

Cilt/Volume: 4

Sayı/Issue: 2

Aralık/December 2015



BÜEFAD

BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Uluslararası Hakemli Dergi

BARTIN UNIVERSITY
JOURNAL
OF FACULTY OF
EDUCATION

International Refereed Journal

ISSN 1308-7177

2015-4

2



BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

BARTIN UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

ISSN:1308-7177

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

Cilt/Volume: 4, Sayı/Issue: 2, Aralık/December 2015

Sahibi

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Dekan)

Editör

Yrd. Doç. Dr. Sedat Balyemez

Alan Editörleri

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Doç. Dr. Necati HIRÇA
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Yrd. Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN
Yrd. Doç. Dr. Harun ER
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK
Yrd. Doç. Dr. Süreyya GENÇ
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA

Yabancı Dil Sorumlusu

Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN

Yayıma Hazırlık

Arş. Gör. Arzu ÇEVİK
Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ

Sekretarya

Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU

Teknik Sorumlular

Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ
Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI

İletişim

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
74100 BARTIN – TÜRKİYE
e-posta: buiefad@bartin.edu.tr
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BUEFAD), yılda iki kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Owner

On Behalf of Bartın University Faculty of Education
Prof. Firdevs GUNES (Dean)

Editor

Asst. Prof. Sedat Balyemez

Field Editors

Prof. Cetin SEMERCİ
Assoc. Prof. Necati HIRCA
Assoc. Prof. Nuriye SEMERCİ
Asst. Prof. Ayse Derya ISIK
Asst. Prof. Ayla CETIN DINDAR
Asst. Prof. F. Gizem KARAOGLAN YILMAZ
Asst. Prof. Gulsun SAHAN
Asst. Prof. Harun ER
Asst. Prof. Neslihan USTA
Asst. Prof. Sinem TARHAN
Asst. Prof. Suleyman Erkam SULAK
Asst. Prof. Sureyya GENC
Asst. Prof. Yilmaz KARA

Foreign Language Specialist

Asst. Prof. Ozge GUN

Preparing for Publication

RA. Arzu CEVIK
RA. Omer KEMIKSIZ

Secretary

RA. Hasan Basri KANSIZOGLU

Technical Assistants

Asst. Prof. Ramazan YILMAZ
RA. Baris CUKURBASIS

Contact

Bartın University Faculty of Education
74100 BARTIN – TURKEY
e-mail: buiefad@bartin.edu.tr
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın University Journal of Faculty of Education (BUJFED) is a international refereed journal that is published two times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

Kapak: Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI – Öğr. Gör. Hüseyin UYSAL

Dizin / İndeks

ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, EBSCOHOST, Index Copernicus, Proquest Education Journals Database, Modern Language Association, Citefactor, The Directory of Research Journal Indexing, Open Academic Journal Index, Ulrich's Periodicals Directory

YAYIN DANIŞMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ	Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ARIKAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Safure BULUT	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Recai DOĞAN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Aziz KILINÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet SABAN	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal TOSUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mimar TÜRKKAHRAMAN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Selma YEL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Erol DURAN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga GÜYER	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Emine KOLAÇ	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kubilay YAZICI	Niğde Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim BİLGİN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan KARADÜZ	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe OKVURAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Cemal TOSUN	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan ÖZDEMİR	Yunus Emre Enstitüsü
Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu Piji KÜÇÜK	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Erdal TATAR	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN	Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Gizem SAYGILI	Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Gülsen ÜNVER	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hünkâr KORKMAZ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN	Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KURT	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KILDAN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sevgi KINGİR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Şebnem Kandil İNGEÇ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga KABACA	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Türkay Nuri TOK	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Zarife SEÇER	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aslıhan OSMANOĞLU	Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aynur PALA	Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir Necati ALTIN	Niğde Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esin ERGÜN	Karabük Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cansel KADIOĞLU	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürcan UZAL	Namık Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürsoy MERİÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hülya KUTU	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EŞ	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlker CIRIK	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlknur GÜVEN	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki ZORBAZ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Hülya ÜNAL KARAGÜVEN	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur CESUR	Maltepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslihan BAY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK GEREN	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YİRCİ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Safiye ASLAN	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seçil Eda KARTAL	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sefa DÜNDAR	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema SOYDAN	Mevlana Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sevan NART	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sibel SADİ YILMAZ	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Songül GİREN	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin KIYMAZ	Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz TONBUL	Ege Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Özge ELİÇİN	Uludağ Üniversitesi
Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK	Ankara Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Firdevs GÜNEŞ		
Başlık ve Zihni Yönlendirme <i>Title and Guiding Mind</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000131232	290-305
Belgin BAL İNCEBACAK		
Müzedede Drama: Heykel ve İmgelem Kavramı <i>Drama at the Museum: The Concept of Sculpture and Imagination</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000222	306-318
Özgür EROĞLU		
Eğitim Fakültesi Mezunu Müzik Öğretmenlerinin Armoni Bilgi ve Becerilerine İlişkin Görüşleri <i>Faculty of Education Graduate Music Teachers' Opinions on their Harmony Knowledge and Skills</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143436	319-330
Yeliz ÇELEN		
İlköğretim Öğretmenlerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Öğretmen Özellikleri Açısından İncelenmesi <i>Review of Primary School Teachers' Attitude towards Mathematics in the Framework of their Teaching Features</i>	Doi: 10.14686/buefad.01263	331-343
Melike YAVUZ TOPALOĞLU - Fatime BALKAN KIYICI		
Fen Bilimleri Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya <i>Comparison of Science Curriculum: Turkey and Australia</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000266	344-363
Cafer ÇARKIT – Adnan KARADÜZ		
Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Bağlamında Yazma Becerisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri <i>Teachers' Perceptions in Teaching Writing Skills in the Context of Middle School Authorship and Writing Skills Course</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000137223	364-381
Oğuz DİLMAÇ – Cihan İNANÇ		
Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri <i>The Self-Sufficiency Levels of Classroom Teachers about Visual Arts Course</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000254	382-400
Ayşe Belgin AKSOY – Hurşide Kübra ÖZKAN		
Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme) <i>Examination of Children's Cognitive Tempo and Social Problem-Solving Skills Regarding Some Demographic Characteristics (A Sample Study of Kırklareli City Centre)</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136006	401-417
Feyza GÜN – Hilal BÜYÜKGÖZE		
Araştırma Görevlilerinin Bireysel Gelişim İnişiyatifinde Özyeterliğin Rolü <i>The Role of Self-Efficacy on Personal Growth Initiative among Research Assistants</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000139086	418-432

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Ali KIRKSEKİZ - Mehmet UYSAL – Onur İŞBULAN - Özcan Erkan AKGÜN		
Mübin KIYICI – Mehmet Barış HORZUM		
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Eleştirel Bir Bakış: Problemler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri <i>A Critical View to School Experience and Application of Teaching Courses: Problems, Expectations and Solution Suggestions</i>		433-451
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000250	
F. Ceyda ÇINARDAL - Levent ÇINARDAL – Binali ÇATAK		
Mesleki Müzik Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri <i>Critical Thinking Tendency of Students at Higher Education Institutions Providing Professional Music Education</i>		452-465
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000240	
Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK		
Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Mesleğe Yönelik Tutumları <i>Reflective Thinking Tendencies of Preservice Teachers and their Attitudes towards the Teaching Profession</i>		466-481
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000206	
Ensar AYDIN - Süleyman Erkam SULAK		
Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Değer” Kavramına Yönelik Metafor Algıları <i>Metaphor Perception of Prospective Primary School Teachers for “Value” Concept</i>		482-500
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000148420	
Abdullah Çağrı BİBER – Ziya ARGÜN		
Matematik Öğretmen Adaylarının Tek ve İki Değişkenli Fonksiyonlarda Limit Konusunda Sahip Oldukları Kavram Bilgileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi <i>The Relations Between Concept Knowledge Related to the Limits Concepts in One and Two Variables Functions of Mathematics Teachers Candidates</i>		501-515
	Doi: 10.14686/buefad.26967	
Arzu ÖZYÜREK – Fatih AKÇA		
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Oyuncak Profillerinin İncelenmesi <i>An Examination of the Toy Profiles of the Children with Mental Deficiency</i>		516-529
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000142122	
Aysun DOĞUTAŞ		
Cultural Intelligence Level of Turkish Teacher Candidates in Globalized World <i>Küreselleşen Dünyada Türk Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Seviyeleri</i>		530-547
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000131990	
Ali SICAK – Mehmet BAŞÖREN		
Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bartın Örneği) <i>An Investigation of High School Students Academic Motivation in Related to Various Variables (Bartın Samples)</i>		548-560
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000239	
Songül GİREN – Emre DURAK		
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuncak Kavramına İlişkin Metaforik Algıları <i>Early Childhood Education Teachers’ Metaphors about Toy Concept</i>		561-575
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143590	
Erdal TATAR		
Bir Kimyasal Problem Çözme Tekniği: Stokiyometrik Haritalama <i>A Chemical Problem Solving Technique: Stoichiometric Mapping</i>		576-585
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000138529	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Yavuz ERİŞEN - Fazilet YAVUZ BİRBEN - Hatun SEVGİ YALIN - Pinar OCAK	
Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Eğitiminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi <i>The Awareness and Support Training for Gifted Children: The Impact on Teachers</i>	586-602
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000137872	
Ahmet AKIN – Mehmet BAŞÖREN	
Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği <i>The Validity and Reliability of Turkish Version of the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale</i>	603-610
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000235	
Ercan ATASOY – Neslihan UZUN – Berna AYGÜN	
Dinamik Matematik Yazılımları ile Desteklenmiş Öğrenme Ortamında Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi <i>Investigating Pre-service Teachers' Technological Pedagogical Content knowledge in Learning Environment Supported by Dynamic Mathematics Software</i>	611-633
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143622	
A. Oğuzhan KILDAN – Berat AHİ	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilimsel Çalışmalara Yönelik Okuma Alışkanlıkları <i>Reading Habits of Scientific Studies For Pre-School Teachers</i>	634-650
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000251	
Tuncay CANBULAT - Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ - Fatma ERDOĞAN – Ayşe YEŞİLOĞLU	
Sınıf Öğretmeni Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyi ve Geleceğe Dönük Beklenti <i>The Level of Hopelessness and Empathic Tendency of a Group of Class Teacher Candidates</i>	651-665
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145067	
Nail İLHAN - Yakup DOĞAN – Özge ÇİÇEK	
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri” Dersindeki Yaşam Temelli Öğretim Uygulamaları <i>Preservice Science Teachers' Context Based Teaching Practices in “Special Teaching Methods” Course</i>	666-681
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143534	
Rıza SALAR – Ümit TURGUT	
Implementing Differentiated Instruction on Pre-Service Physics Teachers: Agendas <i>Fizik Öğretmen Adaylarına Farklaştırılmış Öğretimin Uygulanması: Ajandalar</i>	682-695
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136908	
Fadime KOÇ DAMGACI - Yeliz KAYA - Rafet GÜNAY	
David Fetterman’ın Değerlendirme Modeli: Yetkilendirme Değerlendirmesi <i>David Fetterman’s Evaluation Model: Empowerment Evaluation</i>	696-710
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000139306	
Sinem ATIŞ – Mustafa ARSLAN	
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dilsel Becerilerin Gelişimine Etkisi Bakımından Ders Materyallerinin Önem Derecelerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) İle Belirlenmesi <i>Determining the Importance Level of Teaching Materials by Using Analytic Hierarchical Process (AHP) in Terms of Their Influence Over the Development of Language Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language</i>	711-726
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136908	
Gökmen ARSLAN	
Psikolojik İstismar Ölçeği (PiÖ) Geliştirme Çalışması: Ergenlerde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi <i>Development Psychological Maltreatment Questionnaire (PMQ): Investigating Psychometric Properties in Adolescents</i>	727-738
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000146983	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Fatma SUSAR KIRMIZI – Ceren SAYGI		
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algıları <i>Elementary Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions towards Using the Creative Drama Method</i>		739-750
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000144840	
Burçin GÖKKURT – Tuğba ÖRNEK - Fatih HAYAT – Yasin SOYLU		
Öğrencilerin Problem Çözme ve Problem Kurma Becerilerinin Değerlendirilmesi <i>Assessing Students' Problem-Solving and Problem-Posing Skills</i>		751-774
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145637	
Soner DOĞAN – Celal Teyyar UĞURLU - Orhan KAYA		
Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Algı ve Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi <i>Evaluation of School Administrators' Ethical Leadership Behaviors According Teachers' Perceptions and Opinions</i>		775-789
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145818	
Cemil KIRIM – Necati HIRÇA		
Lise Öğrencilerinin Kişisel Hijyen ve Temizlik Alışkanlıklarının Fen Okur-Yazarlığına Göre Değerlendirilmesi <i>The Evaluation of High School Students' Personal Hygiene Habits Based on Science Literacy</i>		790-802
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000138700	

