşlemler” ve “Okul Geliştirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş (Tablo 2) ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. Eğitim-öğretim hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Maddeler	\bar{X}	s.s
Okul düzenine yönelik iş ve işlemler	1.Bayrak törenlerini yaparım/yaptırırım.	4.90	0.47
	2.Anma günlerini ve törenlerini düzenlerim/düzenletirim.	4.80	0.56
	3.Öğrenci kulüplerini kurarım/kurdururum.	4.82	0.50
	4.Nöbet hizmetlerini düzenlerim/düzenletirim.	4.87	0.50
	5.Derslerin başlama ve bitiş zamanlarını düzenlerim/ düzenletirim.	4.90	0.39
Boyut ortalaması		4.89	
Planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler	6.Ünitelendirilmiş yıllık planları incelerim/inceletirim.	4.50	0.81
	7.Ünitelendirilmiş yıllık planları uygulayım/uygulatırım.	4.59	0.59
	8.Yönetime yardımcı kurul, komisyon ve ekipleri oluştururum/oluşturturum.	4.74	0.59
	9.Eğitim öğretim yılı boyunca öğretmenlerin derslerini en az bir kez gözlemlerim/gözlemletirim.	4.27	0.87
	10.Okulun stratejik planını hazırlarım/hazırlatırım.	4.78	0.55
Boyut ortalaması		4.58	

Tablo 2. Eğitim-öğretim hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri (devam)

Boyutlar	Maddeler	\bar{X}	s.s
Ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler	11.Haftalık ders programlarına ilişkin öğretmenlere görüş ve önerilerde bulunurum.	4.48	0.71
	12.Okulda eğitim ve öğretimle ilgili öğrencilerle işbirliği yaparım.	4.20	0.77
	13.Okulda eğitim ve öğretimle ilgili çevreyle (veli, yükseköğretim kurumları, diğer kurum ve kuruluşlar) işbirliği yaparım.	4.03	0.84
	Boyut ortalaması	4.24	
Okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler	14.Derslik, laboratuvar, kütüphane vb. mekânları düzenlerim/düzenletirim.	4.63	0.67
	16.Eğitim ve öğretim problemlerinin tespit edilmesine yönelik araştırmalar yaparım/yaptırırım.	4.08	0.79
	17.Okulda eğitim ve öğretimle ilgili öğretmenlerle işbirliği yaparım.	4.66	0.55
	18.Topluma hizmet çalışmalarını düzenlerim/ düzenletirim.	4.02	0.86
	19.Okulda gösterilecek film ve gösterileri seçerim/seçtiririm	3.84	1.09
	20.Yıllık dergi, gazete ve duvar gazetesi çıkartırım/çıkarttırırım.	3.89	1.09
Boyut ortalaması	4.19		

Tablo 2’de görülen “Okul düzenine yönelik iş ve işlemler” ve “Planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler” boyutlarında kullanılan hukuksal yetki türünün müdürlerin bağlı yetkileri olduğu; “Ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler” ve “Okul Geliştirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında kullanılan hukuksal yetki türünün ise müdürlerin takdir yetkileri olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de yer alan bulgulara göre müdürlerin hukuksal (bağlı) yetkilerini “Okul düzenine yönelik iş ve işlemler” ($\bar{X}=4.89$) ile “Planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler” boyutlarında yer alan maddelerde ($\bar{X}=4.58$) her zaman kullandıkları görülmektedir. Ayrıca bulgulara göre müdürlerin hukuksal (takdir) yetkilerini “Ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler” boyutunda yer alan maddelerde her zaman ($\bar{X}=4.24$), “Okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler” boyutunda yer alan maddelerde ise çoğunlukla ($\bar{X}=4.19$) kullandıkları görülmektedir.

3.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Okul Düzenine Yönelik İş ve İşlemler”, “Planlama ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler”, “Ekip Çalışmasına Yönelik İş ve İşlemler” ve “Okul Geliştirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında hukuksal yetki kullanımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir

Tablo 3. Eğitim-öğretim hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu

Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul düzenine yönelik iş ve işlemler	Erkek	125	74.28	9285.00	1410.00	.09
	Kadın	27	86.78	2343.00		
Planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler	Erkek	125	73.72	9214.50	1339.50	.09
	Kadın	27	89.39	2413.50		
Ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler	Erkek	125	71.60	8949.50	1074.50	.00*
	Kadın	27	99.20	2678.50		
Okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler	Erkek	125	71.29	8911.50	1036.50	.00*
	Kadın	27	100.61	2716.50		

*p<.05

Tablo 3’te görüldüğü gibi müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin erkek ve kadın müdürlerin görüşleri, okul düzenine yönelik iş ve işlemler ($U=1410.00$, $p>.05$), planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler ($U=1339.00$, $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken; ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler ($U=1074.00$, $p<.05$) ile okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler ($U=1036.500$, $p<.05$) boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise kadın müdürlerin, ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler ile okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler boyutlarında erkek müdürlere göre daha yüksek düzeyde takdir yetkisi kullandığı anlaşılmaktadır. Çelikten ve Yeni’nin (2004) yaptığı araştırmada kadın müdürlerin demokratik yönetimi benimsedikleri, iş bölümüne ve uzmanlaşmaya; erkek müdürlere göre daha çok önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla kadın müdürlerin takdir yetkisi kullanma düzeylerinin erkek müdürlere göre daha yüksek olmasının doğal bir sonuç olduğu ileri sürülebilir.

3.1.2 Müdürlükteki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Okul Düzenine Yönelik İş ve İşlemler”, “Planlama ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler”, “Ekip Çalışmasına Yönelik İş ve İşlemler” ve “Okul Geliştirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında hukuksal yetki kullanımına ilişkin görüşleri arasında müdürlükteki kıdem değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim-öğretim hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin müdürlükteki kıdeme göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Müdürlükteki Kıdem (yıl)	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okul düzenine yönelik iş ve işlemler	1-5	73	79.08	2	1.50	.47
	6-15	51	76.54			
	16 ve üzeri	28	69.71			
Planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler	1-5	73	73.46	2	0.08	.64
	6-15	51	77.79			
	16 ve üzeri	28	82.07			
Ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler	1-5	73	73.99	2	0.56	.76
	6-15	51	77.80			
	16 ve üzeri	28	80.68			
Okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler	1-5	73	69.82	2	3.67	.16
	6-15	51	80.37			
	16 ve üzeri	28	86.88			

Tablo 4’ten görüleceği üzere müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri müdürlükteki kıdem değişkenine göre okul düzenine yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(2)= 1.50$, $p>0.05$), planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(2)= 0.08$, $p>0.05$), ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(2)= 0.56$, $p>0.05$) ve okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(2)= 3.67$, $p>0.05$), boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.1.3. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Okul Düzenine Yönelik İş ve İşlemler”, “Planlama ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler”, “Ekip Çalışmasına Yönelik İş ve İşlemler” ve “Okul Geliştirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında hukuksal yetki kullanımına ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim-öğretim hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin okul türüne göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okul düzenine yönelik iş ve işlemler	Genel-Anadolu Lisesi	69	79.97	3	5.33	.15
	İmam-Hatip Lisesi	14	62.46			
	Meslek Lisesi	63	77.79			
	Diğer	6	55.75			

Tablo 5. Eğitim-öğretim hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin okul türüne göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları (devam)

Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler	Genel-Anadolu Lisesi	69	77.14	3	2.63	.45
	İmam-Hatip Lisesi	14	64.32			
	Meslek Lisesi	63	80.20			
	Diğer	6	58.75			
Ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler	Genel-Anadolu Lisesi	69	75.98	3	1.18	.76
	İmam-Hatip Lisesi	14	75.32			
	Meslek Lisesi	63	78.97			
	Diğer	6	59.33			
Okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler	Genel-Anadolu Lisesi	69	73.73	3	2.93	.40
	İmam-Hatip Lisesi	14	70.36			
	Meslek Lisesi	63	82.70			
	Diğer	6	57.58			

Tablo 5'ten de izlenebileceği gibi müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre okul düzenine yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(3)= 5.33, p>0.05$), planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(2)= 2.63, p>0.05$), ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(2)= 1.18, p>0.05$) ve okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(2)= 2.93, p>0.05$), boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.1.4. Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Okul Düzenine Yönelik İş ve İşlemler”, “Planlama ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler”, “Ekip Çalışmasına Yönelik İş ve İşlemler” ve “Okul Geliştirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim-öğretim hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin mezun olunan fakülte türüne göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan Fakülte Türü	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okul düzenine yönelik iş ve işlemler	Eğitim/Eğitim Bilimleri	72	78.72	3	2.85	.42
	Fen-Edebiyat	27	80.94			
	İlahiyat	25	66.64			
	Diğer	28	75.32			
Planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler	Eğitim/Eğitim Bilimleri	72	83.21	3	9.85	.02*
	Fen-Edebiyat	27	81.00			
	İlahiyat	25	52.48			
	Diğer	28	76.36			
Ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler	Eğitim/Eğitim Bilimleri	72	78.91	3	4.31	.22
	Fen-Edebiyat	27	82.54			
	İlahiyat	25	60.42			
	Diğer	28	78.84			
Okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler	Eğitim/Eğitim Bilimleri	72	79.35	3	2.92	.41
	Fen-Edebiyat	27	77.30			
	İlahiyat	25	63.00			
	Diğer	28	80.46			

*p<.05

Tablo 6'dan görüleceği üzere müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri mezun olunan fakülte değişkenine göre okul düzenine yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(3)= 2.85, p>0.05$), ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(3)= 4.31, p>0.05$) ve okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(3)= 2.92, p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken; planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler boyutunda ($\chi^2(3)= 9.85, p<0.05$) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin farkın kaynağını incelemek için ise mezun olunan fakülte grupları ikili kombinasyonlar halinde Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve farkın kaynaklandığı gruplar belirlenerek Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Planlama ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler Boyutundaki Hukuksal Yetki Kullanımına İlişkin Müdür Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Planlama ve değerlendirilmeye yönelik iş ve işlemler	İlahiyat	25	35.04	3877.00	551.00	.00*
	Eğitim/Eğitim Bilimleri	72	53.85	876.00		
	İlahiyat	25	21.06	851.50	201.50	.01*
	Fen-Edebiyat	27	31.54	526.50		
	İlahiyat	25	22.38	559.50	234.50	.04*
	Diğer	28	31.13	871.50		

*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi müdürlerin mezun olunan fakülte değişkeninde ilahiyat fakültesi mezunu müdürler; eğitim/egitim bilimleri fakültesinden (S.O.=53.85), fen-edebiyat fakültesinden (S.O.=31.54) ve diğer fakültelerden (S.O.=31.13) mezun olan müdürlerden daha düşük düzeyde hukuksal yetki (bağlı yetki) kullanmaktadırlar. Bu bulguya göre ilahiyat fakültesinden mezun olan müdürlerin diğer müdürlere kıyasla öğretmen denetimine yeteri kadar zaman ayırmadıkları ve yönetim sürecinin önemli bir basamağı olan “planlama” boyutunda gerekli titizliği göstermedikleri söylenebilir.

3.2. Müdürlerin Okul Yönetiminin Öğrenci Hizmetlerindeki İş ve İşlemlerde Hukuksal Yetki Kullanımlarına İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğrenci hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Tablo 8’de yer alan “Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler” boyutunun ilk on maddesinde kullanılan hukuksal yetki türünün bağlı yetki, diğer maddelerde kullanılan hukuksal yetki türünün ise takdir yetkisi olduğu söylenebilir. Müdürlerin hukuksal yetkilerini “Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemlerde” yer alan maddelerde (\bar{X} =4.74) her zaman kullandıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca bulgular, öğrenci hizmetlerinde müdürlerin bağlı yetki ve takdir yetkisi kullanma düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, müdürlerin bağlı yetki kullanma düzeylerinin takdir yetkisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 8. Öğrenci hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	Maddeler	\bar{X}	s.s
Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler	1.Öğrencilerin kaydını yaparım/yaptırırım.	4.83	0.59
	2.Öğrenci nakil işlemlerini yaparım/ yaptırırım.	4.84	0.60
	3.Öğrenci kontenjanını hesaplarım/hesaplatırım.	4.87	0.45
	4.Öğrenci devam ve devamsızlığımı izlerim/izletirim.	4.85	0.37
	5.Öğrencilerin sınav ve sınıf geçme işlemlerini yaparım/yaptırırım.	4.84	0.45
	6.Öğrencilere karne veririm/verdiririm.	4.88	0.40
	7.Öğrencilere teşekkür, takdir ve üstün başarı belgelerini veririm/verdiririm.	4.89	0.37
	8.Öğrencilerin mezuniyet ve diploma işlemlerini yaparım/yaptırırım.	4.90	0.44
	9.Öğrencilerin askerlik işlemlerini yaparım/ yaptırırım.	4.42	1.09
	10.Öğrenci devamsızlık durumunu, devamsızlığın 5., 20. ve 40. günlerinde velilere bildiririm/bildirtirim.	4.88	0.41
	11.Öğrencilere onur belgesi veririm/verdiririm.	4.89	0.47
	12.Öğrenci sınıf ve şubelerini düzenlerim/düzenletirim.	4.84	0.46
	13.Öğrencilere yönelik sağlık taramasını yaptırırım/yaptırtırım.	3.79	1.14
	14.Öğrencilere ilişkin bir veri tabanı (e-okul vb.) oluştururum/oluşturturum.	4.69	0.63
	Boyut ortalaması	4.74	

3.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Öğrenci Hizmetlerine Yönelik İş ve İşlemler” boyutunda hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrenci hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler	Erkek	125	72.88	9109.50	1234.50	.03*
	Kadın	27	93.28	2518.50		

*p<.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin erkek ve kadın müdürlerin görüşleri öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler boyutunda (U=1234.50, p<.05) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise kadın müdürlerin öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler boyutunda erkek müdürlere göre daha yüksek düzeyde hukuksal yetki kullandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun belki de kadın müdürlerin öğrencileriyle daha ilgili olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

3.2.2 Müdürlükteki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Öğrenci Hizmetlerine Yönelik İş ve İşlemler” boyutunda hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri arasında müdürlükteki kıdem değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrenci hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin müdürlükteki kıdeme göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyut	Müdürlükteki Kıdem (yıl)	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler	1-5	73	76.01	2	0.42	.81
	6-15	51	74.64			
	16 ve üzeri	28	81.18			

Tablo 10’dan görüleceği üzere müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri müdürlükteki kıdem değişkenine göre öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(2)= 0.42$, p>0.05) boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.2.3. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Öğrenci Hizmetlerine Yönelik İş ve İşlemler” boyutunda hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrenci hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin okul türüne göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler	Genel-Anadolu Lisesi	69	69.34	3	11.77	.01*
	İmam-Hatip Lisesi	14	52.00			
	Meslek Lisesi	63	89.28			
	Diğer	6	81.83			

*p<.05

Tablo 11’den görüleceği üzere müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(3)= 11.77$, p<0.05) boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağını incelemek için okul türü grupları ikili kombinasyonlar halinde Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve farkın kaynaklandığı gruplar belirlenerek Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler boyutundaki hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin okul türüne göre farklılaşma durumu

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler	Meslek Lisesi	63	75.64	4765.50	1597.50	.01*
	Genel-Anadolu Lisesi	69	58.15	4012.50		
	Meslek Lisesi	63	42.37	2669.00	229.50	.00*
	İmam-Hatip Lisesi	14	23.86	334.00		

*p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi okul türü değişkeninde meslek lisesinde çalışan müdürler; genel-anadolu lisesinde çalışan (S.O.=58.15) ve imam-hatip lisesinde çalışan (S.O.=23.86) müdürlerden daha yüksek düzeyde hukuksal yetki kullanmaktadırlar. Bu durumun nedeninin meslek lisesinde çalışan müdürlerin çalışma ortamlarının mekânsal anlamda daha geniş olmasından veya bu müdürlerin öğrencilerle olan ilişkilerinde usta-çırak ilişkisi içerisinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

3.2.4. Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Öğrenci Hizmetlerine Yönelik İş ve İşlemler” boyutunda hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrenci hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin mezun olunan fakülte türüne göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyut	Mezun olunan Fakülte Türü	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler	Eğitim/Eğitim Bilimleri	72	79.89	3	12.47	.01*
	Fen-Edebiyat	27	82.02			
	İlahiyat	25	48.96			
	Diğer	28	87.05			

*p<.05

Tablo 13’ten görüleceği üzere müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri mezun olunan fakülte değişkenine göre öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(3)= 12.47$, $p<0.05$) boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağını incelemek için mezun olunan fakülte grupları ikili kombinasyonlar halinde Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve farkın kaynaklandığı gruplar belirlenerek Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler boyutundaki hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşma durumu

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler	İlahiyat	25	34.34	858.50	533.50	.00*
	Eğitim/Eğitim Bilimleri	72	54.09	3894.50		
	İlahiyat	25	20.28	507.00	182.00	.00*
	Fen-Edebiyat	27	32.26	871.00		
	İlahiyat	25	20.34	508.50	183.50	.00*
	Diğer	28	32.95	922.50		

*p<.05

Tablo 14’te görüldüğü gibi müdürlerin mezun olunan fakülte değişkeninde ilahiyat fakültesi mezunu müdürler; eğitim/egitim bilimleri fakültesinden (S.O.=54.09), fen-edebiyat fakültesinden (S.O.=32.26) ve diğer fakültelerden (S.O.=32.95) mezun olan müdürlerden daha düşük düzeyde hukuksal yetki kullanmaktadırlar. Bu sonuca göre ilahiyat fakültesinden mezun olan müdürlerin, öğrenci hizmetlerini yerine getirmede diğer müdürler kadar katı olmadığı; aksine durumları akışına bırakan esnek bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir.

3.3. Müdürlerin Okul Yönetiminin Personel Hizmetlerindeki İş ve İşlemlerde Hukuksal Yetki Kullanımlarına İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin personel hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri; “Personel Özlük İş ve İşlemleri” ve “Personel İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş (Tablo 15) ve yorumlanmıştır.