Başlık ve Zihni Yönlendirme

Firdevs GÜNEŞ, Prof. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, firdevsgunes@bartin.edu.tr

Öz: Bir metnin içeriğini en iyi biçimde özetleyen cümleye ‘başlık’ denilmektedir. Başlık metinde ilk dikkati çeken ve okunan yer olmaktadır. Metinde işlenen konu hakkında ipucu vermekte ve metni okumaya davet etmektedir. Okuyucunun metni okuma ve anlamasına yardım etmekte, bu süreçte zihnini yönlendirmektedir. Araştırmalar başlığının çok önemli olduğunu, iyi seçilmiş başlıkların okuyucuyu etkilediğini ve metni sonuna kadar okumasını sağladığını göstermektedir. Genellikle başlık denilince ilk akla gelen sayfanın en üst ortasına yazılan ana başlık olmaktadır. Ancak metinlerde ana başlığın dışında bölüm başlığı, yan başlık, paragraf başlığı, işlevlerine göre bilgilendirici, sorgulayıcı ve uyarıcı başlıklar da kullanılmaktadır. Bunlar okuyucunun dikkatini çekme, metne göz atma, seçim yapma, okuma isteği oluşturma, sayfayı yapılandırma, bilgileri düzenleme ve okumaya rehberlik etme gibi işlevleri yerine getirmektedir. Okuyucu başlıklar aracılığıyla metindeki bilgi ile düşünce akışını görmekte ve anlam bütünlüğünü yakalamaktadır. Başlıklar metin türüne göre farklı olmakta, bir düşünce yazısı, bir roman veya şiirin başlığı aynı mantıkla yazılmamaktadır. Başlık yazma konusunda Türkçe derslerinde öğrencilere çeşitli bilgiler verilmektedir. Öğrencilerin başlık yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmaktadır. Ülkemizde uygulanan 2004 Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında öğrencilerin başlık yazma becerilerinin geliştirilmesine yer verilmiş, çeşitli kazanımlar ve etkinlikler sıralanmıştır. Bu durum uygulamaya yansımış ve öğrencilerin başlık bulma becerilerinde önemli gelişmeler olmuştur. Dileğimiz bu çalışmaların giderek artması, okuma, anlama, düşünme, sorgulama gibi becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesidir.

Anahtar Kelimeler: Başlık, okuma, zihni yönlendirme

Title and Guiding Mind

Abstract: The sentence summarizing the content of a text is named as “title”. It is the initial place for being read and focused on in the text. It gives information about the content of the text and encourages reading. It also helps the readers to read and understand the text so that it guides the mind in this process. The research shows that the title is important; the well selected titles attract the readers and provide that the readers complete reading the text. Generally, the title is considered as the main title written on the middle top of the text. In addition to main title, there are subtitles, paragraph title, chapter title and also formative, interrogator and stimulus title with respect to their functions. These carry out the functions of attracting the readers’ attention, glimpsing the text, making selection and willingness of reading, and structuring the page, organizing the information and guiding reading. The readers understand the fluency and comprehension of the text by the information in the text. The titles differentiate based on the type of the text and the title of a thought essay, a novel or a poem is not written based on the same reason. Various information is provided to the students about writing title for the texts in Turkish lessons. Various approaches and models are benefited from to develop title writing skills of the students. In the recent 2004 Turkish lesson teaching program (1st to 5th grades), various objectives and tasks are placed to develop students’ title writing skills. This situation has reflected on the application and there have been important developments of students’ title writing skills. Our hopes are increasing the number of these studies and educating individuals having skills developed in reading, understanding, thinking and reasoning.

Key Words: Title, reading, guiding mind.

1. GİRİŞ

Günümüzde bilgi edinmenin çeşitli yolları vardır. Ancak en kolay bilgi alma yolu okumadır. Okumayla alınan bilgiler zihinde işlenmekte ve anlamlandırılmaktadır. Böylece öğrenme ve gelişme daha hızlı olmaktadır. Bu nedenle çocukların okuma becerileri erken yaşlardan itibaren geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmalarda okumaya yönelik anlayışlar da önemli olmaktadır. Okuma sadece alfabedeki harfleri öğrenme, kelimeleri tanıma, cümleleri doğru seslendirme değildir. Okuma, bir yazıyı anlama, üzerinde düşünme, sorgulama, olayları inceleme ve değerlendirme, okumayı alışkanlık haline getirme, bireysel değerleri ve dünya görüşünü geliştirme becerilerini de içermektedir. Bir başka ifadeyle kelimelerden dünyayı okumak demektir. Bu anlayışla öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve geleceklerine yön vermek için sürekli yeni yaklaşım ve ilkelerden yararlanılmaktadır.

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımına göre okuma üç bileşenden oluşan etkileşimsel bir süreçtir. Bunlar okuyucu, metin ve ortamdan oluşmaktadır. Okuyucu okuma sürecinde bir dizi zihinsel işlem yapmaktadır. Bunlar ön bilgileri harekete geçirme, tahminler yapma, sorgulama, anlamayı kontrol etme, değerlendirme gibi. Bu işlemler okuyucunun okuma ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Okuma sürecinin ikinci bileşeni ise metindir. Metin, içerdiği çeşitli bilgi ve düşünceleri okuyucuya sunmaktadır. Okuyucu bunları okuyarak ve zihninde işleyerek yeni bilgilere ulaşmaktadır. Ayrıca okuyucuyu başka metinlere yönlendirmekte ve metinler arası düşünmesini sağlamaktadır. Okuma sürecinin üçüncü bileşeni ortam olmaktadır. Okuma ortamı metnin anlaşılmasına fiziksel, sosyolojik ve psikolojik yönden etki etmektedir (Giasson,1996, Güneş,2015). Okuma öğretiminde bu üç bileşene ve aralarındaki etkileşime dikkat edilmektedir.

Okuma sürecinde düşünceleri harekete geçirme açısından metnin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Metinde başlık, konu ve fikirlerin iyi düzenlenmesi, yazarın anlatım ve amacını ortaya koyma biçimi okuma ve anlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Özellikle metin tipi, yazı türü, metin yapısı ve yazıda sunulan düşünceleri anlama sürecinde etkili olmaktadır. İyi düzenlenmiş metin okuyucunun zihnindeki işlem ve süreçleri kolaylaştırmakta, anlama, yorumlama, sorgulama, değerlendirme gibi becerileri geliştirmektedir (Giasson,1996, Güneş, 2015).Bu nedenle okuma öğretiminde öğrencilere metin yapısı, türü ve metinden bilgileri seçme teknikleri hakkında bilgiler verilmektedir. Bu süreçte metinlerin başlığına da önem verilmekte, çeşitli etkinliklerle öğrencilerin başlık bulma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Başlık, makale, öykü, şiir, masal, roman, fıkra gibi çeşitli metinlerde bulunmaktadır. Başlıksız bir yazı yazılmamaktadır. Başlık yazarlara, dönemlere, metin türlerine, basım tiplerine, yazının hedef aldığı kitlelere ve okuyucu düzeylerine göre değişmektedir. Eskiden yani 17.-18. yüzyıllarda kitaplarda uzun başlıklar kullanılıyordu. Uzun başlıkların daha etkili olduğu düşünülüyordu. Bu anlayış 19. yüzyıla doğru değişmiş ve kısa metin başlıkları kullanılmaya başlanmıştır. Ardından uzun başlık- kısa başlık tartışmaları gündeme gelmiştir. Bu tartışmalarda yayınevleri de etkili olmuştur. Çünkü kısa başlıklar yayınevlerinin işini kolaylaştırdığı için tercih edilmeye ve savunulmaya başlanmıştır. Ancak bazı okuyucular kısa başlıkları benimsememiştir. Zamanla bu görüşler değişmeye, metin başlıkları giderek hem çeşitlenmeye hem de kısaltmaya başlamıştır. Böylece başlıkların metindeki işlevi ve okuyucuya yönelik görevleri de değişmiştir. Günümüz okuyucusu rahatına düşkün, bilgi alırken kolaylık, sadelik, konfor, düzen ile yazıda

biçimsel şıklık ve güzellik istemektedir. Bu nedenle uzun başlıkları okumamakta, karışık ve düzensiz yazılmış, alt başlıkları olmayan metinlerden uzaklaşmaktadır.

2. Başlık Nedir?

Bir metnin başına yazılan ve içeriğini en iyi biçimde özetleyen cümleye 'başlık' denilmektedir. Başlık metinde ilk dikkati çeken ve okunan yer olmaktadır. Bir başka ifadeyle metnin giriş kapısı olmaktadır. Başlık yazıda işlenen konu ile düşünceler hakkında okuyucuya ipucu vermekte ve metni okumaya davet etmektedir. Okuyucu ise başlıktan edindiği izlenimlere göre metni okuyup okumama konusunda karar vermektedir. Araştırmalar başlığın okuyucuların metni okuması için çok etkili olduğunu ve onların zihnini yönlendirdiğini göstermektedir. Bu nedenle başlık özenle seçilmekte ve metni en iyi biçimde yansıtmaya dikkat edilmektedir.

Başlık metnin içeriği ve konusuyla ilgili olmasına rağmen bunlardan farklıdır. Bir başka ifadeyle başlık ne konudur, ne yazarın konuya yaklaşım biçimidir, ne de ana fikirdir. Bu kavramlar arasındaki ilişki şu şekilde ifade edilebilir: Metnin özü özettir, özetin özü ana fikirdir, ana fikrin en öz hali ise başlıktır. Bu nedenle yazar için konu ve ana fikri bulduktan sonra başlığı bulmak oldukça kolay olmaktadır. Bazı durumlarda metnin konusu başlık olarak da kullanılmaktadır (Başaran,2014). Bu süreçten hareketle okuma sırasında okuyucu başlıktan ana fikri, ana fikirden de metnin içeriğini tahmin edebilmektedir. Bu nedenle başlık iyi seçilmeli, metni birkaç kelimeyle özetlemeli, içerik hakkında ipucu vermeli, kolay anlaşılır ve açık olmalıdır.