Tablo 15. Personel hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Maddeler	\bar{X}	s.s
Personel Özlük İş ve İşlemleri	1. Atanan personeli göreve başlatırım/başlattırırım	4.95	0.26
	2. Personelin nakil işlemlerini yaparım/yaptırırım.	4.93	0.36
	3. Personelin yer değiştirme işlemlerini yaparım/yaptırırım.	4.88	0.55
	4. Personelin ayrılma işlemlerini (emeklilik, istifa vb.) yaparım/yaptırırım.	4.95	0.32
	5. Personelin askerlik işlemlerini yaparım/yaptırırım.	4.67	0.91
	Boyut ortalaması	4.88	
Personel İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler	6. Personelin performansını değerlendiririm/değerlendiririm.	4.51	0.82
	7. Personele izin kullandırırım/kullandırırım.	4.84	0.43
	8. Ödüllendirilecek personeli tespit ederim/ettiririm	4.69	0.59
	9. Gelen yazıları ilgili personele bildiririm/bildiririm.	4.93	0.29
	10. Personelin iş bölümünü yaparım/yaptırırım.	4.94	0.24
	Boyut ortalaması	4.78	

“Personel özlük iş ve işlemleri” boyutunda kullanılan hukuksal yetki türünün müdürlerin bağlı yetkileri olduğunu; “Personel izleme ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler” boyutunda kullanılan hukuksal yetki türünün ise müdürlerin takdir yetkileri olduğunu söylemek mümkündür.

Müdürlerin hukuksal (bağlı) yetkilerini “Personel özlük iş ve işlemleri” boyutunda yer alan maddelerde her zaman (\bar{X} =4.88) kullandıkları görülmektedir. Aynı şekilde müdürlerin hukuksal (takdir) yetkilerini “Personel izleme ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler” boyutunda yer alan maddelerde de her zaman (\bar{X} =4.78) kullandıklarını söylemek mümkündür. Personel hizmetlerinde müdürlerin bağlı yetki ve takdir yetkisi kullanma düzeyleri karşılaştırıldığında; müdürlerin bağlı yetki kullanma düzeylerinin takdir yetkisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Personel Özlük İş ve İşlemleri” ve “Personel İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Personel hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu

Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Personel Özlük İş ve İşlemleri	Erkek	125	76.17	9521.00	1646.00	.76
	Kadın	27	78.04	2107.00		
Personel İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler	Erkek	125	74.23	9278.50	1403.50	.13
	Kadın	27	87.02	2349.50		

Tablo 16’da görüldüğü gibi müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin erkek ve kadın müdürlerin görüşleri, personel özlük iş ve işlemleri (U=1646.00, p>.05) ile personel ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler (U=1403.00, p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.3.2. Müdürlükteki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Personel Özlük İş ve İşlemleri” ve “Personel İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri arasında müdürlükteki kıdem değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Personel hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin müdürlükteki kıdeme göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyutlar	Müdürlükteki Kıdem (yıl)	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Personel Özlük İş ve İşlemleri	1-5	73	82.09	2	5.93	.06
	6-15	51	73.30			
	16 ve üzeri	28	67.75			
Personel İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler	1-5	73	75.00	2	0.21	.89
	6-15	51	78.20			
	16 ve üzeri	28	77.32			

Tablo 17’den görüleceği üzere müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri müdürlükteki kıdem değişkenine göre personel özlük iş ve işlemleri ($\chi^2(1)= 5.93, p>0.05$) ile personel izleme ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(1)=0.21, p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.3.3. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Personel Özlük İş ve İşlemleri” ile “Personel İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Personel hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin okul türüne göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Personel Özlük İş ve İşlemleri	Genel-Anadolu Lisesi	69	73.77	3	1.13	.77
	İmam-Hatip Lisesi	14	78.96			
	Meslek Lisesi	63	78.77			
	Diğer	6	78.33			
Personel İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler	Genel-Anadolu Lisesi	69	72.59	3	4.27	.23
	İmam-Hatip Lisesi	14	63.18			
	Meslek Lisesi	63	83.41			
	Diğer	6	79.92			

Tablo 18’den de izlenebileceği gibi müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre personel özlük iş ve işlemleri ($\chi^2(2)= 1.33, p>0.05$) ile personel izleme ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(2)= 4.27, p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.3.4. Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin; “Personel Özlük İş ve İşlemleri” ile “Personel İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler” boyutlarında hukuksal yetki kullanımlarına ilişkin görüşleri arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Personel hizmetlerindeki iş ve işlemlerde hukuksal yetki kullanımına ilişkin müdür görüşlerinin mezun olunan fakülte türüne göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan Fakülte Türü	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Personel Özlük İş ve İşlemleri	Eğitim/Eğitim Bilimleri	72	74.56	3	2.06	.56
	Fen-Edebiyat	27	83.67			
	İlahiyat	25	75.12			
	Diğer	28	75.80			
Personel İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik İş ve İşlemler	Eğitim/Eğitim Bilimleri	72	79.60	3	2.51	.47
	Fen-Edebiyat	27	80.78			
	İlahiyat	25	66.72			
	Diğer	28	73.13			

Tablo 19’den görüleceği üzere müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri mezun olunan fakülte değişkenine göre personel özlük iş ve işlemleri ($\chi^2(3)= 2.06, p>0.05$) ile personel izleme ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler ($\chi^2(2)=2.51, p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yönetim, görevlerini yerine getirirken mevzuattan aldığı yetkiyi kullanmaktadır. Diğer bir ifadeyle mevzuatı yürütme işlemini, yönetim yerine getirmektedir. Yönetimin ise mevzuatı uygularken karşılaşma olasılığı olan iki durum mevcuttur. Bu olasılıklardan ilki yönetimin yetkisinin “bağlı” olma durumudur. Bu durumda mevzuatta öngörülen şartlar gerçekleştiğinde yönetim belli bir kararı almak durumundadır. İkinci olasılığı içeren durumlarda ise mevzuat yönetime, harekete geçip geçmeme veya var olan çözümler arasından birini seçme özgürlüğü, başka bir deyişle “takdir” yetkisi tanımaktadır (Yılmaz, 2011).

Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri hukuksal yetkilerini “her zaman” ve “çoğunlukla” kullanmaktadırlar. Ancak sonuçlar kullanılan hukuksal yetkinin türü açısından değerlendirildiğinde, müdürlerin bağlı yetki kullanma düzeylerinin takdir yetkisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Yaylacı ve Aydoğan’ın (2006) yaptığı çalışmada ise okul yönetimine verilen takdir yetkisinin sınırlı olduğu; bu sınırlı takdir yetkisinin dağılımının ise bütün okullar açısından daha çok karar verme, planlama, eşgüdümleme ve değerlendirme süreçlerinde görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuçlara göre takdir yetkisinin bağlı yetki kadar kullanılmadığı, takdir yetkisine gereken önemin verilmediği ileri sürülebilir. Bu nedenle yöneticilerin takdir yetkilerinin sınırlarının genişletilmelidir. Çünkü toplumsal hayatın zorlukları nedeniyle yönetime takdir yetkisinin tanınması önemli bir gerekliliktir. Yürütme ve yönetimin niteliği bu gerekliliğe ihtiyaç duymaktadır. Yönetim dinamik bir yapıya sahip olduğundan yasa koyucunun yönetimin bütün eylem ve işlemlerini önceden düzenlemesi olası değildir. Diğer bir deyişle yasa koyucunun sonradan ortaya çıkacak her ihtimali önceden görmesi mümkün olmadığından, uygulamada ortaya çıkan boşluklar yönetimin takdir yetkisi ile doldurulmaktadır (Kalabalık, 1997). Aksi halde yasa koyucunun yönetsel işlemi bütün ayrıntılarıyla düzenlemeye çalışması ve yönetimin yetkisini bağlaması durumunda somut olayların çözümünün güçleşeceğini hatta imkânsızlaşacağını söylemek mümkündür. Ayrıca karşı karşıya kalmadan bilinemeyecek somut olayların yasa koyucu tarafından önceden belirlenmesinin ve tahmin edilmesinin de mümkün olmadığı bilinen bir gerçektir (Güneş, 2005). Takdir yetkisi bir yandan yönetime yenilikçilik, mesleki motivasyon, hız ve esneklik kazandırmakta, diğer yandan yönetimin farklı durumlar karşısında karar alırken daha duyarlı olmasını sağlamaktadır. Çünkü örgütteki kurallar her zaman farklı durumlardaki ayrıntıları tahmin edemediğinden karmaşık durumlarla başa çıkamayabilmektedir. Dahası böyle durumlarda kurallar birbirleriyle çelişebilmektedir (Hall, 1999). Bu yüzden takdir yetkisi yönetimin başarıya ulaşmasında önemli role sahiptir. Yönetim de hukuku uygulamanın yanı sıra toplumun maddi manevi her türlü ihtiyacını karşılamak durumunda olduğundan takdir yetkisine muhtaçtır. Sonuç olarak yönetimin takdir yetkisiz, takdir yetkisinin de yönetimsiz düşünülmesi mümkün değildir (Nalçinkaya, 2012). Araştırmanın sonuçlarına göre müdürlerin hukuksal yetki kullanımına ilişkin görüşleri; eğitim-öğretim hizmetlerinin ekip çalışmasına yönelik iş ve işlemler ile okul geliştirmeye yönelik iş ve işlemler boyutlarında cinsiyete; planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemler boyutunda ise mezun olunan fakülteye göre farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenci hizmetlerine yönelik iş ve işlemler boyutunda müdürlerin yetki kullanımına ilişkin görüşleri cinsiyete, okul türüne ve mezun olunan fakülteye göre farklılaşma göstermektedir. Literatürde bu

sonuçlarla paralellik veya zıtlık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak daha önceden de ifade edildiği gibi Çelikten ve Yeni'nin (2004) yaptığı araştırmada kadın müdürlerin demokratik yönetimi benimsedikleri, iş bölümüne ve uzmanlaşmaya; erkek müdürlere göre daha çok önem verdikleri saptanmıştır. Bu bağlamda kadın müdürlerin takdir yetkisi kullanma düzeylerinin erkek müdürlere göre daha yüksek olmasının olağan bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda dikkate alınması gereken öneriler ise şöyledir:

1. Müdürler bağlı yetkilerini takdir yetkilerinden daha sık kullandıkları için, müdürlerin yönetimde kendilerini gösterebilmeleri için takdir yetkilerinin sınırlarının genişletilmelidir. Bu amaçla ilgili mevzuat, özellikle de Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin "Yönetim, Yöneticiler ve Diğer Personel" kısmında yer alan hükümleri yeniden düzenlenmelidir.
2. Müdürlerin hukuksal yetki kullanırken yaşadığı büyük sorunlardan biri olan maddi kaynak eksikliğinin giderilmesi için genel bütçeden eğitime ayrılan pay arttırılmalıdır.
3. Müdürler, hukuksal yetkilerini daha etkili kullanabilmek için velilerle öğrenci disiplini konusunda; öğretmenlerle okulun amaçlarını belirleme konusunda işbirliği yapmalıdır.
4. Kadın müdürlerin, eğitim-öğretim hizmetlerindeki iş ve işlemlerde erkek müdürlere göre daha yüksek düzeyde takdir yetkisi kullanmalarının nedenleri araştırılmalıdır.
5. İlahiyat fakültesi mezunu müdürlerin, eğitim öğretim hizmetlerinin bir boyutu olan planlama ve değerlendirmeye yönelik iş ve işlemlerde, diğer fakültelerden mezun olan müdürlere göre daha düşük düzeyde bağlı yetki kullanmalarının nedenleri araştırılmalıdır.
6. İlahiyat fakültesi mezunu müdürlerin, öğrenci hizmetlerindeki iş ve işlemlerde diğer fakültelerden mezun olan müdürlere göre daha düşük düzeyde hukuksal yetki kullanmalarının nedenleri araştırılmalıdır.
7. Meslek lisesinde çalışan müdürlerin öğrenci hizmetlerindeki iş ve işlemlerde diğer liselerde çalışan müdürlere göre daha yüksek düzeyde hukuksal yetki kullanmalarının nedenleri araştırılmalıdır.
8. Kamu ilkokullarındaki müdürlerin hukuksal yetkilerini kullanma düzeyleri araştırılmalıdır.
9. Müdürlerin hukuksal yetki kullanma düzeyleri hakkında daha ayrıntılı bilgiler edinmek Türkiye genelinde de benzer araştırmalar yapılmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Atay, E. (2006). *İdare hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Biggs, T. (1993). *An Analysis of Administrative Discretion In Selected Students' Rights Decisions of The United States Supreme Court*. Doctoral dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- Canyaş, O. (2011). *Vergi idaresinin takdir yetkisinin saptanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Crowson, R. L. ve Porter-Gehrie, C. (1980). The discretionary behavior of principals in large-city schools. *Educational Administration Quarterly*, 16 (1), 45-69.
- Çelikten, M. Ve Yeni, Y. (2004). Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(12), 305-314.
- Gözler, K. (2003). *İdare hukuku*. (1. Baskı). Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Gözübüyük, Ş. (2012). *Yönetim hukuku*. (31. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Güneş, M. (2005). *İdarenin bütünlüğü ilkesi çerçevesinde askeri yüksek idare mahkemesinin idarenin takdir yetkisinin kullanımına ilişkin yaklaşımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Hall, M. (1999). *Administrative discretion and youth violence in schools: An analyse*. Doctoral dissertation, Simon Fraser University, Canada.
- Heilmann, M. R. (2006). *Principals' perspectives on discretion and decision-making*. Master's dissertation, University of Manitoba, Manitoba.
- Huish, G. (1999). *Association between administrator perceptions of judicial influence and the structuring of administrative discretion*. Doctoral dissertation, Arizona State University, Arizona.
- Kalabalık, H. (1997). İdare hukukunda takdir yetkisi kavramı ve benzer kurumlarla karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 216-254.

- Karaman-Kepenekci, Y. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (6), 159-174.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, Ş. (1991). İdarenin takdir yetkisi. *Türk İdare Dergisi*, 63 (392), 63-121.
- Keser, Z. (2007). *Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Lunenburg, C. ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi* (6. Baskı) (Çev: G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Manley-Casimir, M. E. (1977-1978). Discretion in school discipline. *Interchange*, 8 (1-2), 84-100.
- Martin, Y. (1995). Controls of administrative discretion in public schooling in British Columbia: 1872-1994. *Education and Law Journal*, 6, 233-255.
- Nalçinkaya, Ö. (2012). *Kamu yöneticisinin takdir yetkisi bağlamında yıldırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özay, İ. (1996). *Gün ışığında yönetim*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sağlam, M. (2000). *Devlet memurlarının naklen atanmaları ve nakil işlemlerinin denetimi*. Ankara: İsmat Matbaacılık.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2013). *Yetki*. 25.09.2013 tarihinde, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.52497875d0efc5.54083534 adresinden alınmıştır.
- Üstün, S. (2006). *Türk vergi hukukunda takdir yetkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yaylacı, F. ve Aydoğan, İ. (2006). Eğitim yöneticisinin takdir yetkisi. *Milli Eğitim*, 171 (Yaz- 2006), 203-217.
- Yılmaz, D. (2011). Alman İdare Hukuku'nda idarenin takdir yetkisi ve takdir yetkisinin yargısal denetimi. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 1 (89), 1019-1032.
- Yılmaz, E. (1992). *Hukuk sözlüğü* (4. Baskı). Ankara: Yetkin Hukuk Yayınları.
- Yücel, Z. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction. Legal authority is non-discretion authority and discretion authority that granted to the school administration by the legislation. Non- discretion authority is legal authority that contains the tasks and processes ordered by legislation. So, principals don't have the right to choose whether or not to perform those tasks. On the other hand, discretion authority is legal authority that offers freedom to choose about making a selection and implementing for principals within the limits set by legislation. In this study, it was intended to reveal the opinions of Ankara public secondary school principals related to the levels of using their legal authorities (non-discretion authority and discretion authority) within the school administration's education, personnel and student services dimensions.

Method. The target population of the research, in 2014-2015 school year, consisted of 152 principals working in public secondary schools (general-anatolian high schools, science high schools, vocational religious high schools, vocational high schools) in the nine districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Mamak, Yenimahalle, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar). The quantitative data of the study were collected by the three subscales in total (The Educational Services Dimension of the School Management, The Student Services Dimension of the School Management and Personnel Services Dimension of the School Management) which were developed by the researcher. The data were analyzed by use of SPSS 13. Descriptive statistics such as percentage, frequency, mean and standard deviation were used for analyzing the data. Mann Whitney U Test was used to compare the views of the participants according to the gender variable; Kruskal-Wallis H Test was used to determine whether there is a significant difference in their opinions according to the seniority in directorate, the type of school and the faculty graduated from. As a significance level, $\alpha=.05$ was taken as a basis in tests of significance.

Result and Discussion. According to the survey results, the principals always used their legal authorities in tasks and processes related to the school layout, planning and evaluation, and teamwork dimensions. They usually used their legal authorities in tasks and processes related to the school improvement. The principals' opinions did not differ in the tasks and processes related to the school layout and, planning and evaluation dimensions regarding to the levels of using their legal authorities according to the gender variable. On the other hand, the principals' opinions differed in the tasks and processes related to the teamwork and school improvement dimensions according to the gender variable. The principals' opinions did not differ in the tasks and processes related to the all dimensions of educational services regarding to the levels of using their legal authorities according the seniority in directorate variable. Similarly, the principals' opinions did not differ in the tasks and processes related to the faculty graduated from, teamwork and school improvement variables regarding to the levels of using their legal authorities. On the other hand, the principals' opinions differed in the tasks and processes related to planning and evaluation dimension according to the faculty graduated from variable. The principals' opinions differed in tasks and processes related to the student services regarding to the levels of using their legal authorities according to the gender variable. Similarly, the principals' opinions differed in tasks and processes related to the student services regarding to the levels of using their legal authorities according to type of school and faculty graduated from variables. On the other hand, the principals' opinions did not differ in the tasks and processes related to the student services dimension according to seniority in directorate. The principals always used their legal authorities in tasks and processes related to the personnel affairs and staff monitoring and evaluation. The principals' opinions did not differ in the tasks and processes related to the personnel affairs and staff monitoring and evaluation dimensions according to the gender, seniority in directorate, type of school and faculty graduated from variables. As a result, school principals use "always" and "usually" legal authorities. However, when the results are evaluated in terms of the type of legal authority used; it was observed that the level of using non-discretion authority higher than the level of using discretion authority. It can be said that importance is not given to discretion authority. For this reason, the limits of the discretion authority of the principals should be expanded. Because of the difficulties of social life, recognition of the discretion authority is an important requirement. The quality of executive and administration needs this necessity. Briefly, discretion authority has an important role in the success of the administration. Administration is not able to think without discretion authority and discretion authority is not able to without administration.



İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi¹

Examining the Improvement of Conflict Resolution Skills in the Elementary Fourth Grade Social Studies Course

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR², Mehmet GÜLTEKİN³

Öz: Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelemektir. Araştırma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmada gömülü deneysel desen işe koşulmuştur. Araştırma Eskişehir il merkezinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında 2014-2015 güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri görüşme, gözlem, anekdot kayıtları, öğrenci materyalleri ve çatışma çözme becerisi ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğünden de verileri desteklemek amacıyla yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testinden yararlanılırken, nitel verilerin analizinde tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin deneyimlediği çatışma durumları, Sosyal bilgiler dersinde çatışma çözme eğitiminin etkililiği ve çatışma çözme eğitim süreci başlıkları altında ele alınmıştır.

Anahtar sözcükler: İlkokul, Sosyal Bilgiler, Çatışma, Çatışma Çözme Becerisi, Çatışma Çözme Eğitimi

Abstract: The aim of this study is to examine the improvement of elementary fourth grade students' conflict resolution skills in the Social Studies course. In the study, which was designed in mixed model, embedded experimental design was employed. The study was conducted in a fourth grade class of an elementary school in the city of Eskişehir. The research data were gathered through the conflict resolution skill scale, teacher and student interviews, observations, learner materials and anecdote records. In addition, the statements in the researcher journal were used as a supportive dataset. Wilcoxon Signed Rank Test was employed in the analysis of the quantitative data obtained in the study, and inductive analysis was conducted in the analysis of the qualitative data. In the study, results were revealed on the conflict situations that the students experienced, the effectiveness of the conflict resolution education in the Social Studies course, and the process of conflict resolution education.

Keywords: Elementary education, Social Studies, Conflict, Conflict Resolution Skill, Conflict Resolution Education

1. GİRİŞ

Çatışmalar, insanın yaşadığı her yerde karşılaşılabilecek kaçınılmaz olgulardır. Kaçınılmaz bir gerçeklik olan çatışmaların yapıcı yollarla çözülmesi ise yaşanan bu çatışmalardan yararlar elde edilmesine olanak tanıyabilir.

Çatışma, farklı düzeylerdeki uyuşmazlıkları nitelemek amacıyla kullanıldığından farklı biçimlerde tanımlanan bir kavramdır. Fiziksel şiddet içeren bir kavga da çatışma olarak tanımlanırken, herhangi bir uyuşmazlık ya da sözel tartışma da çatışma olarak tanımlanabilmektedir (Karip, 2013). Kızgınlık, korku, suçluluk, ümitsizlik, yanlış anlaşılma gibi duygularla ifade olarak tanımlanan çatışma (McDaniel, 1992) aslında tarafların yararını içeren yollarla çözülmesi gereken sorunlardır (Johnson & Johnson, 1996a). Çatışma çözme ise tarafların uzlaşmaya vardığı bir süreçtir (Sadri, 2013). Çatışma çözme sürecinde problem çözme becerileri, karşı tarafla olan ilişkiler, karşılıklı amaçlar, karar verme biçimi, çatışmaya dâhil olacak kişiler, çatışmanın olası sonuçları ve kontrolden çıkma olasılığı gibi durumların değerlendirilmesi gerekmektedir (Karip, 2013). Bu bağlamda çatışmaların yapıcı yollarla çözülebilmesi için okullarda bu yönde yaklaşımların kullanılması önem taşımaktadır.

Okullarda öğrencilere çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasında doğrudan çatışma çözme becerilerine yönelik geliştirilen programlar kullanılabileceği gibi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri gibi derslerden de yararlanılabilir. Nitekim Bickmore (1997) çatışma çözme eğitimi demokrasi sürecini göz önünde bulundurarak Sosyal Bilgiler programıyla bütünleştirmiştir.

Sosyal Bilgiler toplumla ilgilenen, çocukların topluma bilgili olarak katılmalarını sağlayan, sağlıklı ve sosyal ilişkiler geliştirmesine önem veren bir derstir. Bireylerin yaşamlarının çevreden nasıl etkilendiğini, onların çevreyi nasıl etkilediğini, geçmişte kurumların nasıl oluştuğunu, bireylerin geçmişte ve bugün zorluklarla nasıl mücadele ettiğini konu edinmektedir (Shamsi, 2004). Sosyal Bilgiler gruplar

¹ Bu makale "İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ogurdogan@anadolu.edu.tr

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, mgulteki@anadolu.edu.tr

arası iletişimi, aileyi ve küresel toplumu konu alan derslerden biridir (Merryfield & Remy, 1995). Bu nedenle toplumda ve bireyler arasında yaşanan çatışmalara ve çözüm önerilerine bu derste değinilmesi beklenmektedir.

Çatışma çözme becerisi, bireylerin çatışmalarını şiddet içermeyen biçimde çözmesi için sahip olması gereken bir özelliktir. Bireylerin başkalarının haklarına saygı duyarak tercihler yapması ve çatışmalarını çözmesi etkin vatandaşlar olmanın temel kuralıdır (Martorella, 2002; Schrupf, Crawford & Bodine, 1997/2007). Çünkü sorunlara küresel açıdan bakma, eleştirel ve sistematik düşünme, çatışmaları şiddete başvurmadan çözme gibi özellikler etkin vatandaşın özellikleri arasında sayılmaktadır (Hicks, 2001'den akt. Güven, 2011). Etkin vatandaşların aynı zamanda değer ve inanışlardan kaynaklı çatışmalara karşı hoşgörülü olması gerekmektedir (Sunal & Haas, 2002). Aynı şekilde çatışma çözme eğitimi almak, bireylerin iyi vatandaş olma özelliklerini kazanmasına yardımcı olacaktır (Öner, 2006). Özellikle genç bir vatandaş olarak öğrencilerin çatışmaların nasıl çözümleneceğini öğrenmesi önemli bir gerekliliktir (Martorella, 2002). Etkili vatandaşlar yetiştirmek ise Sosyal Bilgiler dersinin varoluş amaçları arasında yer almakta ve dersin merkezini oluşturmaktadır. Bu ders aracılığıyla bilgi temelli ve bilimsel akıl yürütme ile bütünleşen ulusal değerleri benimsemiş, evrensel değerlere saygılı vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca tüm öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini zorunlu olarak aldığı düşünüldüğünde etkin vatandaşlar yetiştirmek için çatışma çözme becerilerinin bu dersle ilişkilendirilmesi önemlidir (Bickmore, 1997; Kabapınar, 2009).

Çatışma çözme ve barışçıl olma, demokratik toplumlarda bireylerin sahip olması gereken sorumluluklar arasındadır (Schrumpf, Crawford & Bodine, 1997/2007). Okullar da toplumun bir parçasıdır ve demokratik özellikler taşımaktadır. Çünkü demokratik yapı sergileyen okullarda öğrenciler kendi sorunlarını ve çatışmalarını çözme konusunda cesaretlendirilmektedir (Andrews, 2000). Nitekim çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sağlanan olanaklar, öğrencilerin demokratik biçimde yaşamalarını sağlamaktadır (Smith-Sanders & Harter, 2007). Çünkü demokrasinin temel bileşenleri hak, sorumluluk, katılım, farklılıklara saygı, çatışma ve çözümdür. Bu konu alanları Sosyal Bilimlerle yakından ilişkilidir (De La Caba Collado & Lopez Atxurra, 2006). Sosyal Bilgiler dersi de Sosyal Bilimlere dayalı olarak oluşturulmuş disiplinler arası bir derstir. Ayrıca çatışma, işbirliği, farklılıklar, değerler gibi kavramlar Sosyal Bilgiler programının temel bileşenleridir (Sunal & Haas, 2002). Demokrasi sürecinin bir gereği olarak çatışma çözme becerileri, Sosyal Bilgiler ile bütünleştirilmelidir. Çünkü, çatışmalar demokrasinin bir parçasıdır ve öğrenciler çatışmayı bir öğrenme fırsatı olarak ele almalıdır (Thompson, 1999). Ayrıca demokratik toplumların oluşturulmasında demokrasi eğitimi de önem taşımaktadır. Demokrasi eğitimi Sosyal Bilgiler dersi içerisinde verilmektedir. Bu nedenle öğrencilere kazandırılmak istenen özgürlük, eşitlik, insan hakları katılım gibi yapıcı çatışma çözme için gereken değerler, Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer almalıdır. Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi eğitimi için gerekli olan eleştirel düşünme ve katılımı sağlama gibi etkinlikler (Güven, 2009) çatışma çözme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerine yer verilmesi demokratik ve şiddetten uzak bir sınıf ortamı oluşturacaktır (Chislett, 2005).

Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi, çok kültürlü eğitim, önyargıyı azaltma, eleştirel düşünme ve problem çözme, zorbalığı önleme gibi yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yaklaşımların öğrencilere bilgi ve becerilerin kazandırılması için ders programlarında yer alması gerekmektedir (Girard, 1995). Sosyal Bilgiler dersinin doğası, çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi için bu yaklaşımların kullanılmasına ve kısa öykülerle bu becerilerin geliştirilmesine uygundur (Bickmore, 1997).

Çatışma çözme, değer eğitimi, küresel eğitim, güncel olaylar, kariyer eğitimi, ekonomi, gelecekle ilgili çalışmalar, cinsiyet gibi konular Sosyal Bilgiler eğitiminin içerisinde yer almaktadır (Adkins, 1999). Sosyal Bilgiler sınıf içi iletişimde ortaya çıkan sorunlarla ilgili çatışma çözme etkinliklerine yer verilmesi için son derece uygun bir derstir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler dersinin konuları çerçevesinde de çatışma çözme etkinlikleri yapılabilir (Çengelci, 2011). Çatışma çözme becerileri Sosyal Bilgiler dersinin içerisinde üç şekilde yer alabilir. Birincisi öğretmenlerin bireylerin yaşadığı çatışmaları ele alan güncel olayları sınıf ortamına taşıması, ikincisi tarih konularına ilişkin farklı görüşler sunması ve üçüncüsü kültürel farklılıklara ilişkin tartışma ortamlarının oluşturulmasıdır (Bickmore, 1997). Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öyküleri incelemesi, çatışma analizleri yapması gibi etkinlikler, onların çatışma çözme becerilerini geliştirebilir. Çatışma çözme eğitiminin Sosyal Bilgiler dersi içinde yer alması öğrencilerin eleştirel düşünme, farklı bakış açılarına sahip olma gibi becerilerini de geliştirecektir. Aynı zamanda bu eğitim, gerek öğretmen gerek öğrencilerin karmaşık olayları anlamalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer ve tutumları içermektedir. Çatışma çözme eğitiminin Sosyal Bilgiler dersinde yer alması ile öğrenciler

çatışmalara katılan grupların ilgi ve gereksinimlerini anlayacak; kimlik, baskı ve gücün anlamını öğrenecek; eleştirel düşünen ve sorumlu vatandaşlar olarak özgür olmanın değerini benimseyecektir (Chislett, 2005).

Sonuç olarak, çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersi önemli rol oynamaktadır. Çünkü;

- çatışma çözme becerileri etkin vatandaşların sahip olması gereken özellikler arasında yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin temel vurgusu da etkin vatandaşlar yetiştirmektir.
- çatışma çözme becerilerine sahip bireyler demokratik toplumların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, demokrasi bilincinin etkinliklerle kazandırıldığı bir derstir.
- çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme, çok kültürlü eğitim, barış eğitimi, vatandaşlık eğitimi, tartışmalı konuların öğretimi gibi yaklaşımlar rol oynamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi doğası gereği bu yaklaşımların kullanılmasına uygundur.
- çatışma çözme becerilerine sahip bireyler hoşgörü, farklılıklara saygı, barış gibi değerleri ve eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi becerileri kazanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde bu değer ve becerilerin kazandırılması dersin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır.

Alanyazında çatışma çözme becerilerinin farklı boyutlarda incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin çatışma çözme becerilerini farklı değişkenler bağlamında inceleyen (Gündoğdu, 2010; Mutluoğlu & Topsis, 2012; Yavuzer, Karataş & Gündoğdu, 2013), farklı öğretim etkinliklerinin çatışma çözme becerisine etkisini ele alan (Bilgin, 2008b; Bilgin & diğ., 2012; Catterall, 2007; Ergül, 2008; Gündoğdu, 2009; Karataş, 2011; Mayorga, 2005; Sarı, 2005; Sünbül, 2008; Türk, 2008), ve bireylerin çatışma çözme stratejilerini belirleyen (Ayaş & diğ., 2010; Basit & diğ., 2010; Dinçyürek & Civelek, 2008; Türnüklü & Şahin, 2004;) çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında ilkokul düzeyinde sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu gereklilikten yola çıkılarak desenlenmiştir. Özellikle toplumdaki artan şiddet olayları düşünüldüğünde, bireylerin bu becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ile alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

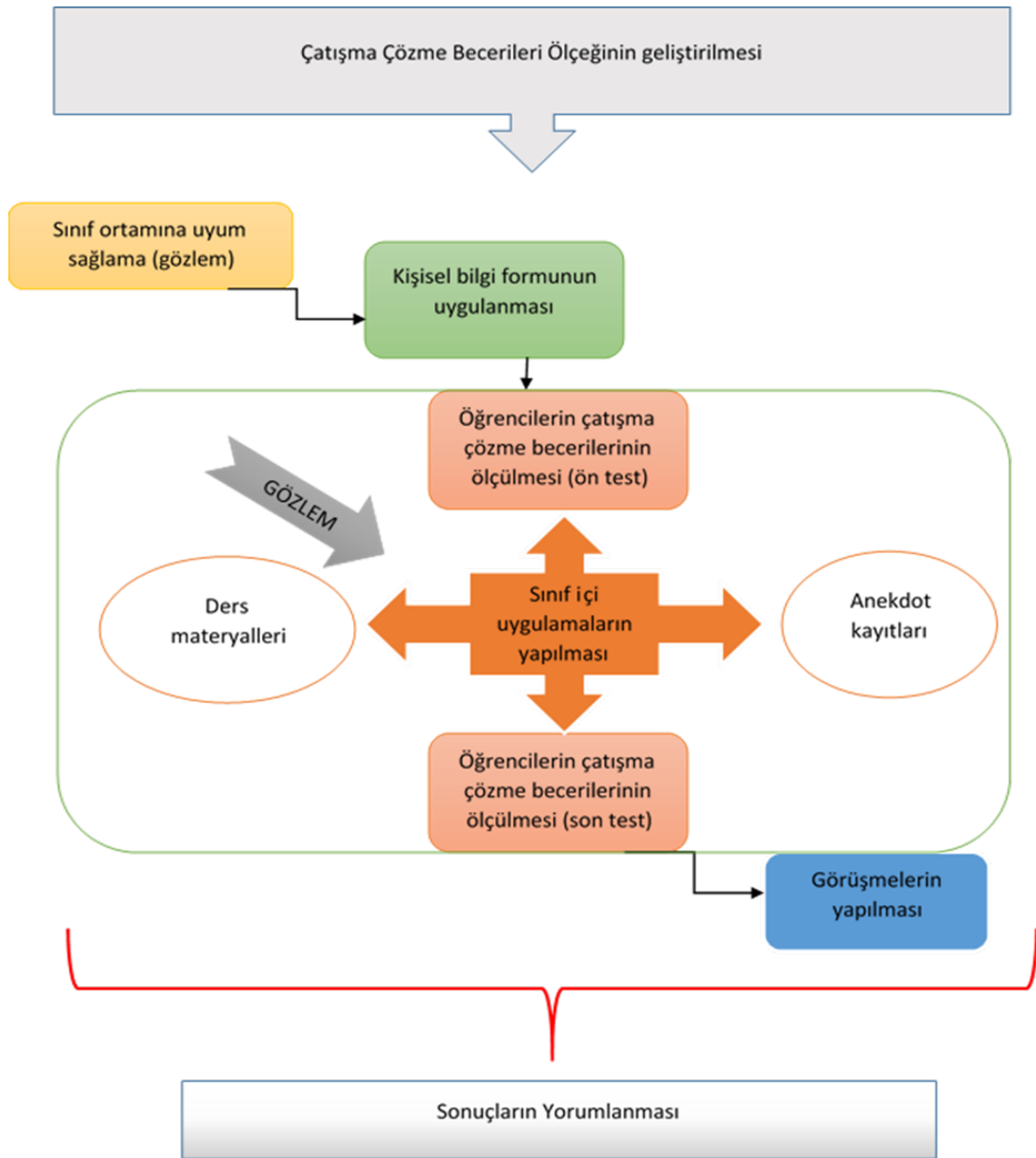
- Öğrenciler çatışma sürecini nasıl anlamlandırmaktadırlar?
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözmeye yönelik verilen eğitim, öğrencilerin çatışma çözme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilemiş midir?
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözmeye yönelik verilen eğitim süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi ele alınmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelemeyi amaçlayan bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırma içerisinde nitel ve nicel yöntemlerin ya da yaklaşımların bir arada kullanılmasıdır. Karma yöntemde amaç, araştırma sorusunu genişleterek açıklamak ve bunun için de gerek nitel gerekse nicel yöntemi bir arada kullanmaktır (Creswell, 2009). Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desende nicel yaklaşıma dayalı olarak toplanan veri, ana veri setini oluştururken; nitel yaklaşıma dayalı ikinci bir veri seti destekleyici veri setini oluşturmaktadır; ya da bunun tersi de söz konusu olabilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2011). Araştırmada gömülü desen modellerinden gömülü deneysel desenden yararlanılmıştır. Öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki değişim nicel yolla ortaya konulurken, eğitim sürecinin değerlendirilmesi nitel yolla ortaya konulmuştur. Gömülü deneysel desen modelinin araştırmaya nasıl uyarlandığı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Gömülü deneysel modelin araştırma sürecine uyarlanması