292

Her yazının bir başlığı vardır. Makale, öykü, şiir, masal, roman, fıkra, mektup gibi her metne mutlaka bir başlık yazılmaktadır. Ayrıca dilekçe, ilan, liste, dosya, takvim, evrak gibi çeşitli yazılarda da başlık kullanılmaktadır. Başlık denilince genellikle sayfanın en üst ortasına yazılan ana başlık akla gelmektedir. Ancak metinlerde ana başlığın dışında bölüm başlığı, yan başlık, paragraf başlığı, alt başlık gibi çeşitli başlıklar da kullanılmaktadır. Ana başlık metnin başına yazılmakta, yazıda ilk dikkat çeken ve okunan yer olmaktadır. Diğer başlıklar ise yazıdaki mantık akışına göre metnin çeşitli yerlerinde bulunmaktadır. Bu başlıkların her birinin özelliği ve görevi birbirinden farklı olmaktadır. Bunlara ek olarak metinlerde işlevlerine göre bilgilendirici, sorgulayıcı, uyarıcı başlıklar da kullanılmaktadır.

Başlık okuyucuyu etkilemesi ve okumaya yönlendirmesi açısından metnin en önemli yeri olmaktadır. Okuyucuya konu hakkında bilgi vermekte ve metindeki ayrıntıları bulmayı kolaylaştırmaktadır. Yazıdaki bilgi akışını ve sıralanışını göstermektedir. Okuyucu bir başlıktan diğerine geçerek metindeki düşünce akışı ile anlam bütünlüğünü yakalamaktadır. Oysa başlıksız bir metinde okuyucu içeriği tahmin etmekte zorlanmakta, okuduklarını karıştırmakta, aradığı bilgileri nereden ve nasıl bulacağını kestirememektedir. Bu nedenle metin içeriği kadar başlık seçme konusu üzerinde de durulmaktadır. Metinde okuyucuyu yanıltıcı ve zihnini karıştırıcı başlıklara yer verilmemektedir.

3. Başlığın İşlevleri

Günümüz araştırmaları okuyucuların internet ortamında bazı yazıları gerçek anlamda okumadıklarını göstermektedir. Çoğu okuyucu bir metin ya da makalenin başlığı ile ilk

cümlesini veya paragrafını okumakta, gerisine göz atmakta ve başka bir yazıya geçmektedir. Okuyucuların sadece % 25 'i bir makale ya da yazıyı sonuna kadar okumaktadır. Bu süreçte metin başlığının çok önemli olduğu, iyi seçilmiş başlığın okuyucuyu etkilediği ve metni sonuna kadar okumasını sağladığı görülmektedir (Güneş,(2015).

Başlığın önemi yazarlar, gazeteciler ve bilim insanları tarafından çeşitli yönlerden dile getirilmektedir. Yves Agnès (2008), Chevalier (2012) gibi yazarlar başlığın işlevlerini bazı maddeler altında toplamaktadır. Bu maddeleri şu şekilde sıralamak mümkündür.

a. Dikkati Çekme: Başlık genellikle metnin üst ortasına diğer yazılardan daha büyük ve farklı karakterlerle yazılmaktadır. Bu yazılış biçimiyle okuyucunun dikkatini çekmekte ve düşüncelerini konu üzerinde toplamasını sağlamaktadır.

b. Göz Atma: Gazete, dergi, kitap gibi materyallerde yeni bilgi, makale, günlük olaylar vb. arama sürecinde başlık sayfalarına hızlı bir şekilde göz atma ve metinleri tarama işlemlerini kolaylaştırmaktadır. Bu süreçte konuları sınıflama ve içeriği hızlıca bulmaya da katkı sağlamaktadır.

c. Seçim Yapma: Okuyucu yazıların başlığına göre seçim yaparak okumaya karar vermektedir. Başlığın içeriğe uygun ve nitelikli olması okuyucunun okuma seçiminde ihmal edilemeyecek bir özelliktir.

d. Okuma İsteği Oluşturma: Başlık okuyucunun ilgisini çekmekte, merak oluşturmakta, bilgilenme ve öğrenme isteğini güdülemektedir. Bu işlemler sonucunda okuyucu metni okumaya karar vermektedir.

e. Zihni Yönlendirme: Başlık okuyucuyu uyarmakta, konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmekte, metne uyumunu sağlamakta, okuma ve anlama sürecini kolaylaştırarak zihnini yönlendirmektedir.

f. Sayfayı Yapılandırma: Başlıklar sayfa düzenleme teknikleri açısından da önemli ve temel öğeler olmaktadır. Başlık ve alt başlıklar metin hakkında bilgi vermekte, bilgi akışını ve sıralanışını göstermekte, okuma düzeylerini çeşitlendirmektedir. Okuma sürecinde okuyucu bir başlıktan öbürüne, bir sayfadan diğerine geçerek içeriğe hâkim olmaktadır. Bu nedenle başlığı yazmak için kullanılan yazı stili, renk seçimi, yazı karakteri, harf büyüklüğü, satır aralığı gibi özellikler de önemli olmaktadır.

g. Bilgileri Düzenleme: Başlıklar bir makale veya yazının temel ögesi olmaktadır. Başlığın özel biçimlerde, koyu veya italik yazılması, başlığa numara veya maddeler verilmesi, bilgilerin düzenli, sistemli ve mantıklı bir sıra içinde aktarılmasını sağlamaktadır. Örneğin tarihi sıralama, olayları başından sonuna sıralama, yakından uzağa, küçükten büyüğe sıralama gibi (Agnès, 2008, Chevalier,2012).

h. Okumaya Rehberlik Etme: Başlık kendini izleyen metin içeriğinin tanımlanmasına yardım etmektedir. İlan, köşe yazısı, fıkra gibi kısa metinlerde okumaya rehberlik etmektedir. Uzun metinlerde ise alt başlıklar okuyucuya rehberlik etmekte, metnin yapısı ve içeriği hakkında ipucu vermektedir. Uzun metinlerde hem ana başlık hem de alt başlıklar okuyucu için önemli bir rehber olmaktadır (Chevalier,2012).

4. Başlıkla İlgili Araştırmalar

Başlıkla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlar incelendiğinde bir kısmının başlığın dikkat çekme ve okuma sürecine etkisi, bir kısmının da başlığın uzunluğu, kısalığı, türleri, yazılışı ve basımı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar aşağıda verilmektedir.

a. Başlığın Okumaya Etkisi: Kebek'te yapılan bir araştırma öğrencilerin kitap seçme ve okumada kitap başlığının etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada Kebek'te bulunan 2500 ortaokul ve kolej öğrencisine anket uygulanmıştır. Anket sonucu 10 öğrenciden 4' ünün (% 37,6) kitap başlıklarından etkilenerek kitap seçtikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin % 63'ten fazlası kitap seçiminde hem başlık hem de kitap özetinden yaralandıklarını, diğerleri ise kitap kapağından etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Görüldüğü gibi kitap başlıkları öğrencilerin kitap seçme ve okumasında etkili olmaktadır (Roy,2008).

Bir başka araştırmada Nielsen ve Morkes okuyucuların ekran metinlerini okuma sürecini ve nasıl okuduklarını incelemişlerdir. Bu araştırmalara göre okuyucuların % 80'i Web sitesindeki metinlerin içeriğini çok iyi okumamaktadır. Okuyucuların çoğunluğu başlıklar üzerinde göz gezdirmekte ve metnin bazı yerlerini atlayarak okumaktadırlar. Okuyucuların sadece çok az bir kısmı yani % 16'sının ekran metinlerini tam okudukları görülmüştür. Kısaca çoğu okuyucu ekran metinlerini tam okuma yerine başlıkları ve bazı yerlerini seçerek okumayı tercih etmektedir (Güneş,2009).

Stanford Üniversitesi İletişim Profesörü Marion Lewenstein ile Poynter Enstitüsünden bir grup araştırmacı, okuyucuların ekrandan haber okuma sürecini incelemiştir. Okuyucuların haber okurken yazının başlık, içerik ve görsellerine yoğunlaşma durumlarını saptamak için göz hareketleri ile göz duruşlarını kaydettiler. 2000 yılında Florida ve Illinois eyaletlerinde 67 okuyucu üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada okuyucuların göz hareketlerinin % 78'i metin, geriye kalan % 22'si görseller ve grafikler üzerinde yoğunlaştığı görüldü. Okuyucuların önce ana başlıkları, makale özetlerini ve alt başlıkları okudukları ortaya çıktı. Bu çalışmanın sonuçları alanda çok kişiyi şaşırttı. Çünkü çoğu kişide okuyucuların okurken öncelikle görsellere ve grafiklere baktığı görüşü yaygındı. Oysa araştırmada tam tersi olduğu, okuyucuların önce başlıkları, özetleri ve metnin diğer yerlerini okudukları görülmüştür (Lewenstein, 2000). Bu sonuçlar okuyucunun okuma sürecinde önce ana başlıkları, makale özetlerini ve alt başlıkları okuduklarını göstermektedir. Buradan yazı başlıklarını özenle hazırlamak gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Benzer bir araştırma yıllar öncesi kitaplar ve takistoskop ile yapılmıştır. Araştırmacı Lucas ve Britt, (tarih, takistoskop ile okuyucuların metin başlıklarını okuma sürecini ve süresini incelemişlerdir. Araştırma sonunda okuyucuların gözlerinin başlık üzerinde ortalama 1-2 saniye kaldığı, eğer başlık iki satır ise okuyucuların gözlerinin 4 saniye kaldığını ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca takistoskop ile ölçümlere göre okuyucuların % 90'ı bir saniye içinde başlıktaki kelimelerin dörtte üçünü okumakta ve anlamaktadır. Bir başka ifadeyle okuyucular bir saniye içinde başlığın % 70'ini yani 5 kelimesini anlamakta ve hatırlamaktadır. Bu araştırma yazarlara 5-6 kelimelik başlık kullanma konusunda iyi bir ipucu olmaktadır. Ancak bu duruma metin içeriğine göre karar verilmeli 5 kelimelik iyi olmayan bir başlıkla okuyucuyu kaybetme riski de unutulmamalıdır. Bu nedenle seçilen başlığın ilk kelimeleri okuyucuya yazıyı okuma hevesi

vermeli ve güdülemelidir. Başlığın kısalığı yanında başlığın okuyucu üzerinde şok etkisi yapması ve bu etkinin yazıyı okuma süresince devam etmesine de dikkat edilmelidir (Florentin, 1968).

b. Başlığın Uzunluğu: Raymond Haas, yıllar önce bazı metin başlıklarının uzunluklarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bunun için Amerika’da yayınlanan 330 makale başlığı ile 260 Fransızca makale başlığının uzunluklarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonunda Raymond Haas Fransızca makale başlıklarının ortalama 5,34 kelime, Amerika’da yayınlanan makale başlıklarında kelime sayısını 6,51 olarak bulmuştur. Amerikan başlıkların % 73’ü 3-9 kelime arasında iken bu sayı Fransız başlıklarda 2-7 kelime arası olduğu ortaya çıkmıştır. Günümüzde yapılan incelemelerde Fransızca metin başlıklarının ortalama 4 kelime, Amerikan başlıklarının ise 6 kelime olduğu görülmektedir(Florentin,1968,Güneş,2015).

Günümüzde kısa veya uzun başlık tartışmaları devam etmektedir. Bilindiği gibi başlık içeriği en uygun biçimde özetlemeli ve açıklamalıdır. Bu nedenle başlığın kısa olması çok büyük bir nitelik değildir. Başlık kısa olacak diye asıl amaçtan uzaklaşmamalıdır. Eskiden başlık uzunluğu için en uygun 3 cümle ve 22 kelime deniliyordu. Bu rakamlar zamanla iki cümle 20 kelimeye düşmüştür. Günümüzde ise 8 kelimenin altında olması istenmekte hatta bazı kaynaklarda 1-3 kelimedenden bahsedilmektedir. Julian Lewis Watkins “The 100 Greatest Advertisements” adlı eserinde 8 ve daha az kelimeli başlıkların % 95’inin etkili olduğunu açıklamaktadır. Diğer taraftan eğer içerik ve konu gerektiriyorsa uzun başlık kullanılabilir ancak 1960 yılının okuyucuları ile günümüz okuyucuları aynı değildir. Günümüz okuyucusu bilgi alırken kolaylık, sadelik, konfor, düzen, sistemli olma, şıklık ve güzellik istemektedir. Karışık ve düzensiz yazılmış metinlerden bilgi almak istememektedir.

c. Cümle ve Kelimelerin Seçimi: Başlıkta kullanılan cümle ve kelimeleri seçmek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

Indiana Üniversitesinden Dil ve Okuma Uzmanı Edward M.Wolpert “Okuma ve Öğrenme İlişkisi” konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı öğrencilerin kolay öğrendikleri kelimeleri saptamaktır. Bu amaçla 11 yaşında 42 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Ardından öğrenilme kolaylığını ölçmek için bazı kelimeler seçilmiştir. Kelime seçiminde uzunluk, biçim ve dikkat çekme olmak üzere üç tür ölçüt kullanılmıştır. Seçilen kelimelerin özellikleri şöyledir:

Uzunluk: Araştırma için 3-5 harfli kelimeler seçilmiştir.

Biçim: Seçilen kelimelerin ek almamış ve basit kelimeler olmasına dikkat edilmiştir.

Dikkat Çekme: Biçim yönüyle daha çok görsel dikkati çeken kelimeler seçilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan;

- Öğrencilerin üç harfli kelimeleri beş harfli kelimelere göre daha iyi öğrendikleri,
- Dikkat çekme düzeyi yüksek olan kelimelerin dikkat çekme düzeyi zayıf olanlara göre daha iyi öğrenildiği,
- Dikkat çekme düzeyi yüksek olan kelimeler kısa kelimelere göre daha kolay öğrenildiği ortaya çıkmıştır(Oleron, 1976, Güneş,2002).

Bu sonuçlar metinlerin başlığında kullanılan kelimelerin öğrencilerin ilgisini çeken ve kolay öğrenilen kelimeler olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu konuda İngiliz uzmanları da bir çalışma yapmış, ders kitaplarının başlıklarda öncelikli olarak kullanılacak kelimeleri şöyle belirlemişlerdir:

1)Kişisel kelimeler: Bunlar öğrencilerin günlük yaşamda sürekli kullandıkları kelimelerdir. Örneğin öğrenmek, büyüme, çalışmak gibi.

2)Canlı kelimeler: Eylem içeren kelimelerdir. Bunlar daha çok fiillerdir. Örneğin okumak, yazmak, koşmak gibi.

3)Somut ve kesin kelimeler: Günlük yaşam gerçeklerine uygun somut ve kesin kelimelerdir. Örneğin kitap, kalem gibi.

Bu kelimeler hem basit hem de anlam içermeleri nedeniyle öğrenciler tarafından daha kolay okunmakta, zihne yerleştirilmekte ve daha kolay anımsanmaktadır.

David P. Pearson 3-4. sınıf öğrencileri arasında yaptığı araştırmalarda öğrencilerin ders kitaplarında birbirine bağlı iki uzun cümle yerine kısa iki cümleyi daha iyi anladıklarını bulmuştur. Araştırma bulgularından hareketle Pearson ders kitaplarında:

- Cümle uzunluğunun öğrencinin yaşına ve düzeyine uygun olması,
- Kısa cümlelerin uzun cümlelerden daha iyi öğrenildiği,
- Somut, basit ve tek anlam ifade eden cümlelerin daha etkili olduğu,
- Kurallı cümlelerin kullanılmasının uygun olduğu,
- Cümlelerde dil bilgisi kuralları ile anlama da dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Richaudeau, Gauquelin,1979, Güneş, 2002).

Buradan öğrencilere yönelik metinlerin başlıklarda kullanılacak cümlelerinin uzun ve karmaşık olmaması, öğrencilerin düzeyine uygun seçilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Amerikalı Psikolog J.Deese ve R.A.Kaufman, somut akıcı, tam anlam ifade eden, kurallı ve uzun cümlelerde, zihnimizin genellikle ilk kelimeleri daha iyi aldığı cümle sonlarındaki kelimeleri ise hatırlayamadığını ileri sürmüştür. Bunu test etmek için Richaudeau bir grup öğrenciye yüz kelimedenden oluşan uzun cümleli bir metin okutmuş ve hatırladıkları kelimeleri incelemiştir. Araştırmada ortalama 12 kelimeyi geçen uzun cümleler kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin hatırladıkları kelimelerin % 63'ü okunan cümlelerin ilk kelimeleri olmuştur. Cümlelerin ikinci yarısına ait hatırlanan kelime oranı %37'dir. Bir başka ifadeyle öğrenciler cümlelerin ilk yarısındaki kelimeleri daha fazla hatırlamaktadırlar (Güneş, 2002). Böyle bir çerçevede yazarlar başlık seçerken uzun cümleler yerine kısa cümleler seçmeli, cümlenin ilk yarısındaki kelimelere daha çok dikkat etmeli, özne, yüklem ve temel kelimelere daha çok ağırlık vermelidir.

5. Başlık Türleri

Günümüzde yazarlar metinlerde farklı başlık türlerinden yararlanmaktadır. Bunlar incelendiğinde metin türlerine göre kitap, makale gibi başlıklar, metindeki yerine göre ana

başlık, yan başlık, işlevlerine göre bilgilendirici, sorgulayıcı gibi başlıklar görülmektedir. Bu başlıklardan bazıları aşağıda açıklanmaktadır.

a. Metin Türlerine Göre Başlıklar: Yazarlar bilgi, duygu ve düşüncelerini aktarmak için çeşitli metin yapılarını kullanmaktadırlar. Bunlar genellikle öyküleyici, bilgilendirici, şiir gibi metin yapıları olmaktadır. Bu yapılara her türlü bilgi, duygu ve düşünceler mantıklı bir düzene göre yerleştirilmektedir. Yerleştirme işlemi belirli bir düzen ve sıra içinde gerçekleştirilmektedir. Bu düzenleme sonucunda birbirini izleyen paragraflar, cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar ortaya çıkmaktadır. Bunlar kitap, rapor, makale öykü gibi türlere ayrılmakta ve her birinin başlığı farklı yazılmaktadır. Kitap, rapor, makale gibi bilgilendirici metin başlıklarında ortak noktalar görülürken öyküleyici metinler, şiir ve gazete başlıklarında önemli farklılıklar olmaktadır. Bir düşünce yazısının, bir romanın veya bir şiirin başlığı aynı mantıkla yazılmamakta, başlığın metnin türüne uygun olmasına dikkat edilmektedir.

b. Metindeki Yerlere Göre Başlıklar: Yazarlar metin yapılarını düzenlemek için çeşitli başlıklar kullanmaktadırlar. Bunlar metin türüne göre değişmektedir. Kitap, rapor, makale vb. bölüm, alt bölüm, orta, yan ve paragraf başlıkları kullanılmaktadır. Öyküleyici metinlerde ve şiirlerde daha çok ana başlık kullanılmaktadır. Ana başlıklardaki kelimelerin hepsi büyük harflerle yazılmaktadır. Bunlar aşağıda verilmektedir.

1) Bölüm Başlıkları: Bölüm başlığı kitap veya raporda yeni bir bölümü, yeni bir dersi ve sayfayı göstermektedir. Bu nedenle sayfanın ortasına ve yukarıya büyük harflerle yazılmaktadır. Kitapta bölüm başlığı ile birlikte bölüm numarası da kullanılmakta, başlığın birinci satırına bölüm ile bölüm numarası, ikinci satırına da bölüm adı yazılmaktadır. Başlıktan sonra bir satır boşluk bırakılmaktadır. Bu boşluk okuma sürecinde okuyuculara kolaylık sağlamaktadır.

2) Alt bölüm Başlıkları: Bölümlerdeki bilgiler, genellikle ilgi ve mantıksal düzene göre kümeleştirilerek sunulmaktadır. Birbirinden başlıklarla ayrılan bu kümelere alt bölümler denilmektedir. Bölümleri alt bölümlere ayırmaktaki amaç konuyu okuyuculara daha iyi sunabilmektir. Alt bölüm başlıkları değişik konuların başladığını göstermektedir. Okuyucu başlıklar yardımıyla konuyu daha rahat izlemekte ve aradığı bilgileri kolayca bulabilmektedir. Alt bölümler belirli bir bütünün uyumlu parçaları olarak düşünülmelidir. Kitap ve raporlarda en çok kullanılan alt bölüm başlık türleri, büyüklük sırasına göre orta başlık, yan başlık ve paragraf başlığı olmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

i. Orta Başlık: Aynı bölüm içindeki metnin bölümlerini göstermektedir. Orta başlık, ortaya yazılmakta ve asıl metin ile arasına boşluk bırakılarak diğer yazılardan ayrılmaktadır. Ardından bir boşluk bırakılarak metne geçilmektedir. Bu başlıklar ana metnin karakteri ve harf büyüklüğü ile aynı yazılmaktadır. Orta başlıkların bazen altı çizilmektedir.

ii. Yan Başlık: İkinci büyük alt bölüm başlığıdır. Orta başlıkta işlenen konuların alt bölümlerini göstermek için kullanılmaktadır. Yazı alanının sol kenarından başlayarak yazılmaktadır. Orta başlıkta olduğu gibi başlık kelimelerinin ilk harfleri büyük yazılmaktadır. Yan başlıktan sonra bir satır aralığı boşluk bırakılarak metin yazılmaktadır.

iii. **Paragraf Başlığı:** En küçük alt bölüm başlığı paragraf başlığı olmaktadır. Paragraf başlığı yan başlıkta işlenen konuların küçük alt bölümlerini göstermektedir. Bazen maddeler halinde verilmektedir. Satır başından başlayarak yazılan bu başlıkta kelimelerin ilk harfi büyük diğerleri küçük yazılmaktadır. Başlığın sonuna iki nokta konulmakta ve metne aynı satırdan başlanmaktadır. Paragraf başlığı ile kendinden önceki metin arasına bir satır aralığı boşluk bırakılmaktadır (Güneş, 2002).

c. İşlevlerine Göre Başlıklar: Bu tür başlıklar okuyucunun zihnine yönelmekte, onu etkileyerek bir düşünce ya da görüş oluşturmaktadır. Bu nedenle başlıkların okuyucuyu bilgilendirme, uyarma, düşündürme, sorgulama gibi çeşitli görevleri bulunmaktadır.

1) Bilgilendirici Başlık: Bu başlık önemli bir olayı, bir tarihi veya bir ismi içermektedir. Okuyucuya bir konuyu hatırlatarak okuma isteği oluşturmaktadır. En az kelimeyle temel bilgileri vermeyi amaçlamaktadır. Yazıda okuyucunun dikkatini çekecek bilgi, açıklama ve tanımlamaların hepsi bütünleştirilmektedir. Bu tür başlıklarda zorunlu kural içeriğin ilan edilmesi ve açıklanması olmaktadır. Bu nedenle başlık okuyucunun bir ihtiyacına cevap vermekte, bir söz vermekte, dikkat ve ilgiyi toplamaktadır (Chevalier, 2012).

2) Tanımlayıcı Başlık: Bu başlıklarda bir konu açıklanmakta, tanımlanmakta ve gelişim süreci ile aşamaları belirtilmektedir. Amaç okuyucuya hem bilgi vermek hem de dikkatini çekmektir. Bu tür başlıklar daha az etkilidir. Çoğu okuyucu ve yazar tanımlayıcı başlık yerine bilgilendirici başlıkları tercih etmektedir.