Şekilde görüldüğü gibi, öncelikle çatışma çözme becerileri ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada deneysel uygulama öncesinde öğrencileri tanımak ve öğrencilerin kameraya alışmalarını sağlamak amacıyla gözlemler yapılmıştır. Daha sonra ise öğrencilere kişisel bilgi formu ve çatışma çözme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerden yaşadıkları çatışmalara ilişkin anektod kaydı tutmaları istenmiştir. Ayrıca sınıf içinde kullanılan çalışma kâğıtlarından da nitel veri olarak yararlanılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan uygulamaların ardından öğrencilere çatışma çözme becerileri ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymak için görüşmeler yapılmıştır. Araştırma süreci boyunca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Analiz sürecinden sonra ise veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmada çatışma çözme becerileri ölçeği geliştirildikten sonra, araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Bunun için Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak geliştirilen ders planları bir ilkokulun dördüncü sınıfında uygulamaya konulmuştur. Bu sınıfın seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada uygulamanın yapılacağı sınıf belirlenmeden önce Tepebaşı ilçesinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulların müdürleri ve öğretmenleri ile uygulama okulunu belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Araştırma yapılan okulun seçilmesinde okul yönetiminin ve öğretmenlerin; araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını belirtmesi, kamera çekimine izin vermeleri, çatışma ve çözüm süreci konusuna ilişkin bakış açılarının olumlu olması, öğrencilerinin bu konuda eğitim almalarını istemeleri ve araştırmacının Sosyal Bilgiler derslerini yürütmesini kabul etmeleri etkili olmuştur. Araştırmanın yapılacağı sınıf, öğrenci velilerinin araştırmaya izin vermesi, farklı aile profiline sahip öğrencilerin bir arada olması ve öğrencilerin sınıfta sıkça çatışmalar yaşaması ölçütleri dikkate alınarak sınıf öğretmenin görüşleri bağlamında seçilmiştir. Buna göre öğrencilerin kişisel bilgileri Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Kişisel bilgilere göre öğrencilerin sınıf içerisindeki dağılımı

Değişken		f
Cinsiyet	Kız	17
	Erkek	16
Kardeş sayısı	1	10
	2	20
	3	2
	4	1
Ailedeki birey sayısı	2	1
	3	8
	4	18
	5	3
Annenin öğrenim durumu	6	3
	İlkokul	2
	Ortaokul	4
	Lise	16
	Üniversite	9
Babanın öğrenim durumu	Lisans üstü	2
	İlkokul	-
	Ortaokul	2
	Lise	20
	Üniversite	7
Aylık ortalama gelir	Lisans üstü	4
	1000-3000 TL	24
	3001-5000 TL	7
	5001 TL ve yukarısı	2
Toplam		33

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplanması sürecinde karma model dikkate alınarak araştırma soruları bağlamında farklı veri türüne yönelik olarak veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma zamanı ve toplanan verinin türü Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Veri toplama araçları

Araştırma sorusu	Veri toplama aracı	Verilerin toplanma zamanı	Veri türü
Öğrenciler çatışma sürecini nasıl anlamlandırmaktadırlar?	Yarı yapılandırılmış görüşme (öğrenci formu)	Denel işlem sonrası 25.11.2014-04.12.2014	Nitel
	Gözlem (video kayıtları)	Denel işlem öncesi ve sırasında 15.09.2014-18.11.2014	Nitel
	Anektod kayıtları	Denel işlem sırasında 23.09.2014-18.11.2014	Nitel
	Öğrenci materyalleri	Denel işlem sırasında 23.09.2014-18.11.2014	Nitel
Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözmeye yönelik verilen eğitim öğrencilerin çatışma çözmeye becerilerini anlamlı bir şekilde etkilemiş midir?	Çatışma çözme becerileri ölçeği (ön test)	Denel işlem öncesi 22.09.2014	Nicel
	Çatışma çözme becerileri ölçeği (son test)	Denel işlem sonrası 18.11.2014	Nicel
Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözmeye yönelik verilen eğitim süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?	Gözlem (video kayıtları)	Denel işlem sırasında 23.09.2014-18.11.2014	Nitel
	Ders planları ve öğrenci materyalleri	Denel işlem sırasında 23.09.2014-18.11.2014	Nitel
	Yarı yapılandırılmış görüşme (öğrenci formu)	Denel işlem sonrası 25.11.2014-04.12.2014	Nitel
	Yarı yapılandırılmış görüşme (öğretmen formu)	Denel işlem sonrası 20.11.2014	Nitel

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, araştırmanın denel işlem bölümüne geçmeden önce çatışma çözme becerileri ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen çatışma çözme becerisi ölçeği uzlaşmaya başvurma ve şiddete başvurma boyutlarından oluşmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. 22 maddeden oluşan ölçek varyansın 44.890’ını açıklamaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin χ^2 ’nin serbestlik derecesine oranı 2’nin altında olduğu için mükemmel uyum göstermektedir. RMSEA 0.033 ile mükemmel uyum, standardize edilmiş RMR 0.062 ile iyi uyum, NNFI’nın 0.97 ile mükemmel uyum, CFI’nın 0.98 ile mükemmel uyum, GFI’nın 0.87 ile orta düzeyde uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır. NFI ve AGFI’nın kabul düzeyine yakın indeksler gösterdiği ifade edilebilir. Bu bağlamda, çatışma çözme becerisi ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir. Ayrıca bu aşamada öğrencileri tanımak amacıyla kişisel bilgiler formu da uygulanmıştır. Öğrencilerin çatışmaları nasıl çözümlediklerini ve verilen eğitim sürecinin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymak amacıyla gözlem, anektod kayıtları, hazırlanan ders planları ve öğrenci materyallerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin verilen eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ise görüşme yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirip geliştirmediğini ortaya koymak amacıyla çatışma çözme becerileri ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin Skewness (öntest= -1.22; sontest=-1.14) ve Kurtosis (öntest=.48; sontest=1.68) değerleri, Kolmogorov Smirnov, Shapiro Wilk ($p<.05$) değerleri göz önünde bulundurulduğunda ve normal dağılım eğrisi dikkate alındığında verilerin normal dağılmadığı için nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda verilerin analizinde ilişkili iki örnekleme ait puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test eden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden (Büyüköztürk, 2010) yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin karşılaştıkları çatışma durumları ve Sosyal Bilgiler dersinde verilen eğitim sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin veriler gözlem, öğretmen ve öğrenci ile yapılan görüşmeler, öğrenme materyalleri, anekdot kayıtları ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Tümevarım analizi toplanan verilerdeki kavram ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan bir analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2006).

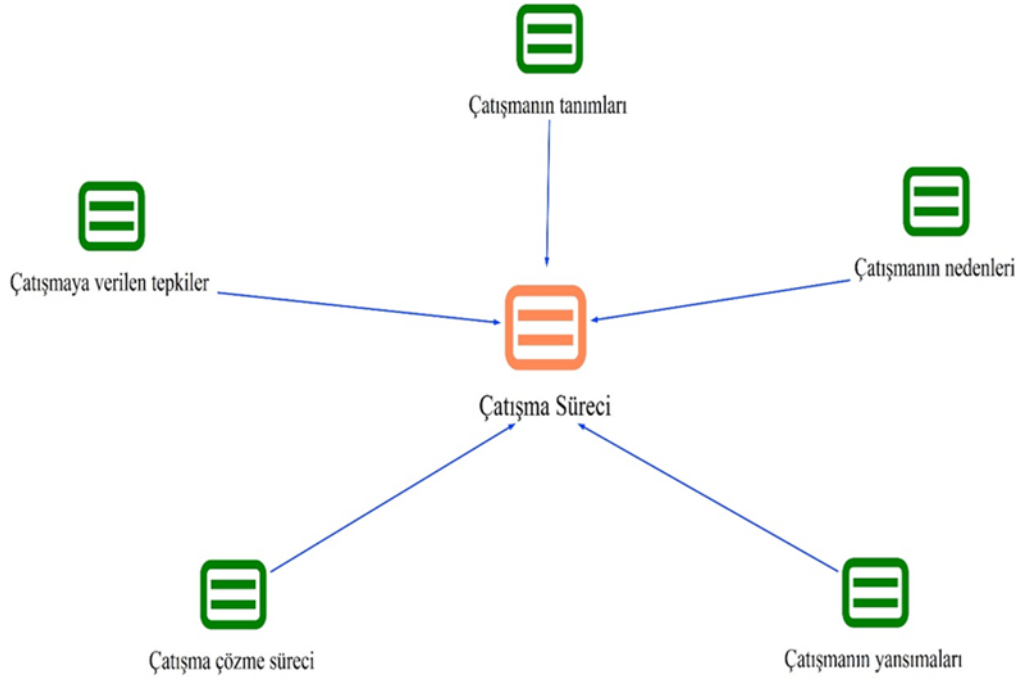
Araştırma denel işlem boyunca video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca araştırma boyunca sınıfa araştırmacı ile birlikte bir alan uzmanı bulunmuştur. Alan uzmanı tüm dersleri, hazırlanan gözlem formunu doldurarak araştırmacının yürüttüğü derslerin uygulama sürecini değerlendirmiştir. Başka bir alan uzmanı da 25 ders saatini kapsayan bu video kayıtlarından 5 ders saatini izleyerek aynı formu doldurmuştur. Uzmanların puanladıkları derslerin benzer sonuçlar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Böylece yapılan uygulama güvenilir olarak kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmacının nicel boyutunda kullanılan çatışma çözme becerileri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçek hazır duruma getirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulurken, yapı geçerliğini sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmış, güvenilirliği ise Cronbach alpha değeri ile ortaya konmuştur. Araştırmada nitel veri toplama araçları ile toplanan veriler için inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlık ölçütlerinden yararlanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985 akt. Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmada inandırıcılık kapsamında veriler uzun süreli bir etkileşim sonucunda toplanmış ve birbiri ile karşılaştırılmış, gerek katılımcı gerekse veri toplama aracı çeşitliliğine gidilmiş ve veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve verilerin analizinde uzman görüşüne sunulmuştur. Aktarılabilirlik ölçütü için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiş ve amaçlı örnekleme seçme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla veri toplama araçlarının hazırlanmasından analizine kadar tüm süreçlerde benzer işlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda çıkan temalar, kodlar ve bunlara ilişkin alıntılar uzmanlara sunulmuş, yapılan tartışmalar sonucunda tema ve kodlara son biçimi verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırma soruları temel alınarak verilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Çatışma Sürecini Nasıl Anlamlandırdığına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin yaşadıkları çatışma sürecini nasıl anlamlandırdıkları Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin yaşadıkları çatışma sürecine ilişkin bulgular

Şekilde görüldüğü gibi öğrencilerin yaşadıkları çatışma süreci çatışmanın tanımları, çatışmanın nedenleri, çatışmanın yansımaları, çatışma çözme süreci ve çatışmaya verilen tepkiler temaları altında toplanmıştır. Bu temalar ışığında öğrencilerin ve sınıf öğretmenin çatışmayı nasıl tanımladığı, yaşadığı çatışmaların altında yatan nedenleri nasıl ele aldığı, çatışmanın yaşamlarına olan etkilerini nasıl belirttikleri, çatışmaya ilişkin çözüm süreçleri ve verdikleri tepkileri nasıl ifade ettikleri ortaya konulmuştur.

Öğrenciler çatışmayı anlaşmazlık, tartışma, küsme, kavga ve sorun biçiminde tanımlamışlardır. Çatışmayı anlaşmazlık biçiminde ele alan Şule bu görüşünü “Çatışma denilince iki ya da birkaç grubun birbiri ile çatışması yani anlaşmazlıktan, çatışma anlaşmazlıktır... İnsanların anlaşamaması, saygı duymamazlık [duymama] düşüncelerine, sevginin olmaması” biçiminde açıklayarak sevgi ve saygı değerlerini ön plana çıkarmıştır. Çatışmayı kavga olarak tanımlayan Arzu ise bu görüşünü “Çatışma denilince bir ya da iki [kişinin] kavgalaşması [kavga etmesi] grupça kavga etmesi geliyor” biçiminde ifade etmiştir. Bu durumda öğrencilerin çatışmayı genellikle olumsuz sözcüklerle tanımladıkları söylenebilir.

Öğrenciler yaşadıkları çatışmaların nedenlerini sınırlı kaynaklar, bencillik, yanlış anlama, yemek, oyun, kıskançlık, şikâyet etme, ödevleri yapmama, görüş ayrılıkları, rahatsız etme, eşyaları izinsiz kullanma, alay etme olarak ele almışlardır. Ayrıca öğrenciler oyunlarda kurallara uymama ve gruplaşmadan kaynaklı çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler birbirlerine sözel ve fiziksel müdahalelerde bulunmalarının çatışmalara yol açtığını ifade etmişlerdir. Yaşadığı çatışma nedenlerinden sınırlı kaynakları ele alan Bengü bunu “Kardeşim sürekli tableti alarak oyun oynuyor. Tablet de bir tane. Ben de oynamak istiyorum.” biçiminde ele alarak açıklamıştır. Çatışmanın nedenlerinden biri olarak gösterilen şikâyet etmeye ilişkin olarak sınıf içerisinde şöyle bir diyalog gerçekleşmiştir.

Bulut: Okan hiç bir defterin yanında yok mu?

Okan: Yok

Bulut: Öğretmenim Okan hiçbir defterini getirmemiş.

Okan: Sana ne ya... (Video Kaydı (V.K.), 23.09.2014/16.52-17.02).

Alay etmenin bir çatışma nedeni olduğunu düşünen Nisa bunu anektod kaydında “Arkadaşım Senem’le yürüyorduk. El ele tutuşup yürümeye karar verdik. Yürüyorduk. Bir tane arkadaşımız geldi. Bize şöyle dedi. “El ele tutuşup yürüyorlar, herhalde daha çocuklar.” Arkadaşımın ben bizimle alay etmesine kızmıştık. Çatışmıştık” biçiminde ele alarak kızgınlığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları çok boyutlu ele alarak evde, okulda, sokakta vb. yerlerde farklı nedenlerle çatışma yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Çatışmaların yansımaları olumlu ve olumsuz biçimde ele alınmıştır. Çatışmaların yaşama olumlu yansımaları empati becerisi kazandırma, öfke kontrolünü sağlama ve ilişkileri kuvvetlendirme biçiminde ele alınırken, olumsuz yansımaları küsmeye neden olma, üzülmeye, kendi isteğinden vazgeçme, ilişkileri

zayıflatma ve gruplaşmalara neden olma biçiminde ele alınmıştır. Çatışmanın olumlu yansımalarından empati becerisi kazandırmayı vurgulayan sınıf öğretmeni görüşünü “*Bazen olumlu yönleri de oluyor. Birbirlerine karşı empati kurmayı öğreniyorlar. Çatışma yaşandığında birbirilerini düşünüyorlar artık*” biçiminde açıklayarak çatışmalar sayesinde bu becerinin kazandırılabilceğini vurgulamıştır. Yine çatışmaların olumsuz yansımaları da olabileceğini düşünen sınıf öğretmeni gruplaşmalara vurgu yaparak görüşünü “*Örneğin çatışma sonucunda arkadaşlıkları bozuluyor, gruplaşmalar meydana geliyor ve dışlanma oluyordu, çocuklar kendi düşüncelerine önemseyen önem vermeyen ya da işte hep ben diyerek çatışan çocukları dışlıyorlardı.*” biçiminde açıklamıştır. Çatışmaların ilişkileri zayıflatmıştı öne süren Ali ise bu görüşünü “*Farklılıklarımız sonucu oluşan anlaşmazlıkları kavga etmeden çözmeliyim. Çünkü kavga edersek küs kalırız ve arkadaşlıklarımız bozulur, ilişkilerimiz kötü olur, düzeltmek zor olur...*” biçiminde açıklayarak çatışmaların kavga ile çözüldüğünde küslüklerin olduğunu ve arkadaşlıkların bozulduğunu ifade etmiştir. Çatışmaların yansımalarını öğretmen ve öğrenciler gerekçeleri ile birlikte açıklamışlardır. Çatışmaların yaşama yansımada çatışma yaşanan kişinin, verilen tepkinin ve çözüm sürecinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çatışma çözme süreci iletişim kurma, şikâyet etme, ortak kararlar alma, sayışma, şiddete başvurma, kendi isteğinden vazgeçme, özür dileme, başkasından yardım alma ve istekleri dikkate alma biçiminde ele alınmıştır. Yaşanılan çatışmaların iletişim kurarak çözülebileceğini düşünen Mehtap bu konudaki görüşünü “*Yaşadığım çatışmaları konuşarak çözmeyi tercih ediyorum, yani konuşarak birbirimizi anlayabileceğimizi düşünüyorum; ama konuşmadan önce yani çatışmadan sonra sakinlemek sakinle sakinleştikten sonra konuşmayı düşünüyorum. O zaman birbirimizi anlar çatışmayı çözeriz*” biçiminde ifade ederek insanların sakin bir biçimde iletişim kurması gerektiğini vurgulamıştır. Kendi isteklerinden vazgeçmeyi Kurtuluş Savaşı'na ilişkin bir piyeste aynı rolü isteyen bir arkadaşına karşı çözüm yolu olarak benimseyen öğrencilerden biri olan Metin bu durumu çatışma durumu içeren öğrenme materyaline “*Arkadaşım aynı rolü istiyorsa ona rolü vermeyi tercih ederim*” biçiminde yansıtmıştır. Öğrencilerin çatışma çözme sürecinde çözüm yolu olarak genellikle barışçıl yolların kullanması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin çatışma karşısında umursamama, küsme, uyarma, ağlama, kaygılanma, kızma, üzülmeye ve ortamdaki uzaklaşma gibi tepkiler verdiği ortaya çıkmıştır. Çatışma karşısında umursamama tepkisini veren öğrencilerden Ali bunu “*Umursamıyorum çünkü bazı konuları şeyleri... Mesela şey yapıyorum. Arkadaşım bana [beni] arkadan dürtüyor sürekli onu umursamıyorum*” biçiminde örnek vererek açıklamıştır. Tarık ise çatışmalarda üzüldüğünü “*Ben çatışma yaşandığında normalde böyle üzüliyorum, ağlayacakmış gibi duygularım harekete geçiyor.*” görüşleriyle açıklamıştır. Öğrencilerin çatışma karşısında genellikle üzülmeye, kızma, ağlama, kaygılanma gibi daha çok duygusal tepkilerde buldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler çatışmalar karşısında verdikleri bu tepkilerin nedenlerini kendi özelliklerini de dikkate alarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri bu tepkilerin yaşadıkları çatışmaların konusuna göre değiştiği söylenebilir.