3) Sorgulayıcı Başlık: Gazetecilerin çok kullandığı bir başlık türüdür. Bu başlık sorular sorma biçiminde yazılmaktadır. Sorgulayıcı başlık çoğu okuyucu tarafından okunmaktadır. Çünkü okuyucular başlıkta sorulan sorunun cevabını öğrenmek istemektedirler. Başlıkta sorulan sorular boş ve amaçsız sorulmamaktadır. Sorgulayıcı başlıklarda sorulan sorunun cevabı mutlaka metin içinde verilmektedir. Okuyucu bu sorunun cevabını bulmak için metni sonuna kadar okumaktadır. Bu tür başlıklarda metnin konusu hakkında bilgi de verilmektedir. Sorgulayıcı başlık aynı zamanda uyarıcı olmakta ve okuyucuyu bazı konuları öğrenmeye yönlendirmektedir.

4) Uyarıcı Başlık: Bu başlık bir konuyu eleştirme, uyarma, doğrulama, değerlendirme gibi çeşitli düşüncelerden oluşmaktadır. Bu tür başlıklarda amaç okuyucunun zihnini uyarmak, harekete geçirmek ve düşündürmektir. Aynı zamanda okuyucuyu şaşırtma, güldürme, etkileme, hayret oluşturma gibi görevleri de yerine getirmektedir. Bu başlıklar kısa olmak zorundadır. Başlık sonunda soru işareti veya ünlem kullanılmaktadır. Bu başlıkların kullanıldığı metinler sorulara açık bir cevap içermezler. Bazen başlığın anlamı yazara göre değişmektedir. Bazı yazarlar bu tür başlıkları tercih etmemektedirler.

5) Kelime Oyunu Başlıklar: Bu başlıklarda çeşitli kelime oyunları kullanılarak okuyucunun dikkati çekilmektedir. Bunlar kafiye, eş ve zıt anlamlı kelimeler, kelimelerin farklı kullanımları gibi olmaktadır. Çeşitli kelime oyunları okuyucunun bir konuya dikkati çekilmekte ve konunun akılda kalmasına çalışılmaktadır (Jeunes-journalistes, 2008).

Görüldüğü gibi metinlerde çeşitli türlerde başlıklar kullanılmakta, bunlar okuyucunun metni okuma ve anlamasına yardım etmekte, aynı zamanda zihnini yönlendirmektedir. Başlık yazma becerilerini geliştirmede bu başlık türlerinden de yararlanılmalıdır.

6. Başlık Nasıl Yazılır?

Başlıklar metin türüne göre farklı yazılmaktadır. Bir düşünce yazısının, bir romanın veya bir şiirin başlığı aynı mantıkla yazılmamakta, başlıkla metin ilişkisine ve uygunluğuna dikkat edilmektedir. Aşağıda önce başlık yazma konusunda genel kurallar üzerinde durulmakta ardından makale ve kitap başlığı yazma becerilerinin geliştirilmesi için bilgiler verilmektedir.

a. Başlık Yazma Kuralları: Başlık yazma kuralları alanlara, yazarlara ve metinlere göre değişmektedir. Gazetecilerle bilim insanlarının makale ve raporlarda kullandıkları başlıklar farklı olmaktadır. Yazarlar roman, öykü ve şiirde daha farklı başlıklara yer vermektedirler. Ancak çeşitli alanlarda başlık yazmak için bazı ortak kurallar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

- Başlık kısa, kesin ve net olmalıdır.
- Uzunluğu ortalama 1-8 kelime veya en fazla 60 harf olmalıdır.
- Başlık yazarken rapor yazar gibi uzun cümleler değil kısa cümleler tercih edilmelidir.
- Başlık açıklayıcı ve bilgilendirici olmalı, okunacak metnin içeriğini temsil eden kuvvetli bir fikir seçilmelidir.
- Metnin birinci cümlesinde başlığı tekrarlamaktan kaçınılmalıdır.
- Metin içinde metnin başlığını tekrarlamaktan kaçınılmalıdır.
- Başka eserlerde kullanılan başlıklar kullanılmamalıdır. Her metne ayrı bir başlık yazılmalıdır. Rapor, makale, bildiri gibi her metnin başlığı ayrı olmalıdır.
- Başlık ile giriş cümlesi ve metnin içeriği karıştırılmamalıdır.
- Başlıkta emirler ve yönergeler olmamalıdır. Daha çok içeriğin analizi olmalıdır.
- Kısaltma ve özetler kullanılmamalı, herkesin bunları bilemeyeceği düşünülmelidir.
- İçerikle ilişkisi olmayan başlıklar yazılmamalı, içerikle ilgili kelimeler seçilmelidir.
- Okuyucunun okuma ve anlamasını kolaylaştıran kısa ve basit kelimeler seçilmelidir.
- Küçük harflerden kaçınılmalıdır.
- Başlığın altı çizilmeli ya da koyu yazılmalıdır (Chevalier,2012).
- Başlıklarda fiil, soyut ifade ve edilgen yapı kullanılmamalıdır.
- Önemli durumlarda emir kipi kullanılabilir ancak buna fazla yer verilmemelidir.
- Parantezlerden kaçınılmalıdır (yabancı karşılıklar ve özel durumlar hariç).

Başlık yazma sürecinde bu kurallara dikkat edilmelidir.

b. Makale Başlığı Yazma: Makale veya bilgilendirici metinlere başlık yazarken dikkat edilecek bazı hususlar aşağıda sıralanmaktadır. Bunlar eğitim sürecinde aşamalı olarak öğretilmelidir.

- **Başlığın önemini bilme:** Bilgilendirici bir yazı ya da makalenin başlığı okuyucunun dikkatini çeken ilk husustur. Başlık hakkında ilk izlenim ortalama 3 saniyede gerçekleşmektedir. Bu nedenle başlık bir yazı ya da makaleyi okumada ilk etken

olmaktadır. Bilgilendirici metin ya da makale başlığı kesin ve net olmalı, metin içeriğine uygun olmalı, geniş bir okuyucu kitlesi tarafından anlaşılır olmalıdır.

- **Başlıkla yeni bilgiler verme:** Bilgilendirici metin ya da makale ister basılı isterse elektronik ortamda yayınlansın, başlığı okuyucuya yeni bilgiler verir. Bu yeni bilgiler makalenin mesajı ve giriş kapısıdır. Başlığa metinden en uygun bilgileri seçmek için 5N1K sorularını sorunuz. Makalenizin başlığı özgün ve dikkat çekici olmalı ve sizin önemli bilgilerinizi içermelidir (Fovet,2012).
- **Başlık kelimelerini özenle seçme:** Başlıkta kullanılan her kelime bir bilgi içermeli ve gereksiz kelimeler kullanılmamalıdır. Başlık metin konusunu açıklayan en önemli kelimelerinden seçilmelidir. Seçilen kelimeler araştırma veya makaleyi tanımlamalıdır. Bu kelimelerin bazıları metin veya makalenin kolayca bulunmasını sağlamalı, diğerlerinden farklı olmalıdır. Başlıkta kullanılmayan önemli kelimeler anahtar kelimeler olarak verilebilir. Ayrıca başlıkta değer ifade eden kelimelerden” birinci, yeni, ilk” gibi kelimelerden yararlanılabilir (Fovet,2012).
- **Başlık türünü seçme:** Metindeki mesaja en uygun başlık türü seçilmelidir. Örneğin bilgilendirici başlık dikkat çekicidir. Okuyucunun dikkatini çeken bilgi, açıklama ve tanımlamaları içermektedir. Çoğu okuyucu ve yazar bilgilendirici başlıkları sevmektedir. Tanımlayıcı başlıklar okuyucu üzerinde az etkilidir. Uyarıcı başlık sorgulama, doğrulama ve çeşitli düşünceleri içerir. Okuyucuları uyarır ve belirli düşüncelere yönlendirir. Bazı yazarlar bu tür başlıkları kullanmazlar.
- **Başlık uzunluğunu belirleme:** Başlık çok uzun veya kısa olmamalı, metne uygun ve normal uzunlukta olmalıdır (Fovet,2012).

c. Kitap Başlığı Yazma: Kitap başlığı makale başlığından farklıdır. İyi seçilen kitap başlığı satışta % 15 etkili olmakta ve satışı kolaylaştırmaktadır. Başlık kitabın ilk ögesi olmakta, okuyucuyu etkilemekte ve yönlendirmektedir. Kitap başlığı yazarken dikkat edilecek hususlar aşağıda sıralanmaktadır. Bu süreçte diğer başlık kurallarından da yararlanılmalıdır.

- **Başlığı düşünmek için yeterli zaman ayırma:** Kitap başlığını seçmek için yeterli zaman ayrılmalıdır. Başlığı yazma işlemi kısa bir süreye sıkıştırılmamalıdır. Çeşitli başlıklardan oluşan uzun bir liste oluşturulmalıdır. Bu listeden en uygun başlığı seçmek için çevredekilerin görüşüne de başvurulmalıdır.
- **Çeşitli fikirleri birleştirme:** Etkili bir kitap başlığı seçmek için çeşitli fikirleri birleştirilerek harmanlanmalı ve yeni fikirler üretilmelidir.
- **Seçilen başlığın daha önce kullanılıp kullanılmadığını araştırma:** Bir başlık seçtikten sonra bunun başkaları tarafından kullanılıp kullanılmadığı araştırılmalıdır. Eğer seçilen başlıklar diğer başlıklara çok benziyorsa değiştirilmelidir.
- **Yaratıcı olma:** En uygun başlığı seçmek için kelime oyunları, benzetmeler, önceki başlıklar vb. yararlanılmalıdır.

- *Gerçekçi olma*: Başlık için yaratıcılık gerekli ancak tamamen hayal ürünü ve doğru olmayan öğelere de yer verilmemelidir. Başlığın kitabın içeriğine uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- *İnsanlarda merak uyandırma*: Seçilen başlık okuyucunun ilgi ve merakını çekmeli, başlıktaki cevabı kitabın içinde bulmak için kitabı satın almalı ve okumalıdır.
- *Alt başlıkları düşünme*: Kitabın alt başlıkları için de aynı işlemleri yapılmalıdır.
- *Sorular sorma*: Verilmek istenilen ana mesaj nedir? 5N 1 K sorularını kullanarak belirleyiniz.
- *Dilbilgisi kurallarına uyma*: Kısa cümleler yazılmalı, özne + tümleş+ yüklem gibi kurallı cümle kurulmalı, herkes tarafından anlaşılır kelimeler seçilmelidir. İmlâ ve noktalama kurallarına uyulmalıdır.

7. Başlık Yazma Becerileri

Gelişmiş ülkelerin çoğunda öğrencilere başlık yazma becerileri öğretilmektedir. Başlık yazma becerileri öğrencilere doğrudan öğretilen, uygulamalı olarak gösterilen ve düzenli olarak geliştirilen becerilerden biridir. Bu becerileri geliştirme çalışmaları genellikle yazma öğretimi içinde ele alınmakta ancak okuma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve yazma gibi dilin diğer öğretim alanlarıyla da ilişkilendirilmektedir. Bu anlayıştan hareketle öğrencilere çeşitli başlık yazma yöntem ve teknikleri öğretilmektedir. Bu süreçte önce temel becerileri geliştirme, ardından başlık yazma süreç ve tekniklerini öğretme, son olarak da uygulama çalışmalarına önem verilmektedir. Bu amaçla doğrudan öğretim modelinden yararlanılmaktadır. Bu model çerçevesinde öğrencilere önce başlık yazma becerileri ve teknikleri hakkında açıklayıcı bilgiler verilmektedir. Ardından eğitim sürecinde modelleme, örneklendirme, doğrudan açıklama, iş birlikli öğrenme gibi etkinliklerle öğrencilere gerekli beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

8. Ülkemizde Durum

Ülkemizde son yıllarda yapılandırıcı yaklaşımla geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programları uygulanmaktadır. Bu programlarda öğrencinin dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel bağımsızlık gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için çeşitli kazanımlar belirlenmiştir. Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında öğrencilerin başlık bulma becerilerine ve geliştirilmesine de yer verilmiş, çeşitli kazanımlar ve etkinlik önerileri sıralanmıştır. Öğrencilerin başlık bulma becerilerini geliştirmeye ilgili Programda yer alan kazanımlar şöyledir;

- Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder. (1.- 4. Sınıflar)
- Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. (1.- 4. Sınıflar)
- Yazısına uygun başlık belirler (2.- 4. Sınıflar)
- Başlık ve içerik ilişkisini sorgular. (3. ve 4. Sınıflar)
- Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur. (4. Sınıflar)

- Yazısında alt başlıkları belirler. (4. Sınıflar).