3.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

DeneySEL süreç kapsamında Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen çatışma çözme becerisi ölçeği uygulanmıştır. Öntest-sontest olarak uygulanan ölçek verilerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiş; bu nedenle nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan öğretimin öğrencilerin çatışma çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Çatışma çözme ölçeğinden alınan öntest-sontest puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

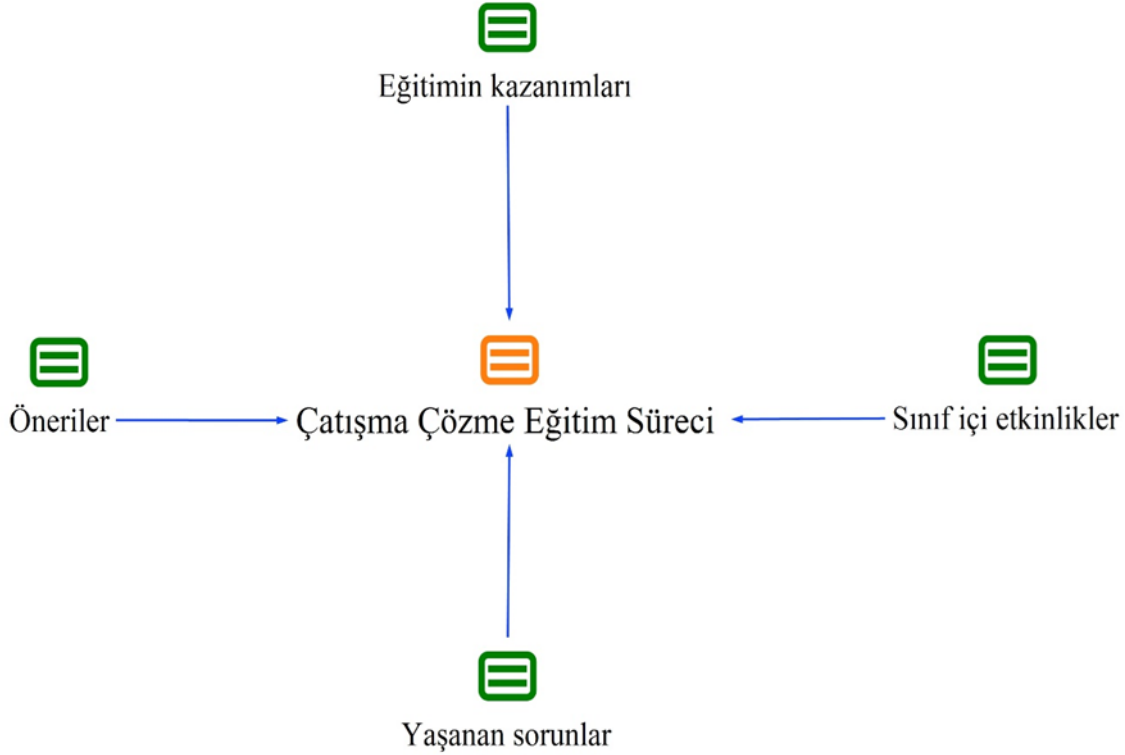
Sontest-öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	1	24.50	24.50	4.38*	.000
Pozitif sıra	30	15.72	471.50		
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrencilerin çatışma çözme becerisi ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($z=4.38$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sınav puanları lehinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinde verilen eğitimin öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

3.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Çatışma Çözme Eğitim Sürecine Yönelik Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen eğitim süreci Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Çatışma çözme eğitim süreci

Şekilde görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen çatışma çözme eğitim süreci eğitimin kazanımları, sınıf içi etkinlikler, yaşanan sorunlar ve öneriler temaları altında toplanmıştır. Bu temalar ışığında eğitim sürecinde sınıfta öğrencilere kazandırılanlar, sınıf içerisinde yapılan etkinlikler, bu etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ve buna ilişkin getirilen çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Eğitim sürecinde öğrencilerin değerler ve beceriler bağlamında bir takım kazanımlara ulaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler değerler boyutunda nazik, saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrenirken; beceriler boyutunda iyi taraftan bakma, arabuluculuk yapma, barışçıl yolla çözme, öfke kontrolü, dinleme ve empati kurma becerilerini kazanmışlardır. Değer boyutunda nazik olmayı öğrendiğini düşünen Ali bu görüşünü "... bana arkadaşlarıma kaba olmamam gerektiğini ve insanlara iyi davranmam gerektiğini öğretti" biçiminde açıklamıştır. Yine değer boyutunda saygılı olmayı öğrendiğini belirten Nuray bunu "Günlük yaşamımda arkadaşlarımla daha doğrusu çevremle olan çatışmalarımda onlara saygı göstermem onların bana ne dediğini iyi dinlemem gerektiğini anladım" biçiminde ifade etmiştir. Beceri boyutunda barışçıl yolla çözme becerisini vurgulayan Sevcan bu görüşünü "Hani arkadaşlarımla kavga ederek, bağırarak değil de onlara konuşarak onlarla konuşarak çatışmalarımda onlara saygı göstermem onların bana ne dediğini iyi dinlemem gerektiğini anladım" biçiminde açıklarken, öfke kontrolünü ele alan Cankat görüşünü "Böyle sinirime hâkim olmam gerekir, kendime hemen o kişiye dövmemem gerekir, eğer döversem zaten bu bana iyi bir şey katmaz" biçiminde açıklamış ve şiddetten uzak durmayı ele almışlardır. Çatışma çözme sürecine ilişkin olarak yapılan eğitimler sonucunda öğrenciler ve sınıf öğretmeni birtakım değer ve becerilerin kazandırıldığını ifade etmişlerdir. Bu eğitim sürecine ilişkin olarak sınıf öğretmeni

daha önceki gözlemlerine de dayanarak öğrencilerin çatışmaların çözümünde dinleme, empati kurma ve öfke kontrolünü sağlama gibi becerilerle hareket ettiklerini ifade etmiştir.

Eğitim sürecinde sınıf içi etkinlikler kapsamında sınıf içerisinde farklı çözüm yollarını değerlendirme, slogan üretme, canlandırma, öğrenme materyalleri, diyalog tamamlama, parmak boyası, değer eğitimi, resim çizme, tartışma, metinlerden yararlanma, güncel olaylar, soru-yanıt, akran değerlendirmesi, grup çalışması, beceri eğitimi, duyguları çözümlenme, öykü tamamlama ve anektodlardan yararlanma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu kapsamda *farklı çözüm yollarını değerlendirmeye* ilişkin sınıf içerisinde gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

Öğretmen: Şimdi birçok farklı örnek dinledik değil mi? Burada farklı çözüm yolu ne vardı?
Taner : Öğretmenim Doruk arkadaşımız annesine şikâyet ederek çözdü.
Eymen : Yağız ile kardeşi birbirine anlatarak çözmüş (V.K., 16.10.2014/09.50-10.28).

Diyalogda görüldüğü gibi, öğrenciler aynı örnek duruma ilişkin olarak farklı çözüm yolları üretmişlerdir. Öğretmen ise bu çözüm yollarını öğrencilerin bulmalarını istemiştir. Yapılan etkinliklerden *slogan üretmeye* ilişkin sınıfta geçen bir diyalog ise şöyledir:

Öğretmen : Bengü'nün sloganını dinliyoruz.
Bengü : Sürdür kavgayı çek cezanı. (V.K., 21.10.2014/02.38-02.59).

Öğretmen sınıf içinde öğrencilerin çatışmaya ilişkin kendi yazdıkları sloganları sunmalarını istemiştir. Bengü sloganında çatışmanın barışçıl olmayan yollardan çözüldüğünde ortaya çıkan sonucu ele almıştır. Sınıf içi etkinliklerden biri olan *canlandırmaya* ilişkin gerçekleşen diyalog ise şöyledir:

Öğretmen : Özge ve Ali 4. sınıfa giden iki arkadaşdır. Özge kızıl saçları olan boyu sınıftaki arkadaşlarına göre daha kısa bir öğrencidir. Ali bu nedenle Özge ye sürekli cüce demektedir. Özge bu durum karşısında çok üzülmemektedir. Ayrıca Ali ye de kızgındır. Ali ise Özge ye her cüce dediğinde mutlu olmaktadır. Özge diğer arkadaşlarının da cüce demeye başlamasıyla Ali'nin onlara baskı yaptığından şüphelenir. Özge bu durum karşısında Ali'yle konuşmaya karar verir. Anladınız mı?
Sınıf : Evet.
Öğretmen : Bu örnek olayımız. Ben şimdi olası üç sonuç yazdım, Özge'nin Ali'yle konuşmasına ilişkin. Şimdi bu sıradakilerden iki kişi benim yazdığım birinci sonucu canlandıracak (V.K., 09.10.2014/13.40-15.23).

Öğretmen, öncelikle fiziksel özelliklerin farklı olabileceğine ilişkin oluşturduğu örnek durumu açıkladıktan sonra sınıfı gruplara ayırmıştır. Her bir grubun, öğretmenin yazmış olduğu üç sonuçtan birini canlandırabileceği açıklanmıştır. Böylece öğrenciler kendilerine verilen hazır diyalogları yüz ifadelerini de kullanarak canlandırmışlardır. Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla birçok etkinlikten yararlanılmıştır. Bu etkinlikler genellikle örnek durumları ve buna ilişkin çözümlerin tartışılmasını, canlandırılmasını, kendi ifadelerini kullanarak yeniden ele alınmasını içermiştir. Öğrenciler süreçte yapılan bu etkinliklerin tümünü beğendiğini ifade etmişlerdir.

Sınıf içi etkinliklerin yapılması sırasında materyal sorunu, başka şeylerle ilgilenme, zaman sorunu, metin oluşturmadaki sorunlar, grup çalışmasındaki anlaşmazlıklar ve dersin bölünmesi biçiminde sorunlar yaşanmıştır. Yaşadığı materyal sorununu Yasemin “...*Atatürk posterinde hiç kimse resmi getirmemişti ve herkese resim dağıtmak zorunda kaldığımız için bizim bazı yerlerimiz boş kalmıştı. Bir de mesela cetvel lazımdı o gün de sanırım matematik dersi yoktu. Onun için cetvelle çizemedik cetvel getiremiyorlardı onun için yazılarımız çok aşağı yukarıda oldu*” biçiminde ifade etmiştir. Aynı durumu araştırmacı günlüğünde “*Bugün derste afiş çalışması yaptık. Bir grup çalışmasıydı ama öğrenciler bireysel olarak resimler, fotoğraflar getireceklerdi. Bazı öğrenciler bunları getirmediği için derste bu konuda sıkıntılar yaşandı*” ifadeleriyle açıklamıştır. Sınıf içi etkinliklerden metinler oluşturma konusunda sorun yaşadığını belirten Sevcan ise bu görüşlerini “*Mesela böyle metin yazarken zorlandım. Aklıma bir şey gelmiyordu. Açıp kitabı teker teker okuyunca bir şeyler bulabiliyordum, yoksa bulamıyordum*” biçiminde ifade ederek bu sorunu kitaplardan araştırarak çözdüğünü dile getirmiştir. Yine öğrencilerden Mehtap grup içinde anlaşmazlıklar olduğunu “*Arkadaşarımla hangi fotoğrafı yapıştıracağımız konusunda çatışma yaşadık*” ifadeleriyle açıklamıştır. Görüldüğü gibi çatışma çözme becerilerine ilişkin etkinliklerin gerçekleştirildiği sınıf içerisinde farklı nedenlerle bazı sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunlardan materyal sorunu, başka şeylerle ilgilenme, metinler oluşturma vb. sorunlar öğrencilerden kaynaklanırken, zaman sorunu öğretmenden

kaynaklanmıştır. Ayrıca dersin bölünmesi sorunu ise gerek öğrenciler gerekse sınıf dışı başka görevlilerden kaynaklanmıştır.

Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde sınıf içerisinde yapılan etkinliklere ilişkin olarak model olma, kuklalardan yararlanma, eğitici oyunlardan yararlanma, grup çalışmasına ilişkin öneriler ve toplumsal sorunları ele alma bağlamında öneriler getirilmiştir. Buna göre eğitici oyunlardan yararlanmayı bir öneri olarak sunan Ali görüşlerini “*Mesela eğitici oyunlar da olabilirdi. Ben tek bunu düşünüyorum... Mesela bizim din hocası dini ifadelerle şey yapmak istiyor ilk önce bir harfini yazıyorsun diğerleri bilmeye çalışıyor öyle oyunlar veya siz bir milli mücadelede bir yer soracaksınız mesela Yunanlıların eline neresi geçti öyle şeyler. Bir de çatışmayla ilgili de olabilirdi*” biçiminde açıklayarak gerek ders sürecine gerekse çatışma boyutuna ilişkin oyunun önemini ifade etmiştir. Yapılan görüşmede sınıf öğretmeni model olmayı ele alarak görüşlerini “*Davranışlarımızla kendi öğretmen olarak kendi davranışlarımızla onlara rol model olabiliriz. Bu şekilde devam edebiliriz yani. Bizim sorunlara yaklaşma biçimimiz de çok önemli. O nedenle öğrencilere model olmalıyız diye düşünüyorum*” biçiminde açıklamış ve sorun çözme bağlamında kendi davranışlarının öğrenciler bakımından önemli olduğunu dile getirmiştir. Yine sınıf öğretmeni bu konuda toplumsal sorunların ele alınması gerektiğini “*Öğrencilerin toplumsal olayları değerlendirmesini de işin içine katabiliriz ya da ondan sonra çocukları toplumda birebir yaşanan sıkıntıları, sorunları nasıl çözüyoruz ülke olarak nasıl çözüyoruz, komşular olarak nasıl çözüyoruz, aile olarak çözüyoruz bunları çok iyi irdelemek gerekiyor, toplumun içine birazcık daha katıp gözlem yapmasını. Mesela örneğin çocukları o şekilde Sosyal Bilgiler dersine katabiliriz. Bir pazardan gördüğün bir çatışma var mı ya da çarşıda yaşadığın herhangi bir çatışma. Sen yaşamasan bile, gözlemediğin, gözlem yapabile. Gözlemediğin sokakta, işyerinde herhangi bir yerde çocukları daha çok toplum içine katıp burada yaşanan çatışmaların neden kaynaklandığını nasıl çözülebileceğini gözlem yapmalarını isteyebiliriz*” biçiminde açıklamıştır.

Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde daha etkili uygulamaların yapılması için sınıf öğretmeni ve öğrenciler bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerde öğretmen model olmaya dikkat çekerken, farklı etkinlik önerilerinde de bulunmuştur. Öğrenciler de grup çalışmalarının daha etkili olması konusunda öneriler getirmişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları farklı nedenleriyle ele aldığı, çözüm süreçlerini ve verdikleri tepkileri yaşadığı çatışma durumlarına göre ifade ettiği söylenebilir. Ayrıca çatışma çözmeye ilişkin birçok farklı etkinliğin uygulandığı ifade edilebilir. Bu derste çatışma çözme becerisine ilişkin verilen eğitimin gerek nicel gerekse nitel verilerden elde edilen bulgulara dayanarak etkili olduğu belirtilebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları çatışma süreci çatışmanın tanımları, nedenleri, yansımaları, çözüm süreci ve verilen tepkiler biçiminde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları bu çatışma durumları onların deneyimleri ve öğretmen gözlemleri ile ortaya konulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin çatışmayı kavga, sorun, anlaşmazlık, tartışma ve küsme biçiminde tanımladıkları görülmüştür. Öğrenciler çatışmayı genellikle olumsuz durumlar çağrıştıracak sözcüklerle ifade etmişlerdir. Wheeler (2004) çatışma kavramıyla sorun, kavga, iletişimsizlik, kargaşa, kızgınlık, sürtüşme gibi olumsuz anlam içeren sözcüklerin yanı sıra uzlaşma ve çözüm gibi olumlu sözcüklerle de ilişkilendirmiştir. Sünbül (2008) ise çatışmanın anlaşmazlık gibi olumsuz durumların yanı sıra uzlaşma, kendini ifade etme gibi olumlu durumları içerdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin yaptıkları çatışma tanımlarının alanyazında yer alan kuramsal açıklamalarla örtüştüğü; ancak olumlu ifadelere yer vermemeleri bakımından ise eksik kaldığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin çatışmaların nedenlerini çok farklı boyutlarda ele aldıkları görülmüştür. Öğrenciler yaşadıkları çatışmalara görüş ayrılıklarının neden olabileceğini belirtmiş ve bu görüş ayrılıklarının altında tercih farklılıklarını vurgulamışlardır. Tapan'ın (2006) yaptığı araştırmada da deney grubu öğrencilerinin çatışma nedenleri olarak görüş ayrılıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, araştırmada ortaya çıkan görüş farklılıklarına ilişkin bulgu ile alanyazının örtüştüğü ifade edilebilir. Öğrencilerin ele aldıkları çatışma nedenlerinden biri de kaynakların sınırlı olmasıdır. Öğrenciler gerek ailelerinde gerekse okulda sınırlı olan bir kaynağı paylaşamama durumunda çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında çatışma nedenleri arasında ele alınan sınırlı kaynaklar, (Schumpf, Crawford & Bodine, 1997/2007; Türnüklü, 2006) aynı zamanda okullarda yaşanan çatışmaların en önemli nedenleri arasında gösterilmektedir (Ergül, 2008). Öğrenciler yaşadıkları çatışmaların nedenleri arasında bencillik ve kıskançlık gibi kişilik özelliklerini, alay etmeyi, eşyalara izinsiz dokunmayı, arkadaşlarına karşı sözel

müdahaleyi de dâhil etmişlerdir. Benzer biçimde alanyazında da öğrencilerin yaşadıkları çatışmanın nedenleri arasında kıskançlık, birbirine saygı ve sevgi göstermeme, hoş olmayan sözler söyleme, alay etme, eşyaları birbirinden izinsiz kullanma belirtilmiştir (Türnüklü, 2012; Johnson & Johnson, 2005; Ergül, 2008). Bu bağlamda, öğrencilerin belirttikleri bu çatışma nedenleri ile alanyazında yer alan nedenlerin birbiri ile örtüştüğü söylenebilir. Bunlara ek olarak, öğrenciler aileleri ile yemek konusunda, öğretmenleri ile ise ödev yapmama konusunda çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada öğrenciler tarafından çatışmanın nedenleri arasında ele alınan şiddet, alay etme gibi durumlar bazı çalışmalarda çözüm süreçleri bağlamında ele alınmıştır (Türnüklü & Şahin, 2004; Leventhal, 2007).

Araştırmada öğrenciler, çatışmaların yaşamlarına olan yansımalarını da sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmayı olumlu ve olumsuz biçiminde ele alan öğrenciler olumlu yansımaların altında empati becerisi kazandırma, öfke kontrolünü sağlama ve ilişkileri kuvvetlendirme; olumsuz yansımaların altında ise küsmeye neden olma, gruplaşmaya neden olma ve ilişkileri zayıflatma durumlarını ifade etmişlerdir. Alanyazında çatışmaların bu çalışmada ifade edilenler gibi olumlu ya da olumsuz sonuçlanmasının çözüm yoluna bağlı olarak değişeceği belirtilmiştir (Kaypakoglu, 2010).

Araştırmada öğrenciler çatışma çözme sürecinde iletişim kurma, şikâyet etme, ortak kararlar alma, sayışma yöntemine başvurma, şiddete başvurma, kendi isteğinden vazgeçme, özür dileme, başkasından yardım alma ve istekleri dikkate alma çözüm yollarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayaş ve diğerlerinin (2010) 7-11. sınıf düzeyindeki öğrencilerle, Türnüklü ve Şahin'in (2004) 13-14 yaş grubu öğrencilerle ve Leventhal'ın (2007) gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğrencilerin genellikle fiziksel şiddet, sözel şiddet, ad takma, küfür, alay etme gibi yıkıcı çözüm yollarını tercih ettikleri görülmüştür. Ancak yapılan bu çalışmada belirtilen bu yollara çok başvurulmadığı; yalnızca bir öğrenci tarafından şiddetin tercih edilebilecek bir strateji olduğu ifade edilmiştir. Başka bir deyişle, bu çalışmaya katılan öğrencilerin daha çok barışçıl yolları tercih ettiği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin çatışmaya ilişkin verdikleri tepkilerin umursamama, küsme, uyarma, ağlama, kaygı duyma, kızgınlık ve üzümlük hissetme, ortamdaki uzaklaşma biçiminde olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında ise çatışmaya karşı verilen olası tepkiler problemi yok saymak, yenilgiyi kabul etmek, kızmak, ağlamak, şikâyet etmek, alay etmek biçiminde ele alınmıştır (National Association for Community Mediation, 1993). Bu bağlamda, öğrencilerin çatışmalar karşısında verdikleri tepkilerin alanyazında belirtilen tepkilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak öğrencilerin uyarılarda bulunma ve kaygı duymayı da ele aldığı görülmüştür.

Araştırmada ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesine yönelik yapılan eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında verilen eğitimin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan Güneri ve Çoban'ın (2004) 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada çatışma çözme programının etkileri; Bilgin ve diğerlerinin (2012) 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı işbirliğine dayalı tekniklerin etkileri; Sarı'nın (2005) 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı değer çizigisi, akademik çelişki ve güdümlü tartışmanın etkileri; Taştan'ın (2004) 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çatışma çözme ve arabuluculuk eğitim programının etkileri; Tapan'ın (2006) 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı barış eğitimi programının etkileri; Türk'ün (2008) ve Zengin'in (2008) 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı Sünbül'ün (2008) ve Ergül'ün (2008) 9. sınıf öğrencileri ile yaptığı müzakare ve arabuluculuk programının etkileri; Gündoğdu'nun (2009) 9. sınıf öğrencileri yaptığı yaratıcı drama temelli programın etkileri; Karahan'ın (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı iletişim ve çatışma çözme programının etkileri; Karataş ve Gökçakan'ın (2010) ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı psikodrama tekniklerinin etkileri; Baraldi ve Ieverse'nin (2010) diyalogik arabuluculuğun etkileri ve Travis'in (2005) ortaokul öğrencileri ile yaptığı bilgisayar tabanlı öğrenmenin etkilerini incelediği çalışmalarda verilen eğitimlerin, öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu bağlamda sınıf düzeyleri ve uygulanan eğitimlerin farklı olmasına karşın verilen eğitimlerin çatışma çözme becerilerini geliştirmesi bakımından sözü edilen çalışmalarda bu çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Ancak Bilgin'in (2008) ve Burnes'in (2007) 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çatışma çözme programının etkilerini incelediği çalışmalarda öğrencilerin çatışma çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda verilen eğitim sürecine ilişkin temalar kazanımlar, sınıf içi etkinlikler, yaşanan sorunlar ve öneriler biçiminde ele alınmıştır. Verilen bu eğitim süreci öğrencilerin yaşadıkları deneyimler ve sınıf öğretmenin görüşleri ile ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda verilen çatışma çözme eğitimi ile öğrencilerin bir takım değer ve becerileri kazandığı görülmüştür. Öğrenciler değerler kapsamında nazik, saygılı ve hoşgörülü olma davranışlarını; beceriler kapsamında da iyi tarafından bakma, arabuluculuk yapma, barışçıl yolla çözme, öfke kontrolünü sağlama, dinleme ve empati kurmayı kazandıkları görülmüştür. Sünbül (2008) ve Tapan (2006) tarafından

çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yaptıkları araştırmalarda da öğrencilerin öfke kontrolünü edindikleri görülmüştür. Benzer biçimde Şahin, Serin ve Serin (2001) tarafından yapılan araştırmada verilen çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin empati becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmek amacıyla birçok farklı yaklaşımdan yararlanılmıştır. Ancak alanyazında öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmek amacıyla ya çatışma çözme eğitim programlarından (Bilgin, 2008; Karahan, 2006) ya da işbirliği, tartışma, barış eğitimi, müzakere, arabuluculuk (Ergül, 2008; Sarı, 2005; Tapan, 2006) gibi yaklaşımlardan yalnızca birinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, yapılan bu araştırmanın sınıf içi uygulamalar bakımından diğer araştırmalardan farklılaştığı söylenebilir. Jones Woodard'ın (2012) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin çatışma çözme becerilerini geliştirmek için sınıf içinde daha çok rol oynama ve işbirliğine dayalı teknikleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da bu tekniklerden çatışma çözme becerilerini geliştirmek amacıyla yararlanılmıştır.

Araştırmada çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinlikler sırasında gerek öğrencilerden gerek öğretmenden gerekse sınıf dışı etmenlerden kaynaklı sorunlar yaşanmıştır. Araştırmanın sonucunda materyal ve zaman sorunu, başka şeylerle ilgilenme, metinler oluşturma, grup çalışması sırasındaki sorunlar ve dersi bölünmesi biçiminde sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Kaçmaz, Türnüklü ve Türk'ün (2011) yılında yaptıkları araştırmada birbiri ile çatışan öğrencilerin kendilerini ifade etmede güçlük yaşadığı, yetersiz iletişim ve empati becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin grup çalışması sırasında isteklerini belirtirken iletişim sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, iletişim sorununun çatışma yaşayan öğrencilerin ortak noktası olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bu kapsamda, öğretmen ve öğrenciler model olma, eğitim sürecinde kuklalar ve eğitici oyunlardan yararlanma, derslerde toplumsal sorunları ele alma biçiminde öneriler getirmişlerdir. Ayrıca grup çalışmaları konusunda da birtakım öneriler sunulmuştur. Alanyazında da öğretmenlerin okullarda çatışma çözme konusunda model olması gerektiği belirtilmiştir (Schumpf, Crawford & Bodine, 1997/2007). Aynı zamanda alanyazında öğrencilerin çatışma çözme becerilerini kazanması için işbirliği becerileri edinmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Girard & Koch, 1996'den akt. Taştan, 2004). Bu araştırmada da grup çalışmasına ilişkin belirtilen öneriler arasında işbirliği yapmanın önemine değinilmiştir. Bu kapsamda alanyazındaki açıklamaların araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, çatışmalar öğrencilerin yaşamlarının her boyutunda karşılaşılabilecekleri durumlardır. Bu nedenle, önemli olan öğrencilere çatışmalardan kaçınmayı öğretmek değil, çatışmaların barışçıl yollarla nasıl çözüleceğini öğretmektir. Eğitim-öğretim sürecinde Sosyal Bilgiler dersinden bu anlamda yararlanmak önemlidir. Çünkü bu ders konuları ve kazanımları gereği çatışma çözme için gerekli bilgi, beceri ve değerleri içermektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin toplumsal sorunların kendisini ele alması başka bir ifadeyle yaşamın içinden olması çatışma çözme becerilerinin kazandırılması konusundaki işlevini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin bu becerileri kazanması için farklı derslerin öğretiminden de yararlanılabileceği gibi, ayrı programlar da geliştirilebilir. Öğrencilerin verilen bu eğitimlerle çatışma çözme becerilerini kazanması huzurlu toplumların oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır.

Bu kapsamda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara ilişkin şu öneriler getirilebilir:

- İlkokul dördüncü Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında öğretim programında açıklamalara ve örnek etkinliklere yer verilebilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında eğitsel oyunlardan yararlanılabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi için toplumsal sorunlar sınıf içinde ele alınıp, bu sorunlar farklı yönleriyle tartışılabilir.
- Çatışma çözme beceri düzeylerinin incelenmesi kapsamında tarama modelinde çalışmalar desenlenebilir.
- Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında farklı derslerde araştırmalar yapılabilir.
- Farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullarda çatışma çözme becerilerini karşılaştırmak amacıyla araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Adkins, P. H. (1999). *Perceptions of pre-service elementary teachers about social studies instructional activities and content areas*. Yayınlanmamış doktora tezi, West Virginia University, Virginia.
- Andrews, B. J. (2000). *The early childhood teacher's role in conflict resolution*. Yayınlanmamış doktora tezi, George Mason University, Virginia. (UMI No: 9987981).
- Ayas, T., Deniz, M., Kağan, M. & Kenç, M. F. (2010). An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2, 3545-3551.
- Baraldi, C. & Iervese, V. (2010). Dialogic mediation in conflict resolution education. *Conflict Resolution Quarterly*, 27(4), 423-445.
- Basit, A., Rahman, F., Jumani, N. B., & Malik, S. (2010). An analysis of conflict resolution strategies in pakistani schools. *International Journal of Academic Research*, 2(6), 212-218.
- Bickmore, K. (1997). Preparation for pluralism: curricular and extracurricular practice with conflict resolution. *Theory into Practice*, 36(1), 3-10.
- Bilgin, A. (2008b). The impact of conflict resolution training on elementary school children. *İlköğretim Online*, 7(3), 541-556.
- Bilgin, İ., Karakuyu, Y., Tatar, E., & Çetin, A. (2012). The effects of cooperative learning techniques on 5th grade students' conflict resolution and empathic tendencies in science and technology course. *Czesław Kupisiewicz*, 184-194.
- Burnes, C. (2007). *The effectiveness of a conflict resolution curriculum, Too Good for Violence, for fourth graders*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mississippi State University.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Catterall, J. S. (2007) Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(2), 163-178.
- Chislett, N. (2005). *Creating a culture of peace and "resistance": integrating conflict resolution into the social studies curriculum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, the University of Manitoba, Kanada.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd edition). United States of America: Sage Publications.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. United States of America: Sage Publications.
- Çengelci, T. (2011). Sosyal bilgilerde iletişimin yeri ve önemi. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (2. Baskı) içinde (s. 247-270). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- De La Caba Collado, M. & Lopez Atxurra, R. (2006). Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum. *Journal of curriculum studies*, 38(2), 205-228.
- Ergül, H. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılganlık becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Girard, K. L. (1995). *Preparing teachers for conflict resolution in the schools*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387456.pdf> adresinden 30.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gündoğdu, R. (2010). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(378), 8-16.
- Güneri, O. Y. & Çoban, R. (2004). The effect of conflict resolution training on turkish elementary school students: a quasi-experimental investigation. *International Journal For The Advancement of Counselling*, 26(2), 109-124.
- Güven, S. (2009). Demokrasi eğitimi. R. Turan, A. M. Sünbül & H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* içinde (s. 416-435). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, S. (2011). Sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitiminde modeller. Turan, R., Sünbül, A. M. & Akdağ, H. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II* içinde (ss. 36-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996a). Peacemakers: teaching students to resolve their own and schoolmates' conflicts. *Focus on Exceptional Children*, 28(6), 1-11.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). *Teaching students to be peacemakers*. (4. Baskı) Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jones-Woodard, S. K. (2012). *Research on teachers' understanding and implementing conflict resolution skills in the early childhood and elementary classroom*. USA: Create Space Independent Publishing Platform.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Kaçmaz, T., Türnüklü, A., & Türk, F. (2011). Akran arabulucuların gözünden ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 555-579.
- Karahan, T. F. (2006). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme beceri düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22).

- Karataş, Z. & Gökçakan, Z. (2010). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamasının ergenlerin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(4), 357-366.
- Karip, E. (2013). *Çatışma yönetimi*. (5. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Kaypakoğlu, S. (2010). *Kişilerarası iletişim cinsiyet farklılıkları güç ve çatışma*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Leventhal, J. E. (2007). *Conflict resolution strategies in young children: do they do what they say?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of North Texas, Denton.
- Martorella, P. H. & Beal, C. (2002). *Social studies for elementary school classrooms*. (3. Baskı). Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Mayorga, M. G. (2005). *The effects of conflict resolution education on sixth-grade students' attitudes, beliefs, opinions and conflict resolution style*. Yayınlanmamış doktora tezi, Texas A&M University, Texas.
- McDaniel, A. K. (1992). *A comparison of elementary and secondary schools with respect to levels of conflict, conflict resolution behaviors, teacher commitment, and organizational climate*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University. (UMI No: 9236874).
- Merryfield, M. M. & Remy, R. C. (1995). *Teaching about international conflict and peace*. Suny Press.
- Mutluoğlu, S. & Topses, G. (2012). İlkokul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) ISSN: 1(2)*, 54-63.
- National Association for Community Mediation. (1993). *Face to face: resolving conflict without giving in or giving up*. <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015041331151;view=1up;seq=2> adresinden 10.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Öner, U. (2006). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* (6. Baskı) içinde (ss. 189-234). Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Sadri, G. (2013). Choosing conflict resolution by culture. *Industrial management*. (11-15).
- Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında, akademik çelişki değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. (çev: G. F. Akbalık & B. D. Karaduman), Ankara: İmge Kitabevi. (Özgün çalışma: 1997).
- Shamsi, N. (2004). *Modern teaching of social studies*. New Delhi: Anmol Publications.
- Smith-Sanders, A. K., & Harter, L. M. (2007). Democracy, dialogue, and education: An exploration of conflict resolution at jefferson junior high. *Southern Communication Journal*, 72(2), 109-126.
- Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsayıgı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, F. S., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324-2328.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thompson, N. E. (1999). *The impact of conflict resolution education on participating students and their families: a qualitative case study*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Ohio.
- Travis Steven, L. (2005). *Teaching conflict resolution skills, using computer-based instruction, to at-risk junior high school students assigned to a disciplinary alternative education program*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Houston.
- Türk, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım onarıcı disiplin*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Türnüklü, A. (2012). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. E. Karip (Ed.) *Sınıf yönetimi* içinde (s. 193-233). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türnüklü, A. & Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.
- Wheeler, E. J. (2004). *Conflict resolution in early childhood helping children understand and resolve conflict*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Yavuzer, Y., Karataş, Z. & Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 428-440.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zengin, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılacak becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

A conflict is a situation that individuals can encounter in every period of their lives. Therefore, instead of avoiding conflicts, benefiting from them by using the right solutions will reflect positively in individuals' lives. For conflicts to be resolved with the right solutions, individuals need to acquire these skills starting from early ages. For this reason, including the activities that will teach these skills to students at school would help them successfully adapt to the society.

At schools, conflict resolution skills should be taught to students in a way that will be a lifestyle for them. Accordingly, the course syllabuses at schools can be utilised in this respect. However, in the literature, conflict resolution trainings independent from general course syllabuses were organised to develop conflict resolution skills. In addition, it was also stated in the literature that these skills could be developed through the syllabuses of different courses. One of these courses is the Social Studies course. Considering the components of the Social Studies course such as its nature, objectives and content, it can be argued that it is a suitable course for developing these skills to train effective citizens. The aim of this study is to examine the improvement of elementary fourth grade students' conflict resolution skills in the Social Studies course.

Method

In the study, which was designed in mixed model, embedded experimental design was employed. The Social Studies course was implemented in the context of activities based on conflict resolution skills. The study was conducted in a fourth grade class of an elementary school in the city of Eskisehir in the fall semester of the 2014-2015 school year. The participants of the study were the students and the elementary teacher of this class. In the study, to measure the students' conflict resolution skills, the conflict resolution skill scale was developed. The research data were gathered through the conflict resolution skill scale, teacher and student interviews, observations, learner materials and anecdote records. In addition, the statements in the researcher journal were used as a supportive dataset. Wilcoxon Signed Rank Test was employed in the analysis of the quantitative data obtained in the study, and inductive analysis was conducted in the analysis of the qualitative data.

Result and Discussion

In the study, results were revealed on the conflict situations that the students experienced, the effectiveness of the conflict resolution education in the Social Studies course, and the process of conflict resolution education. These results are listed as follows:

- With regard to the conflict situations that the students experienced, the revealed themes were conflict definitions, reasons, reflection of conflicts in life, approaches preferred, and reactions.
 - ✓ The students defined conflict as a dispute, controversy, resentment, fight and problem.
 - ✓ The students explained the reasons of conflicts by referring to limited resources, selfishness, jealousy, complaining, disagreements, disturbing, not obeying the rules of the game and grouping in games, not doing homework, taunting, and physical and verbal intervention.
 - ✓ The reflection of conflicts in life was perceived as positive and negative. As for the positive aspect, they stated developing empathy skills, enabling anger control and strengthening interpersonal relationships; and as for the negative aspect, they mentioned causing groupings and clustering, and weakening relationships.
 - ✓ In the process of resolving conflicts, the students were found to use the ways of communicating with individuals, complaining about each other, making common decisions, techniques such as counting, resorting to violence against the individuals they have conflict with, giving up on their desires in the conflict process, apologizing, getting help from someone else for the solution of the conflict, and considering mutual desires.
 - ✓ The students were found to give reactions such as avoiding, resentment, warning, crying, worrying, getting angry, feeling sad, and moving away from the environment.
- The use of practices towards developing conflict resolution skills in the Social Studies course developed the students' conflict resolution skills.