Programda öğrencilere başlık bulma becerilerini kazandırmak ve geliştirmek için çeşitli etkinlikler önerilmiştir (MEB, 2004). Bunlar;

“Öğrencilerin bilgi edinmek için kütüphanelerden yararlanmaları sağlamalıdır.

“Kitap incelemelerinde içindekiler, başlıklar ve kaynakça kısımlarını okumaları istenmelidir.”,

“Metni tanıma, inceleme ve tahmin etme süreçlerinde başlık bulma çalışmaları yapılmalıdır.”,

“Okuma sırasında not alırken şöyle bir yol izlenebilir: Metni hızla gözden geçirin; üst başlık, alt başlıklar ve görsellere dikkat ederek metin hakkında genel bir fikir edinin.” (MEB, 2004), şeklinde sıralanmıştır.

Görüldüğü gibi Türkçe Dersi Öğretim Programıyla birlikte 2004 yılından bu yana ilkököl öğrencilerine başlık bulma becerileri öğretilmektedir. Diğer taraftan bu becerilerin gelişim durumu da araştırılmaktadır. Bu konuda Başaran (2014) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin metne buldukları başlıkların yaratıcılık, uzunluk ve içeriği yansıtma durumu incelenmiştir. Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kütahya’da devlet ilkökullarına devam eden 4. sınıf öğrencilerinden seçilen toplam 108 öğrenci alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin metne uygun başlık bulma hususunda en çok orijinal/ilgi çekici başlık bulmada sıkıntı yaşadıkları; metnin içeriğini yansıtan başlık bulmada daha az zorlandıkları; kısa başlık yazmada ise neredeyse hiç sorun yaşamadıkları görülmüştür. Ayrıca metni iyi anlayan öğrencilerin metin içeriğini yansıtan başlık bulmada daha başarılı oldukları görülmüştür (Başaran 2014).

Sonuç olarak 2004 Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında öğrencilerin başlık bulma becerilerine gereken önem verilmiş ve çeşitli etkinliklerle nasıl kazandırılacağı açıklanmıştır. Bu durum uygulamaya da yansımış ve öğrencilerin başlık bulma becerilerinde önemli gelişmeler olmuştur. Dileğimiz bu becerilerin giderek geliştirilmesi ve sürekli okuyan, düşünen, anlayan, sorgulayan ve geleceğine yön veren bireylerin yetiştirilmesidir.

KAYNAKLAR

- Agnès, Yves. (2008). *Manuel de Journalisme*, Editions La Découverte, Paris.
- Başaran, M.(2014). *4. Sınıf Öğrencilerinin Metne Başlık Bulma Becerilerinin İncelenmesi*, 13.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya.
- Boudouresque, C.F.,(2006). *Manuel de rédaction scientifique et technique*. Quatrième édition. Centre d'Océanologie de Marseille Publication: 1-43.
- Chevalier, Mireille (2012). *Comment écrire un titre efficace?* Août 2012
- Florentin Eddy. (1968). Pourquoi le titre prend-il de la longueur ?. In: Les Cahiers de la publicité. N°20, pp. 94-101. doi : 10.3406/colan.1968.5068
- Fovet Rabot, C. (2012). *Rédiger le titre de l'article scientifique, en 5points*. Montpellier, France : CIRAD.
- Giasson, Jocelyne. (1996). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.

- Güneş, F. (2015).*Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*, Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*, Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*, Ankara: Ocak.
- Jeunes-journalistes (2008) Les éléments essentiels d'un article, Imprimé à Bruxelles.
- Lewenstein, Marion.(2000). L'étude de l'Université de Stanford, [http://www. poynterextra.org/et/i.htm](http://www.poynterextra.org/et/i.htm).
- MEB (2004).Türkçe Dersi(1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, Beşevler, Ankara.
- Oleron, Pierre(1976). *Les Hampes dans L'İdentification des Mots*. Communication et Langages,no : 29,Paris Retz.
- Richaudeau, F.Gauquelin M et F. (1995).*Lecture Rapide Richaudeau*.Editions RETZ, Paris.
- Richaudeau, F.Gauquelin M et F.(1979).*Conception et Production des Manuels Scolaires Guides Pratique*. UNESCO.
- Roy, Max (2008).Du titre littéraire et de ses effets de lecture, Protée, vol. 36, n° 3, 2008, p. 47-56.URI: <http://id.erudit.org/iderudit/019633ar>

SUMMARY

The easiest way of accessing information today is reading. Reading is a process of comprehending a text, a process of thinking, questioning, evaluating and a process during which individual values and world views are developed. In other words, it does not mean reading and understanding the world from the words written. In this process, text has a significant importance in terms of activating and guiding the reader's thoughts. Proper organization of the title, topic and ideas in the text, the style of the writer to clarify his/her purpose facilitate the process of reading and comprehension. Well-organized text develops such skills of an individual as comprehension, questioning and evaluation. Therefore, in teaching to read title, text structure, text type and techniques for selecting information from the text are taught and students' title finding skills are developed.

The sentence written on top of a text that best summarizes the content of the text is called the 'title'. Title is the part of the text that first attracts the attention and that is read first. In other words, it is the entrance of a text. The title gives the reader a clue about the topic and ideas discussed in the text and invites the reader to read the text. And the reader decides whether to read or not to read the text based on the impressions s/he gets from the title. The researches reveal that title is very effective factor for the reader to read the text and guides the minds of the readers. Therefore, the title should be selected carefully and should reflect the text in the best way.

Although the title is related to the content and topic of the text, it is different from both. In other words, title is neither the topic, the way the author handles the topic nor the main idea of the text. The relationship between these concepts can be explained as follows: The gist of a text is the summary, the gist of the summary is the main idea and the gist of main idea is the title. So, it is very easy for the author to find the title after s/he found the topic and the main idea. In some cases, the topic of the text is used as the title as well. And the reader can guess the main idea from the title, and the content of the text from the main idea. Therefore, the title should be chosen carefully, summarize the text in a few words, give clue about the content and should be clear and easy to understand.

Every text has a title. A title is written to all kinds of texts such as articles, stories, poems, tales, novels and anecdotes. In addition, such papers as petition, announcements, lists, files, calendars and documents also have a title. When the word title is mentioned, it is mostly the main title written on the top center of a page. However, there are also different titles such as the chapter title, side heading, paragraph heading and sub-heading. Main title is written on top of a text and it is the part that attracts the attention and is read first. The other titles, on the other hand, are found on different parts of the text according to the logical flow of the text. The feature and purpose of each of these titles should be different from one another. In addition to all above given, there are also informative, questioning and exciting titles in the texts.

Title is the most important part of a text as it effects the reader and guides the reading. It gives the reader an idea about the topic and makes it easier to find the details in the text. It shows the flow and the order of information in the text. Moving from one title to another, the reader comprehends the cohesion and flow of ideas in the text. In a text without a title, on the other hand, the reader has difficulty in guessing the content of the text, is confused with what s/he reads and can not figure out where and how to find the information s/he looks for. Therefore, choosing the title of a text should be focused as much as the content of the text. Titles that misguide the reader and confuse them should not be included in a text.

The title changes according to periods, authors, text types, target group and the level of the readers. In the past, long titles were used and it was thought to be more effective. This belief changed by the 19th century and from then on, short titles began to be preferred. And today's reader like comfort

and demand ease, purity, comfort, order, structural elegance in the text. Therefore, they do not read long titles as well as unorganized texts without sub-headings.

Researches today indicate that readers do not read some texts on internet but only read the first sentence or paragraph of a text or article and just skim the rest of it and pass on to another text. Only 25% of the readers read an article or text till the end of it. And in this process, it is seen that the title of a text is very important and that a well-selected title effects the reader and paves the way for the reader to read the text till the end of it.

The importance of a title is discussed from different viewpoints by authors, journalists and scientists. And these are listed as catching attention, skimming, selecting, creating a will to read, guiding the mind, organizing information and guiding the reading. When the studies on titles are examined, it is seen that some them focus on the attracting attention and the effect of the title on reading process; whilst other focus on length of the title, type of the title, how to write a title and printing of a title. The studies indicate that the readers first read the main title, abstracts of articles and sub-headings. This finding indicates that titles should be prepared carefully. In addition, the authors should prefer short sentences rather than long ones while choosing titles. The title should be explanatory and informative and strong ideas representing the content of the text should be chosen.

In Turkish Language Programme implemented recently in our country, the skills of finding the title of a text are included in the programme and various learning outcomes and activities are listed. So, since 2005 title finding skills are taught to students. In a study carried out on this topic, it is seen that students have difficulty most of all in finding original and interesting titles; that they have less difficulty in finding a title reflecting the content of a text; that they have no difficulty in writing short titles. As a result, importance is attached to developing title writing skills of the students in our country as well as guiding the minds of the readers with the titles and guiding them to read.

Müzedeki Drama: Heykel ve İmgelem Kavramı*

Belgin BAL İNCEBACAK, Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, belginbal33@gmail.com

Öz: Bu çalışmada yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin müzelere yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında müzelerin eğitim amacıyla kullanılabilirliğini ve müzede yer alan heykel ve imgelemin önemi ve gerekliliğinin farkındalığını öğretmek amaçlanmaktadır. Araştırmada 2014-2015 eğitim- öğretim yılının birinci döneminde Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ne devam eden sınıf öğretmeni adaylarından 54 (15+18+21)'i ile çalışılmıştır. Öğretmen adayları 3 grup halinde farklı zamanlarda etkinliğe katılmışlardır. Öğrencilere Samsun Kent Müzesi'nde 6 saatlik bir atölye çalışması yaptırılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Müze Yönelik Tutum Görüşme Formu" ve "Atölye Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır. Verilerin sonuçlarına göre yaratıcı dramaya müzede işlenen heykel sanatı imgelem kavramı hem müzeye bakış açılarını değiştirmiştir. Öğrencilerin Müzede yapılan yaratıcı drama eğitiminden sonra imgelem ve heykellerin hayatımızda ne kadar önemli yer tuttuğunun bilincine varmış oldukları gözlemlenmiştir. Müzede yaratıcı drama eğitimi almadan önce müzelerin sadece geçmişte yaşayan kişilerden kalan eserlerin bulunduğu, sadece gezip bakma amacıyla gidildiği yer olarak düşündüklerini dile getirmişlerdir. Eğitimden sonra müzelerin eğitim amaçlı kullanılabilirliğini, müzelerin aslında sıkıcı bir yer olmadığını ve sadece eski eşyaların saklandığı bir yer olmadığını fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, İmgelem, Heykel, Müze Eğitimi.