- The gains of conflict resolution skills in the Social Studies course were discussed in the context of in-class activities, problems experienced and suggestions.
 - ✓ Regarding the values, the students acquired the values of being kind, respectful and tolerant, and for the skills, they learned looking at events from the bright sight, mediating between individuals, finding peaceful solutions, controlling anger, listening and showing empathy.
 - ✓ In the scope of developing conflict resolution skills in the Social Studies course, activities were included, such as evaluating different solutions, impersonation, learning materials, finger paint, values and skills education, drawing pictures, discussion, producing slogans, completing dialogues and stories, and question-answer.
 - ✓ During the activities in the class, problems were experienced, such as forgetting the material or the material being limited, finishing in time, interruption of the lesson, students being distracted, difficulty in forming texts and disagreements in group work.
 - ✓ With respect to the process of conflict resolution education, suggestions were offered regarding setting an example to students, using puppets and educational games, discussing social problems, and group work.



Özel Yetenekli Öğrencilerin FeTeMM'in Mühendisliği Hakkındaki İmajları¹

Gifted Children' Images about STEM's E

Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ², İlbilge DÖKME³

Öz: Bu araştırma Türkiye’de öğrenim gören ortaokul seviyesindeki bir grup özel yetenekli öğrencinin mühendis/mühendislik algılarını ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Temel nitel araştırma olarak yürütülen bu çalışmaya Türkiye’deki Bilim Sanat Merkezlerinden birinde öğrenim gören 72 (26 kız, 46 erkek) öğrenci katılmıştır. Veriler, kişisel bilgiler formu, “Bir Mühendis Çiz Testi (BMÇT)” ve çizimler hakkında gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak katılımcıların çoğunun mühendisliğin tasarım boyutuna değindikleri ve inşaat mühendisi çizdiği görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, mühendisliği erkek mesleği olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğrenme ortamları, öğrencilerin mühendisliğe ilişkin algılarını ve yeteneklerini geliştirilecek şekilde düzenlenebilir.

Anahtar sözcükler: FeTeMM eğitimi, mühendislik imajı, ortaokul öğrencileri, özel yetenekli öğrenciler, üstün zekâlı öğrenciler.

Abstract: This research aimed to clarify how a group of gifted secondary school students in Turkey perceive engineer/engineering. 72 students (26 girls, 46 boys) from one of the Science and Art Centers in Turkey participated in this research carried out as basic qualitative research. Data was collected through personal information form, “Draw an Engineer Test (DAET), and interviews about participants' drawings. Collected data subjected to content analysis. The findings revealed that engineers in most participants' drawings engage in design. Most of the participants drew a civil engineer and perceive engineering as a man's job. In gifted and talented students' education, learning environments could arrange students' perceptions of their ability for engineering to be improved.

Keywords: STEM education, images of engineering, middle school students, gifted and talented children.

1. GİRİŞ

Küresel rekabet, dünyanın lider konumunda olan ülkelerinin fen öğretim programlarına da yansımıştır. Bu bağlamda yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan, Dewey’in görüşlerine ve ilerlemeciliğe dayanan, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme fen öğretim programlarında yerini almıştır (Ulusal Araştırma Komisyonu, National Research Council [NRC], 1996). Zaman içinde teknoloji ve mühendislik alanlarında işgücüne ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırma-sorgulamaya dayalı fen ve matematik öğretimine süreç tasarımının ön planda olduğu teknoloji ve mühendislik dâhil olmuş ve fen, teknoloji, mühendislik, matematik (FeTeMM) eğitimi ortaya çıkmıştır (Uluslararası Teknoloji ve Mühendislik Eğitimcileri Topluluğu, International Technology and Engineering Educators Association [ITEEA], 2009). FeTeMM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimi ve öğreniminde kesin sınırların olmadığı bir meta-disiplin olarak tanımlanabilir (Merrill, 2009). Bu meta-disiplinde amaç teknoloji ve mühendisliğe yönelik bir problemin çözümü için bir ürün ortaya koymaktır (NRC, 2006).

Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere pek çok ülkede FeTeMM eğitime verilen önem artmış ve projeler gerçekleştirilmiştir. Bu projeler aracılığıyla özellikle fen ve matematik alanlarında yüksek nitelikli bireylerin gelişimi üzerinde durmuştur. Amerikan Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi (National Aeronautics and Space Administration [NASA]) tarafından finanse edilen bir projedeki öğretim programı ile teknoloji ve mühendislik arasındaki bağlantılar gün yüzüne çıkarılmıştır. Bu proje doğrultusunda yapılan etkinliklerle öğrencilerin FeTeMM alanlarına ilgileri çekilmiş ve NASA mühendisleri gibi düşünmelerine olanak sağlanmıştır (Grubbs, 2013). Diğer bir girişim ise Başkan Obama’nın “Yenilik için eğitim” kampanyasıdır. Başkan Obama’nın çağrılarını ile Amerikan gençliğinin FeTeMM’e ilgilerini çekmek ve bu alanlardaki becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır (Dejarnette, 2012).

Çocukların dünyayı nasıl gördükleri ve algıladıkları, eğitimcilerin önemle üzerinde durması gereken bir konudur. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde öğrencinin öğretmenle olduğu kadar çevreyle

¹ Bu araştırmanın özeti 31 Mayıs-3 Haziran 2016 tarihleri arasında düzenlenen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (IIIrd International Eurasian Educational Research Congress) sunulmuştur.

² Dr., MEB Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi, Kırşehir, Türkiye, zeynepko.unlu@gmail.com

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, ilbilgedokme@gazi.edu.tr

iletişim ve etkileşimi sonucunda edindiği algı ve gözlemleri de büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü çocukların çevrelerine ilişkin algı ve gözlemlerinin belirlenmesi, onların çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Belet & Türkkkan, 2007, s. 2). Bu bakımdan mühendislik temelli öğrenme için öncelikle öğrencilerin bir mühendisin ne iş yaptığını, sahip olması gereken özellikleri ve mühendisliğin doğasını iyi bir şekilde anlamaları gerekmektedir. Türk Dil Kurumu'na göre mühendis bayındırlık, fen, teknik ve sosyal alanlarda uzmanlaşmış kimselerdir (TDK, 2002). Modern anlamda mühendis, bilim insanlarının ürettiği teorik bilgiyi tekniker ve teknisyenlerin uygulayabileceği pratik bilgiye dönüştüren kişidir. Başka bir tanıma göre ise mühendislik, doğadaki kaynakların doğa bilimleri ve matematiği kullanarak, uygulama yaparak insanlığın yararına sunulmasıdır (Mühendislik ve Teknoloji için Akreditasyon Kurulu, The Accreditation Board for Engineering and Technology [ABET], 2016).

Mühendisliğin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması, yeni bir konu ekleneceği anlamına gelmemekle beraber zaten var olan mühendislik kavramlarının mühendislik bağlamında öğretilmesi ve bu konudaki farkındalığın artırılması anlamına gelmektedir (Mann, Mann, Strutz, Duncan, & Yoon, 2011). Bu anlamda son yıllarda mühendislik temelli öğrenme ve mühendislik tasarım süreci üzerinde önemle durulmaktadır. Mühendislik tasarım sürecinde tek bir yöntem olmadığı gibi bu süreç genel olarak bir problemin varlığı ile başlar, problemin çözümü için en iyi yol bulunur, tasarımlar yapılar ve test edilir (Khandani, 2005).

Son yıllarda gerçekleştirilen bazı araştırmalar öğrencilerin mühendisliği yanlış algıladığını ortaya koymuştur. Örneğin, ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrenciler mühendisliği tasarım ve yenilikten çok onarım ve araçların kurulumu ile ilgili inşaat meslekleri olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Cunnighnam, Lachapelle, & Lindgren-Streicher, 2005). Benzer bir şekilde ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen başka bir araştırma sonucunda öğrencilerin mühendisi, bozulan bir elektronik cihazı tamir eden kişi olarak tanımladıkları görülmüştür (Bilen, İrkıçatal, & Ergin, 2014). Yaklaşık 1600 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun mühendisliğe dair herhangi bir algısının olmadığı, bir kısım öğrencinin ise mühendisleri açık havada ve ağır işlerde çalışan bireyler olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır (Fralick, Kearn, Thompson, & Lyons, 2009). Yine 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen başka bir araştırmada öğrencilerin mühendislerle ilgili düşünceleri bir ürün oluşturma veya inşa etme yönünde olmuştur. Fakat görüşmeler sırasında öğrencilerin bu düşüncelerinin zamanla değişmeye açık olduğu ortaya çıkmıştır (Karataş, Micklos, & Bodner, 2011). Diğer yandan mühendislikle ilgili kavramların ve becerilerin pek çok özel yetenekli öğrenciye hitap ettiğini savunan araştırmacılar bulunmaktadır (Adams, Chamberlin, Gavin, Schultz, Sheffield, & Subotnik, 2008). Özel yetenekli öğrencilerin ve başarılı mühendislerin öğrenme, beceri ve ilgi konularında ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu sebeple; yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi ve bu alandaki becerilerinin gelişimi için mühendislik tasarım sürecinin küçük yaşlardan itibaren uygulanabilir olduğu görüşü hâkim kılınmıştır (Mann, Mann, Strutz, Duncan, & Yoon, 2011). Fakat özel yetenekli 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin mühendislikle ilgili kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir (Oware, Capobianco, & Diefes-Dux, 2007).

FeTeMM eğitiminde mühendislik uygulamalarının faydalı olabilmesi için öncelikle öğrencilerin mühendis ve mühendislik kavramlarını nasıl algıladığı ortaya çıkarılmalı daha sonra bu kavramların gelişimi için öğretim etkinlikleri yapılmalıdır. Bu sayede öğrenciler FeTeMM alanlarındaki potansiyellerinin farkına varacak, bu alandaki bilgi ve becerileri geliştirecektir. Literatür taraması sonucunda Türkiye'de öğrencilerin mühendislik algılarını değerlendiren sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Bilen, İrkıçatal, & Ergin, 2014). Özel yetenekli öğrencilerin ve mühendislerin yetenek, düşünme şekli ve işbirliği halinde çalışmaya yatkın olma gibi pek çok ortak noktada kesiştikleri göz önünde bulundurulduğunda, mühendislik algılarının tespit edilmesi Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin FeTeMM eğitimleri için bir başlangıç noktası olabilir. Bu konuda atılacak adımlar ülkemizdeki fen eğitimine, FeTeMM alanında yapılacak çalışmalara yeni bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu düşüncelerden ve ilgili literatürden yola çıkarak tasarlanan bu araştırmanın amacı, Türkiye'de öğrenim gören ortaokul seviyesindeki bir grup özel yetenekli öğrencinin mühendis ve mühendisliği nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda "Özel yetenekli öğrencilerin mühendis ve mühendisliğe yönelik algıları nasıldır?" sorusu bu araştırmanın temel problemidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğrencilerin mühendis ve mühendislik hakkındaki anlamları nasıl inşa ettikleriyle ilgilendiği için temel nitel araştırma olarak yürütülmüştür. Temel nitel araştırma bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettikleri üzerine yoğunlaşır (Merriam, 2013, s. 22). Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı II. döneminde gerçekleştirilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmaya Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezlerinden birinde öğrenim gören ortaokul seviyesinde 72 özel yetenekli öğrenci (26 kız, 46 erkek) katılmıştır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede gözlem birimleri özel bir duruma ait insan, olgu ve nesne olabilir (Patton, 2002). Bu çalışmada özel durumlar: (1) Öğrencilerin ortaokul seviyesinde ve (2) zekâ alanında Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim görme hakkına sahip olmalarıdır.

Bilim ve Sanat Merkezleri, özel yetenekli öğrencilerin yazılı sınav ve bireysel değerlendirmeler sonucunda kabul edildiği Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlardır. Bu merkezlerde öğrenciler okul dışında kalan zamanlarında belirli bir plan çerçevesinde öğrenim görmektedirler. MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine göre zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrencilere özel yetenekli öğrenciler denilmektedir (MEB, 2015, s. 1).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler kişisel bilgi formu, Bir Mühendis Çiz Testi (BMÇT) (Knight & Cunningham, 2004) ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formunda öğrencilere ait sınıf seviyesi ve cinsiyet hakkında bilgilere ulaşmak amaçlanmıştır. BMÇT'de, öğrencilere verilen A4 kâğıdında yeterli alan sağlanarak öğrencilerden işini yapmakta olan bir mühendis çizimleri istenmiştir. Veriler yaklaşık 1 aylık süre zarfında toplanmıştır. Bu süre içinde BİLSEM'de dersi olan öğrencilerden öncelikle kişisel bilgiler formunu doldurmaları ve BMÇT'ni çizimleri istenmiştir. Kendilerini rahat hissetmeleri için öğrencilere, çizimlerinin doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeyeceği söylenmiştir. Derinleştirme amacıyla her bir öğrenci ile çizimine dair görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin çizimleri ve çizimler hakkında gerçekleştirilen görüşmeler her bir öğrenci için yaklaşık 1 saat sürmüştür.

2.4. Veri Analizi

Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan içerik analizinde kodlar, belli kategoriler altında birleştirilmiş ve anlamlı hale getirilmiştir. Bu süreç dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2006). İki araştırmacı kodlamaları bireysel olarak gerçekleştirmişler belirli zaman aralıklarında bir araya gelerek sınıflandırmalar (kodlar, kategoriler ve temalar) üzerinde tartışarak fikir birliğine varmışlardır.

2.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Uygulama MEB'e bağlı bir kurumda gerçekleştirildiğinden Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine (MEB, 2007) uygun hareket edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce gerekli resmi izin alınmıştır. Araştırmaya gönüllü öğrenciler katılmış ve bulguların sunumunda öğrencilerin isimlerine yer verilmemiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve görüşme kullanılmıştır. Bu sayede veri çeşitliliğini sağlamak ve güvenirliliği artırmak amaçlanmıştır (Johnson, 2014; Patton, 2002). Öğrencilerin çizimleri hakkında yapılan görüşmeler aracılığıyla derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Görüşme sonrasında katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde iki araştırmacı birlikte çalışmıştır.

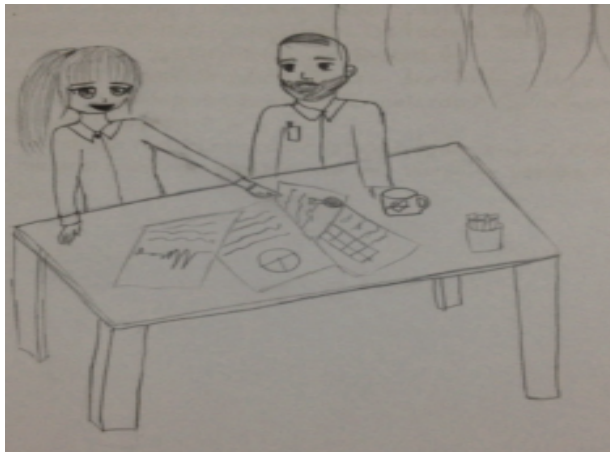
3. BULGULAR

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin mühendislik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada veriler kişisel bilgi formu, Bir Mühendis Çiz Testi (BMÇT) ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuş, kodlar ve kategoriler tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca bulguların sunumunda öğrencilerin çizimlerine de yer verilmiştir. BMÇT'den ve görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 1'de sunulmuştur.

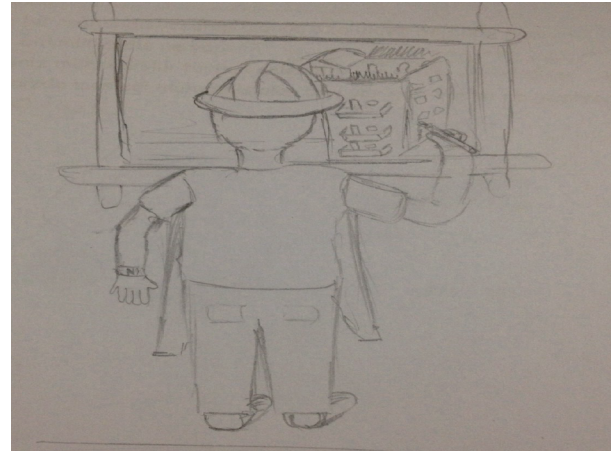
Tablo 1. BMÇT'den ve görüşmelerden elde edilen bulgular

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
Çizmiş olduğu mühendisin yaptığı iş	Tasarım (Bina çizimi-program yazılımı)	39	54
	Tamir/ekipman kurulumu	14	19
	İnşaat alanının denetlenmesi	9	13
	İnşaat alanında çalışma	6	8
	Laboratuvar ortamında çalışma	3	4
	Araştırma yapma	1	1
Çizmiş olduğu mühendisin türü	İnşaat	38	53
	Bilgisayar	18	25
	Elektrik-elektronik	5	7
	Makine	5	7
	Genetik	2	3
	Uçak	2	3
	Silah	1	1
Yazılım	1	1	
Çizmiş olduğu mühendisin cinsiyeti	Erkek	56	78
	Kadın	16	22

Tablo 1'den de görüldüğü gibi katılımcıların çizimleri; çizmiş olduğu mühendisin yaptığı iş, çizmiş olduğu mühendisin türü ve çizmiş olduğu mühendisin cinsiyeti kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcıların çizimlerindeki mühendislerin yapmış oldukları işler: Tasarım (bina çizimi-program yazılımı) (39), tamir/ekipman kurulumu (14), inşaat alanının denetlenmesi (9), inşaat alanında (6) ve laboratuvar ortamında (3) çalışma ile araştırma yapma (1) kodları altında sınıflandırılmıştır. Katılımcılar çizimlerinde mühendislik türlerinden inşaat (38), bilgisayar (18), elektrik-elektronik (5), makine (5), genetik (2), uçak (2), silah (1) ve yazılım (1) mühendisliklerine yer vermişlerdir. Öğrencilerin çizmiş oldukları mühendisin cinsiyeti ise erkek (56) ve kadın (16) kodları altında sınıflandırılmıştır. Aşağıda Şekil 1 (a) ve 1 (b)'de katılımcıların tasarım yapan mühendis çizimlerinden örneklere yer verilmiştir.



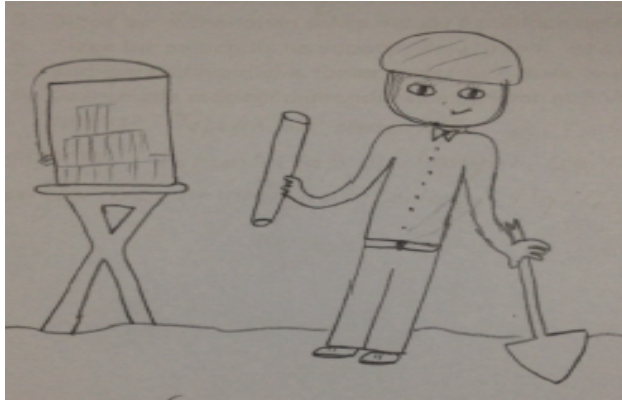
1 (a)



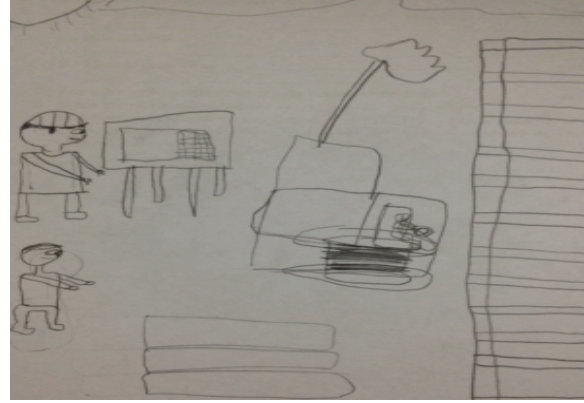
1 (b)

Şekil 1 (a) ve 1 (b). Katılımcıların tasarım yapan mühendis çizimlerinden örnekler

Şekil 1 (a) ve 1 (b)'den katılımcıların bina tasarımı yaptıkları görülmektedir. Şekil 1(a)'da bir kız öğrenci tarafından çizilen bayan bir mühendis tasarımlarını yanındaki bireye tanıtmaktadır. Şekil 1(b)'de ise erkek bir mühendisin bina tasarladığı görülmektedir. Aşağıda yer alan Şekil 2 (a) ve 2 (b)'de katılımcıların inşaat alanında çalışan mühendis çizimlerinden örneklere yer verilmiştir.



2 (a)



2 (b)

Şekil 2 (a) ve 2 (b). Katılımcıların inşaat alanında çalışan mühendis çizimlerinden örnekler

Şekil 2 (a) ve 2 (b)'den katılımcıların inşaat alanında çalışan mühendis çizimlerinden örnekler görülmektedir. Şekil 2 (a)'da erkek bir mühendisin bir elinde kürek bir elinde projesi bulunmaktadır. Bu çizimde yer alan mühendisin projesine bakarak inşaat alanında çalıştığı görülmektedir. Şekil 2 (b)'de ise erkek bir mühendis yüksek katlı bir binanın yapıldığı inşaat alanında iş makinesine yön vermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çizimler, bireyin zekâ, endişe, tutum vb. hakkında bilgi veren, bireyin belirli bir konu hakkında deneyimlerini önyargısız olarak ifade etmesine yardım eden bir iletişim şeklidir (Kearney & Hyle, 2004; Melanlıoğlu, 2015; Zians, 1997). Bu araştırmada bir grup özel yetenekli öğrencinin çizimlerinden yola çıkarak mühendisliği nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Sonuç olarak katılımcıların çoğunun çizimlerinde yer alan mühendislerin tasarımla uğraştığı görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı ise mühendislerin tamir/ekipman kurulumu ile ilgilendiğini, inşaat alanında çalıştığını, inşaat alanını denetlediğini, araştırma yaptığını, inşaat alanında ve laboratuvar ortamında çalıştığını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunun mühendisliğin tasarım boyutuna değinmeleri sevindiricidir. Yine de mühendislikle ilgili klişeleşmiş düşüncelerin olduğunu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu ilgili literatürle paraleldir. Literatürde öğrencilerin mühendisliği, onarım ve araçların kurulumu ile ilgili inşaat meslekleri (Bilen, İrkıçatal, & Ergin, 2014; Capobianco, Diefes-Dux, Mena, & Weller, 2011; Cunnigham, Lachapelle, & Lindgren-Streicher, 2005; Karataş, Micklos, & Bodner, 2011; Lyons & Thompson, 2006; Oware, Capobianco, & Diefes-Dux, 2007; Silver & Rushton, 2008); mühendisleri ise açık havada ve ağır işlerde çalışan bireyler olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır (Fralick, Kearn, Thompson, & Lyons, 2009).

Ağaç işleri endüstri mühendisliğinden tıp mühendisliğine pek çok mühendislik türü bulunmasına rağmen katılımcıların çoğunun inşaat mühendisi çizdiği görülmüştür. Yapılan bir araştırma sonucunda da öğrencilerin genel olarak inşaat ve bilgisayar mühendisi çizdiği görülmüştür (Bilen, İrkıçatal, & Ergin, 2014). Yine katılımcıların azımsanmayacak kadar büyük çoğunluğunun mühendisliği bir erkek mesleği olarak algıladığı ortaya çıkmıştır. Zira araştırmaya katılan 72 öğrenciden 56'sı erkek mühendis çizmiştir. Bu sonuç mühendisliğin bir erkek mesleği olarak algılanması bakımından ilgili literatürle paraleldir (Capobianco, Diefes-Dux, Mena, & Weller, 2011; Knight & Cunningham, 2004). Mühendislik bir erkek mesleği olarak algılandığı için bu durum öğrencilerin meslek seçimini de etkilemektedir. Ülkemizde bu konuda son yıllarda "Ülkem için Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Destekliyorum: Bal Arıları Mühendis Oluyor Projesi" gündemdedir. Bu projenin hedefi mühendisliğin bir erkek mesleği olduğuna dair düşünceleri yıkmak ve mühendislik alanında eğitim gören kadın öğrenci sayısını artırmaktır. Bu hedefe ulaşırken mühendislik mesleği ve çalışma koşulları kız öğrencilere ve ailelerine doğru şekilde tanıtmak, öğretmenlerin eğitimde ve meslek seçiminde kadınlar ve erkekler için fırsat eşitliğine dair farkındalıklarını artırmak amaçlanmıştır (URL-1).

Özetlemek gerekirse bu araştırma ilgili literatürle kıyaslandığında iki ayrıcalığa sahiptir: Bunlardan ilki araştırmanın Türkiye’deki özel yetenekli öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmesi diğeri ise katılımcıların çoğunun mühendisliği tasarım boyutunda değerlendirmeleridir. Bu farklılığın katılımcıların uygulama ağırlıklı, robotik, deneysel faaliyetler ve akıl oyunları gibi etkinliklerin uygulandığı Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenme ortamları öğrencilerin mühendisliğe ilişkin algılarını ve yeteneklerini geliştirilecek şekilde düzenlenebilir. Ayrıca profesyonelleşme açısından eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarında mühendislik süreci öğretiler. Öğrencilerin mühendisliğe yönelik imgelerinin yetersiz olması bu alanlara yönelik tutumlarını, bu alanla ilgili meslek seçimlerini olumsuz etkileyebilir. Tutumlar ve algılar doğuştan gelen özellikler değildir, çevrenin etkisi ile değişebilir. Ülkemizde mühendislik mesleğinin doğru algılanması ve bilinçli bir meslek seçimi için meslek seçimi aşamasında olan öğrenciler üzerinde bir araştırma gerçekleştirilebilir. Ayrıca yapılacak olan araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilere rehberlik hizmeti verilebilir.

5. KAYNAKLAR

- ABET. (2016). *Criteria for accrediting engineering programs, 2016-2017*. www.abet.org/criteria-for accrediting engineering-programs- 2016-2017.
- Adams, C., Chamberlin, S., Gavin, M. K., Schultz, C., Sheffield, L. J., & Subotnik, R. (2008). *The STEM promise: recognizing and developing talent and expanding opportunities for promising students of science, technology, engineering and mathematics*. Washington, DC: Math / Science Task Force, NAGC.
- Belet Ş. D., & Türkkın, B. (2007). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa birliği örneği). *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 270-278, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilen, K., Irkçatal, Z., & Ergin, S. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanı ve mühendis algıları. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı*, 269.
- Capobianco, B. M., Diefes-Dux, H. A., Mena, I., & Weller, J. (2011). What is an engineer? implications of elementary school student conceptions for engineering education. *Journal of Engineering Education*, 100(2), 304-328.
- Cunnigham, C. M., Lachapelle, C., & Lindgren-Streicher, A. (2005). Assessing elementary school students’ conceptions of engineering and technology. *Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*.
- Dejarnette, N.K. (2012). America’s children: providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering and Math) initiatives. *Education*, 133(1), 7784.
- Fralick, B., Kearn, J., Thompson, S., & Lyons, J. (2009). How middle schoolers draw engineers and scientists. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 60-73.
- Grubbs, M. (2013). Robotics intrigue middle school students and build STEM skills. *Technology and Engineering Teacher*, 72(6), 12-16.
- International Technology Education Association (ITEEA). (2009). *The overlooked STEM imperatives: Technology and engineering*. Reston, VA: Author.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev. Y. Uzuner, & M. Özten Anay,). Ankara: Anı.
- Karataş, F. O., Micklos, A., & Bodner, G. M. (2011). Sixth-grade students’ views of the nature of engineering and images of engineers. *Journal of Science Education and Technology*, 20(2), 123-135.
- Katzenmeyer, C., & Lawrenz, F. (2006). National science foundation perspectives on the nature of STEM program evaluation. *New Directions for Evaluation*, 109, 7-18.
- Kearney, S. K., & Hyle, E. A. (2004). Drawing out emotions: the use of participant produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4(3), 361-382.
- Khandani, S. (2005). *Engineering design process*. Unpublished Education Transfer Plan, Department of Mechanical Engineering, Massachusetts Institute of Technology.

- Knight, M., & Cunningham, C. (2004). *Draw an engineer test (DAET): Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering*. Paper presented at the ASEE Annual Conference and Exposition, Salt Lake City, UT.
- Lyons, J., & Thompson, S. (2006). *Investigating the long-term impact of an engineeringbased GK-12 program on students' perceptions of engineering*. Paper presented at the ASEE Annual Conference and Exposition.
- Mann, E. L., Mann, R. L., Strutz, M. L., Duncan, D., & Yoon, S. Y. (2011). Integrating engineering into K-6 curriculum: developing talent in the STEM disciplines. *Journal of Advanced Academics*, 22(4), 639-658.
- MEB. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2594_1.html adresinden alınmıştır.
- MEB. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi algılarına yönelik yaptıkları çizimler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 27-38
- Merrill, C. (2009). *The future of TE masters degrees: STEM*. Presentation at the 70th Annual International Technology Education Association Conference, Louisville, Kentucky.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- NRC. (1996). *National science education standards*. Washington DC: The National Academic Press.
- National Research Council (NRC). (2000). *Inquiry and national science education standarts*. Washington, DC: National Academy.
- Oware, E., Capobianco, B., & Diefes-Dux, H. (2007). *Gifted students' perceptions of engineers a study of summer outreach program*. American Society for Engineering Education.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Silver, A., & Rushton, B. S. (2008). Primary-school children's attitudes towards science,engineering and technology and their images of scientists and engineers. *Education* 3, 36(1), 51-67.
- Thompson, S., & Lyons, J. A. (2005). *A study examining change in underrepresented student views of engineering as a result of working with engineers in the elementary classroom*. Paper presented at the ASEE Annual Conference and Exposition.
- Türk Dil Kurumu. (2002). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zians, A. W. (1997). *A qualitative analysis of how experts use and interpret the kinetic school drawing technique*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toronto Üniversitesi, Kanada.
- URL-1-<http://www.balarilarimuhendisoluyor.com>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Global competition is reflected in the science curriculum of the leading countries in the world. Therefore, learning by doing based on Dewey's views and progressivism called inquiry-based learning has taken place in the science curriculum. Over recent years, technology and engineering that put forward process design have been included into the inquiry based science and mathematics learning, and STEM education has come out. STEM education may be defined as a meta-discipline where there are no boundaries in learning and teaching of science, technology, mathematics and engineering. In this meta-discipline, the aim is to establish a product for the solution of a technology and engineering-oriented problem. Although integration of engineering into the teaching process doesn't amount to the fact that a new subject is to be added, it means teaching engineering concepts that already exist within the context of engineering and raising the awareness of this issue. In this sense, significant emphasis has been laid recently over the engineering-based learning and engineering design process. In the engineering design process, there is not only one single method, but this process generally is triggered with the existence of a problem, then the best approach is found for the solution of the problem, and finally designs are developed and tested. For the engineering-based learning, students should first comprehend the nature of the engineering properly. However, certain studies conducted over recent years have revealed that students have misconceptions about engineering. For instance; in a research carried out among primary school students, students stated that they considered engineering as constructional occupations related with maintenance/repair and installment of devices, rather than with design and innovation. Likewise, in another study carried out among secondary school students, it was observed students defined an engineer as someone who fixes a broken electronic device. In a study undertaken among approx. 1600 secondary school students, it was discovered a large majority of the students did not have any perception towards engineering while a group of students regarded engineers as individuals who work outdoors fulfilling heavy duties. In another research conducted among 6th graders, a tendency was detected that students perceived engineers as persons who build a product. Nevertheless, in the interviews, it became obvious students may change their minds on this matter by time. On the other hand, there are researchers who defend that engineering-related concepts and skills appeal to many gifted students. However, in a study conducted among gifted 3rd and 4th graders, it was determined that students had misconceptions regarding engineering. As skilled students and successful engineers share so many common traits in learning, skills and interests, STEM's E, is likely to be integrated into primary school classes to identify skilled students and enhance their skills.

For integration of engineering into STEM education to be useful, how students perceive the concepts of engineers and engineering should first be specified and afterwards practices should be used to improve these concepts. By doing so, students will realize their potentials in STEM areas and will build on their knowledge and skills in that particular area. In Turkey, there are a restricted number of studies undertaken in the field of STEM. Steps to be taken for this matter will give a new perspective to the science education system in our country by means of research to be done in the field of STEM. It has been aimed in this research to clarify how a group of gifted secondary school students in Turkey perceive engineer/engineering.

Method

This study has been carried out as a basic qualitative research as it pertains to how students build imagination of engineers and engineering. The basic qualitative research focuses on how individuals construct the reality by interacting with their social worlds. 72 students (26 girls, 46 boys) from one of the Science and Art Centers in Turkey participated in the research. Science and Art Centers are institutions operating under the Ministry of National Education where students with a higher potential than their peers are accepted based on written exams and individual evaluations. In these centers, students receive education within the framework of a specific plan in their spare time. In the research, data was collected through a personal information form, Draw an Engineer Test and interviews. In this way, validity of the research was ensured by using the different sources of data. Collected data was subjected to content analysis. In the content analysis, codes were be made meaningful by being combined under certain categories. This process conducted in four stages: encoding the data, finding themes, arranging codes and themes, defining and interpreting outcomes. Two researchers did individual encoding and come to an agreement by discussing classifications (codes, categories and themes) periodically.

Result and Discussion

In conclusion, it was seen that engineers in most participants' drawings engage in design. However, a part of participants stated that engineers engage in repair/equipment installation, work in construction site, supervise construction site, make research, and work in construction site and laboratory environment. It is pleasing that most of the participants mentioned about design dimension of engineering. It was seen that most participants drew a civil engineer, even though there are many types of engineering from woodworking industrial engineering to medical engineering. It was also found that a considerable majority of participants perceive engineering as a man's job.

Some of the participants have stated that engineers deal with maintenance and repair, making an installation, and also work in the construction site and in laboratory environments, oversaw the construction field, doing research. Most of the respondents mention the size of the engineering design is pleasing. Woodworking industrial engineering from the medical engineering has been seen that many engineering types exist despite draw construction engineer, the majority of respondents engineering of still majority as participants substantial has emerged perceived as a male profession.

Considering that gifted students and engineers share a number of common traits, such as the skill, the way of thinking and inclination for collaboration, determining the perception of students on engineering will be a starting point for STEM education of gifted students in Turkey. Thereby, this makes it possible for the learning environment in science classes to be organized in a way that will improve engineering-related perceptions and skills of students. In terms of professionalization, engineering process may be taught in the science teaching programs of education faculties.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yazım Kuralları

Genel İlkeler

Makale önerileri sisteme yüklendikten sonra editör ekibince ön incelemeden geçirilerek alan editörlerine yönlendirilir. Alan editörleri hakem sürecini başlatmadan önce şu ölçütleri göz önünde bulundurarak ön değerlendirme yaparlar:

Derleme makale; başlığın yazının içeriğine uygunluğu, öz ve abstract'ın uygunluğu, makale konusunun bilimsel açıdan güncelliği, kuramsal açıdan alana, uygulayıcılara ve topluma katkısı, Türkçe ve yabancı alanyazını yansıtmaya yeterliği, kullanılan dilin anlaşılabilirliği ve Türk Dil Kurumu'nca yayımlanan Yazım Kılavuzu'na uygunluğu, metin içi ve metin sonu kaynakların gösteriminin APA kurallarına uygunluğu.

Araştırma makalesi; yukarıdaki ölçütlerin yanı sıra, araştırma modelinin uygunluğu, istatistiksel tekniklerin seçimi ve kullanımının uygunluğu, bulguların açıklanmasının ve tartışılmasının yeterliliği, tablo, şekil, grafiklerin APA kurallarına uygunluğu konusunda gözden geçirilir.

- Makalelerin konu, araştırma problemi, yöntem, bulgular ve sonuç kısımlarının özgün, alana, uygulayıcılara ve topluma katkı getirebilecek nitelikte olması beklenir.
- Yüksek lisans, doktora tezleri veya proje raporlarına dayalı çalışmalarda tezin bütünüünün sunulması, çalışmada kullanılan bütün verilerin raporlanması, tezlerde dilimlenme yapılmaması beklenir.
- Araştırma verileri güncel, verilerin toplanmasının üzerinden 5 yıl veya daha fazla süre geçmemiş olmalı.
- Makale Şablonu kullanılarak hazırlanmayan ve Türkçe hazırlanan çalışmalar için '**Uzun İngilizce Özet**'; İngilizce hazırlanan çalışmalar için '**Uzun Türkçe Özet**' içermeyen çalışmalar değerlendirmeye alınmayacaktır.

Yazarlar; hakemlerin ve editör komitesinin eleştirilerini, önerilerini ve düzeltme taleplerini dikkate almak zorundadırlar. Yazarlar, eleştirilerden ve önerilerden katılmadığı hususları gerekçeleriyle izah edebilirler.

Hakem değerlendirme raporlarının sonuçlarına dayalı olarak Editör; çalışmanın "kabulüne" veya hakem raporlarında belirtilen hususlara göre "düzenlendikten sonra yeniden değerlendirmeye alınabileceğine" veya "reddine" karar verir.

Araştırma makalelerinde ana metin sırasıyla; giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmalıdır. Derleme türü makalelerde, makalenin içeriğine bağlı olarak bu başlıklar değişebilir.