Drama at the Museum: The Concept of Sculpture and Imagination

Abstract: This study investigated the effect of students' attitudes towards museum educational activities prepared by the method of creative drama. Research within the scope of the museum can be used for educational purposes and the importance of the sculptures and imagination in the museum and is intended to teach awareness of the requirements. During the 2014-2015 academic year in ongoing research first Ondokuz Mayıs University has been working with student teachers from 54. Students in Samsun city museum was continued in 6-hour workshop. As a data collection tool in working, developed by the researchers "Attitudes survey form for the Museum" and "Workshop Evaluation Form" is used. Evaluation of the data was made from content analysis of qualitative research methods. According to the results subject of sculpture at the museum committed to creative drama, but overview of the museum has changed the way and Them was understood that they have got hold of both imagination and sculpture to realize that how important place in our lives. Students changed their perspectives and lessons from the museum stated that the museum will not be processed and used as a learning environment. They often think that museums are attractions that crawl quickly.

Key Words: Creative drama, Imagination, Sculpture, Museum education

* Eğitim Araştırmaları Birliği Türkiye, 7. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, "21. Yüzyılda Eğitim Politikaları:

1. GİRİŞ

Müzeler genel olarak geçmişin izlerini bize sunan mekânlar olarak anılmakta ve eğitim merkezleri olarak son zamanlara kadar düşünülmemekteydi. TDK Türkçe Sözlükte müze (1998) “sanat ve bilim eserlerinin veya sanat ve bilime yarayan nesnelerin saklandığı, halka gösterilmek için sergilendiği yer veya yapı” olarak tanımlanmaktadır. Müzeler “toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevresine tanıklık etmiş malzemelerin üzerinde araştırmalar yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kar düşüncesinden bağımsız, sürekliliği olan bir kurum” (Madran, 1999, 69) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca müze, “maddi ve manevi zenginlikleri içinde barındıran bir hazinedir.” (Duncan & Wallach, 2006, 47). Öyle ki batı toplumlarının çoğu için, müze olmadan sanat kavramından söz bile edilmemiştir.

Buyurgan, Mercin & Özsoy (2005), Eğitim açısından müzeleri “Gözlem, mantık, yaratıcılık, hayal gücü ve beğeni duygusunun oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunabilecek başlıca yaygın eğitim kurumları” olarak tanımlamışlardır. Gerek müzecilik anlayışındaki gerekse eğitim yaklaşımlarındaki farklılıklar son yıllarda müzelerin işlevlerini değiştirmiştir. Müzeler soğuk, kasvetli, beton yığını, loş ortamlar olarak algılanmaktan çıkarılmak istenmektedir. Toplumla olan iletişimi daha sıcak bir eksene çekilmeye çalışılmaktadır. “Yaşayan müze” kavramı bu çabaların bir ürünüdür. Artık müzeler, öğrenmeyi çok boyutlu hale getiren ve tetikleyen ortamlar olarak okulların öğretim sorumluluklarına ortak edilmektedir.

“Müzelerin ilk oluştuğu yıllarda başlıca amaçları geçmişi toplama, koruma, belgeleme ve sergilemeydi. Sonraları bu amaçlar toplumun öğrenim ve eğitiminin gelişmesi, estetik olgusunun yerleşmesi, yaşanan anın, geçmişin ve giderek geleceğin açıklanması, yorumlanması, toplumsal değişmelerin yönlendirilmesi ve halkın eğlenirken gelişmesi ve zamanının değerlendirilmesi biçimine dönüşmüştür. Müzeler bu işlevleriyle toplumu eğiten eğitim kurumları olarak bir nitelik kazanmışlardır” (Atagöz, 1982, 1). Ayrıca müzeler “görerek, işiterek, uygulama yaparak, hatta yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği yerler” olarak eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Buyurgan & Buyurgan, 2007, 70; Adıgüzel, 2000, 130).

Dean (1996), Müzelere gelen ziyaretçilerin profiline göz atıldığında üç tip müze ziyaretçisinden söz edilebileceğini söylemiştir. Ancak bu grupta, gruplar arasında binişiklik olabileceği göz ardı edilmemesi gerektiğini de vurgulamıştır. Birinci grupta yer alan kişilerin, müzeyi hızla gezdiklerini ve çıkışa odaklı bir davranış gösterdiklerini belirtmiştir. Bunlar ilgisiz ziyaretçilerdir ve amaçları boş zamanlarını değerli görülen bir etkinlikle geçirme isteği olan kişilerdir demmiştir. İkinci grupta yer alan ziyaretçileri, müze deneyimine ve müzedeki koleksiyonlara gerçek bir ilgi gösterenler olarak tanımlamıştır. Ancak, müzede yer alan açıklama ve bilgileri okumaktan daha çok, müzede sergilenen görsel materyallerle ilgilendiklerini belirtmiştir. Üçüncü grupta yer alan ziyaretçiler ise, en düşük orana sahiptir olan kişilerdir. Bu kişiler, müzede sergilenenleri büyük bir dikkatle inceler ve anlamaya çalışırlar, bütün açıklama ve etiketleri inceler ve müzede fazlaca zaman geçiren kişilerdir diyerek üç tip müze ziyaretçisini tanımlamıştır. Bu üç tip birey incelendiğinde müzelerin eğitim amaçlı kullanılması gerektiği görülmektedir. Çünkü bireylerin çok az bir kısmı müzeden bir şeyler öğrenerek çıkmaktadır. Müzelerin birçok eğitimsel amacı var olduğu gibi, “sergilenen eserin anlam ve değerini anlatmak gibi de bir sorumluluğu vardır. Bu anlamda her müzenin eğitici görevini tam olarak yerine getirdiği söylenemez. Bu konuda yeteri kadar yararlı olabilmek için müzeler eğitime, eğitim de müzelere başvurmalıdır” (Carr, 2001: 173). Müzelere düzenlenecek gezilerin yararları; öğrencilerin gözlem, analiz yapma, değerlendirme, sınıflandırma, karşılaştırma, dinleme, soru sorma ve iletişim kurma gibi becerilerini geliştirir. Müzeler, ziyaretçilerin ilgilerini ve meraklarını destekler (Hein, 1998; Köstüklü, 1998; Safran & Ata, 1998: 91; Stradling, 2003:

107). Herkesin her yaşta ve koşulda eğitilebileceği düşüncesinden yola çıkılırsa müzeler yaşam boyu eğitimin sunulabileceği en uygun ortamlardan birisidir (Güleç & Alkış, 2003, 67)

Müze eğitimi, müze ziyaretini üretken hale getirmek amacıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ziyaretçiye ulaşma yollarını kapsamaktadır. Ziyaretçiye doğrudan ulaşmayı hedefleyen müze eğitimi; “müze öncesi, müze içi ve müze sonrası süreçlerine ilişkin tüm etkinlik prosedürlerini yönetme, müze koşullarını göz önünde bulundurarak müzede eğitim programı geliştirme, müzede eğitimin hedeflerini saptama, eğitim süresince uygulanacak yöntem ve teknikleri belirleme, eğitimde kullanılacak malzemeleri tanımlama ve hazırlama aşamalarından oluşmaktadır” (Karadeniz & Okvuran, 2014, 897). Bunun yanı sıra müze eğitiminin amacı, “ziyaretçide uzun soluklu ve kalıcı bilgi sağlamak ve diğer eğitim türlerinde olduğu gibi ziyaretçide davranış ve tutum değişikliği yaratmaktır” (Nuzzaci, 2006, 65). Müze eğitimi alanında kullanılan teknikler çocuk ve gençlerin müzelerde bilgi, beceri, performans, tutum ve dolayısıyla estetik bir haz ve öğrenme gerçekleştirmesi amacıyla geliştirilmiştir (Okvuran, 2012, 172).

“Eğitim, en geniş anlamda insan yeteneklerinin olanakları ölçüsünde geliştirilmesi anlamına gelir” (Tunalı, 1980, 197). Bu açıdan bakıldığında alternatif eğitim yöntemleri ile öğrencilerin bütün yeteneklerini ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. “Müze yapıları okul ziyaretlerinin en değerli yönlerinden birisi, öğrencilerin alternatif öğrenme yolları ile karşılaşma ve doğrudan nesnelere etkin bir biçimde çalışma fırsatıdır (Hooper-Greenhil, 1999, 175). Müzeler, “kitapların ve derslerin açıkça ortaya koymadığı nesnelere arasındaki bağları göstererek, kesin gözlem, izleme ve mantıklı sürekliliği ve karşılaştırma yollarını öğretebilir. Eğitim yaratıcı gücü ve düşünceyi geliştirmek ise, yine müzelerin koleksiyonlarındaki yapıtlarla en iyi örnekleri göstererek beğeni duygusunu uyandırdıkları gibi yaratıcılık için bir coşku kaynağı da oluştururlar” (Atagök, 1994, 75). Müzelerin, doğal olarak gelişen ve değişen toplum ile “yeni eğitim” anlayışı karşısında, artık, geçmiş ile bağları sağlamlaştırmanın ya da sanatı sevdirmenin ötesinde bir role sahip olduğudur (Şar & Sağkol, 2013, 84).

İlgili alanyazına bakıldığında müze eğitimi programlarında yaratıcı dramın kullanılması katılımcıların bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine destek olmaktadır (Adıgüzel ve Tokgöz, 2000, 69; Earl, 1997, 35). Müze eğitimi gerçekleştirilmede kullanılabilecek yöntemlerden birisi eğitimde yaratıcı drama olabilir. Yaratıcı drama eğitimde yapılandırıcı yaklaşıma uygun olan öğrencilerin gelişimlerini destekleyen bir öğretim yöntemidir. Bu nedenle müze eğitimi programları içerisinde yer alan kazanımlara ulaşmamızı sağlayacağı düşünülmektedir. Müzelerin eğitim açısından bu kadar değerli olmasında, öğrencilerin alternatif öğrenme yolları ile karşılaşma ve somut nesnelere aktif biçimde çalışma fırsatı sunmasında yatmaktadır. Bazı çocuklar için bu durum, daha formal olan sınıf ortamında fazla görülmeyen yetenek ve becerileri gösterme şansını bulma anlamına gelmektedir (Şahan, 2005: 494; Earl, 1997, 39-40).

Eğitimde yaratıcı drama “Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır” (San, 1991, 263; Modan, 1995, 12). Paykoç (2008), Müzede yaratıcı drama çalışmaları yapmanın, “etkileşimsel müze yaşantısı sağlayarak ziyaretçilerin deneme, merak, keşif yapma, kişisel anlam çıkarma, yaratıcılık becerilerini uarmaya çalışılması” gerektiğini vurgulamıştır. “Yaratıcı dramaya tam da bu süreçte uyarıcı işlev yüklenebilir” (Okvuran, 2012, 173).

Müzeler bu programlarını uygularken değişik yöntemlerden özellikle de sanat eğitimi ve yaratıcı drama yönteminden ağırlıklı olarak yararlanmaktadır. Sanat eğitimi çocukların yaratıcı yanlarını harekete geçirerek öğrenmelerini sağlar. Yaratıcı drama ise, okul çocukları için son derece etkili bir öğretim yöntemidir (Önder, Abacı & Kamaraj, 2009, 105). Yaratıcı drama çalışmaları, sanat eğitimi alanı başta olmak üzere eğitim bilimlerinin tüm anabilim dallarından yararlanır. Adıgüzel (2010), yaratıcı dramının amaçlarından birinin “imgesel düşünebilen bireyler yetiştirmek” olduğunu söylemiştir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2006), yaratıcı drama çalışmalarının temele aldığı imgelem kavramının tanımını şöyle yapmaktadır: Bir nesneyi doğrudan doğruya yeniden tanıtmaya yarayacak bir biçimde göz önüne seren şey, duyu organlarıyla algılanmış olan bir şeyin somut ya da düşüncel kopyası olarak tanımlamıştır. Keser (2005) ise, imgeyi “gerçekliğin tıpatıp kopyası değil, gerçekliğin zihni süreçlerle yeniden kurulmuş biçimidir. Bu nedenle yeni bir şeyi temsil eder” şeklinde tanımlamıştır. L’Abbe, & Domecq (1925)’de imgeyi, nesnel dünyanın öznel bir tasarımı olarak ifade etmiştir. Albert Einstein ise, “İmgelem bilgiden daha önemlidir. Bilgi Sınırlıdır. İmgelem dünyayı kuşatır.” diyerek imgelemin önemine vurgu yapmıştır.

Bu çalışmada Samsun Kent Müzesi’nde Samsun Onur Anıtı için ayrılan sergi salonu merkeze alınarak yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırılan plan doğrultusunda heykel sanatı ve imgelem kavramı üzerinde durulmuştur. Heykellerin kentlerin dokusunu oluşturmada üstlendikleri roller ve Samsun Kent Müzesinin sunduğu öğrenme ortamında Samsun kentinin belleğine dair gerçeklikler imgelem yoluyla yeniden kurulmuştur.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen müze eğitiminde, öğrenciler Samsun Kent Müze’sinde müze eğitimcisi tarafından Kent müzesi hakkında bilgilendirildiler. Daha sonra gruplar halinde “İsim” ve “İmgelem” oyunuyla tanışma oyunu oynadılar. Öğrenciler birbirleri ile tanıştıktan sonra lider elinde bir şal aldı ve şalın işlevi dışında kullanımına örnek vererek yanındaki arkadaşına verdi. (Berrak Esen’in atölyesinden). Sonra öğrenciler iki gruba ayrıldılar ve bir ip alarak 2 metre yukarıdan bırakıp, ipin yere düşen şeklini alması yönergesi istendi. Daha sonra grupların iç içe geçmiş iki çember olmaları belirtildi. İç çemberdeki üyelerin beklemleri, dış çember üyelerinin iç çemberdeki grup arkadaşının önce yüzünde sonra vücudunda sırası ile form vermeleri gerektiğine uygun yönerge verildi. Her bir şekilden sonra dış çember saat yönünde dönmesi istendi, diğer arkadaşının kaldığı yerden şekil vermeye devam etmesi vurgulandı. Herkes en az 6 kişiye şekil verdikten sonra arkadaşlarının üzerlerinde oluşturdukları formları incelemeleri ve bu şekilleri kim neden ne amaçla yapmış olabileceği şeklinde sorular ile konuşmaları sağlandı. Bu etkinlik iç çemberin dış çemberle yer değiştirip tekrar edilmesi ile son buldu. Daha sonra öğrencilerden ikili gruplar olmaları istendi ve biraz önce çemberde oluşan formlardaki duyguyu vurgulayan bir ikili canlandırma yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden tekrar çember olmaları ve çemberde Samsun temasına uygun olacak bir şekilde ortaya gelip bir form almaları vurgulandı. Kendini hazır hisseden ilk öğrenci ile başlandı daha sonra başka öğrenci gelip yanına form alana kadar ortada beklemesi yönergesi verildi. Diğer öğrenci gelince yerine geçti ve tüm katılımcılar bir form oluşturup yerine geçene kadar süreç devam etti. Sonra öğrencilere seramik hamurunu kullanarak ve doğadan toplanıp gelen malzemeleri de kullanarak Samsun’un özellikleri temalı bir heykel yapmaları istendi. Heykel yapımı bittikten sonra, katılımcılar yaptıkları heykelcikleri ellerine alarak mekânda serbest dolaşmaları ile ilgili yönergeler verildi. Dolaşırken birbirlerinin heykelciğini incelemeleri söylendi. Kendi heykelciğini tamamladığını düşündükleri çalışmaları tespit etmeleri söylendi. Neden böyle düşündüklerini de belirlemeleri vurgulandı. Liderin komutuyla dondular. Alanda belli bir bölüm gösterildi, buranın birazdan kendi eserlerini sergileyecekleri bir SANAT GALERİSİ olduğu belirtildi. (Heykelinle ne anlatmak istedin?) Liderin dokunduğu kişi heykelciğiyle ilgili kısa bir açıklama yaptı. (Galerinin neresinde duracaksınız? Neden?) Galerinin neresinde durmaya niçin karar verdiğini söylemesi vurgulandı. Daha sonra bir tören atmosferi içinde heykelciğiyle

birlikte bu galerinin neresinde olmak, ne şekilde bir duruşla/ formla eserini sergilemek istiyorsa o şekilde durmaları belirtildi. Kendi çalışmasının vurgusunu artırdığını düşündüğü bir eser varsa onun yanında veya ona eklenerek de pozisyon alabileceği hatırlatıldı.

Samsun'a özgü olan anıtları düşünmeleri ve bir tanesini seçip 3'li gruplar halinde fotoğraf karesi tekniği ile göstermeleri yönergesi ile atölyemiz devam etti. Katılımcıların 4 gruba ayrılma yönergesi verildi. Her gruba "Onur Anıtı"nın fotoğrafı yap – boz şeklinde parçalanmış olarak verildi. Fotoğrafın parçalarını doğru olarak bir araya getirmeleri istendi. Bedenleriyle fotoğraftaki formu almaları beklenildi. Bu form ile başlayan bir doğaçlama hazırlamaları söylendi. Hazırlıklar tamamlandığında sahne – seyirci düzeninde canlandırmalar sunuldu/izlendi. Sunumlar bittikten sonra çember olundu. Yapılan canlandırmalar ve bu heykelin Samsun, Kurtuluş Savaşı bağlamında anlamı üzerinde konuşuldu. Gruplara, (daha önceki 4 grup) heykelle ilgili bilgilere dair boşlukların bulunduğu çalışma kâğıtları verildi. Boşlukları tamamlamaları yönergesi verildi. Müzede Onur Anıtı için ayrılan bölümü bulmaları ve doldurmakta zorlandıkları boşlukları oradan yararlanarak doldurabilecekleri belirtildi. Belirlenen sürenin sonunda, atölye çalışmasının yapıldığı bu salonda buluşulması gerektiği vurgulandı. Daha sonrasında doldurdukları çalışma kâğıtlarını okumalarını eksikleri tamamlandı. Onur Anıtı'nın önemi hakkında duygu ve düşünceleri alındı. Değerlendirme çalışmasında çalışma hakkında düşüncelerini anlatan bir mektup yazma yönergesi ile atölye tamamlandı.

1.1. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmeni adaylarının heykel sanatı ve imgelem kavramına ilişkin görüşleri ve müzeye yönelik tutumları nasıldır?

1.2. Alt Problemler

1. Sınıf Öğretmenliği adaylarının heykel sanatı ve imgelem kavramı konusunda düşünceleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının müzeye karşı tutumları ve müzede yaratıcı drama olup olmayacağına ilişkin eğitim öncesi bakış açıları nasıldır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının müzeye karşı tutumları müzede yaratıcı drama olup olmayacağına ilişkin eğitim sonrası bakış açıları nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenience) durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, katılımcılara daha kolay bir şekilde ulaşılabilmesinden dolayı araştırmacılar tarafından daha sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Kemper, Stringfield ve Teddlie, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2. sınıf (n1= 33), 3. sınıf (n2= 21) okuyan toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu 15, 18 ve 21 kişilik 3 farklı grup halinde 6 saatlik bir atölye planı ile çalışmaya katılmışlardır.

2.2. İşlem

Bu çalışma müze eğitimi yönteminin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Çalışmada müze eğitimi yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı uygulama aşaması olarak planlanmıştır ve görüşme formu ile uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin müzelere olan bakış açıları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Müze Yönelik Tutum Görüşme Formu" ve "Atölye Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

Görüşme formunda, öğretmen adaylarının geçmişte müze, heykel sanatı ve imgelem kavramı hakkında bilgileri sorgulanıp derinlemesine ortaya koymak hedeflenmiştir. Görüşme 54 öğrenci ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcılara önceden belirlenmiş sorular ve gerekli görülen yerlerde de yeni sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuş ve öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevapların benzerlik ve farklılıklarına göre tematik olarak sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin oluşturulan bu kodlar her bir temaya göre ayrı ayrı tablolar şeklinde frekans ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur.

Çalışmaya ilişkin bulgular “Müze Yönelik Tutum Görüşme Formu” ve “Atölye Değerlendirme Formu” analiz edilerek oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları içerik analiziyle çözümlenmiştir. Transkripler satır-satır analiz (line by line analysis) yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme formu verilerinin yorumlanması sürecinde endüktif (inductive) betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği (constant comparison) kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerine göre yapılan analizler aşağıda sırası ile verilmektedir.

Tablo 1’de öğrencilerin daha önce herhangi müzeyi ziyaret edip etmedikleri, sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Tablo 1: Eğitime Katılan Öğrencilerimizin Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Müzeyi Ziyaret Etme Durumları

Bağımsız Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	31	57.4
	Erkek	23	42.5
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	33	61.1
	3. Sınıf	21	38.8
Müze Ziyareti	Eğitim Amaçlı	4	7.4
	Gezi Amaçlı	48	88.8
	Hiç Gitmemiş	2	3.7

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerimizin %57’sinin kadın, %42’sinin erkek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi olarak 2. sınıf öğrencileri %61, 3. sınıf öğrencileri %38 olarak grubumuzu oluşturmaktadır. Müze ziyareti açısından incelendiğinde %88’nin daha önce bir ya da daha fazla müzeyi gezi amacıyla ziyaret ettiğini, %3’nün ise daha önce herhangi bir müzeyi ziyaret etmediğini, %7’sinin ise eğitim amacıyla müzeye gittiği görülmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenliği adaylarının heykel ve imgelem konusunda düşünceleri nelerdir?

Tablo 2: Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Heykel ve İmgelem Konusunda Düşünceleri

Tema	Heykel ve İmgelem	f	%
Kültürel ve sanatsal	Bulunduğu şehrin kültürünü, tarihini yansıtır.(Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₄₁ , Ö ₄₂ , Ö ₄₃ , Ö ₄₄ , Ö ₄₆ , Ö ₄₈ , Ö ₅₀ , Ö ₅₂ , Ö ₅₃ , Ö ₅₄)	27	50.0
	Sanatsallık yönünden şehre güzellik katar.(Ö ₁₆ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₈ , Ö ₄₀ , Ö ₄₂ , Ö ₄₃ , Ö ₄₄ , Ö ₄₅ , Ö ₄₆ , Ö ₄₈ , Ö ₅₀ , Ö ₅₁ , Ö ₅₂ , Ö ₅₃ , Ö ₅₄)	23	42.5
	Yapıldıkları dönemle ilgili bilgiler verirler.(Ö ₁₉ , Ö ₂₂ , Ö ₂₈ , Ö ₃₁ , Ö ₃₄ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₄₃ , Ö ₄₅ , Ö ₄₈ , Ö ₅₁ , Ö ₅₂ , Ö ₅₃ , Ö ₅₄)	13	24.0
	Geçmişten günümüze izler taşır.(Ö ₂₉ , Ö ₃₃ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₄₃ , Ö ₄₄ , Ö ₄₅ , Ö ₄₈ , Ö ₅₁ , Ö ₅₂ , Ö ₅₃ , Ö ₅₄)	12	22.2
	Temsil ettiği önemli kişilerin ve nesnelerin hatırlanmasını ve	10	18.5

	kılıcılığını sağlar.(Ö29, Ö31, Ö32, Ö36, Ö38, Ö44, Ö45, Ö51, Ö52, Ö53)		
	Yoğun ve derin anlam içeren eserlerdir.(Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö18, Ö24, Ö34, Ö37, Ö40, Ö43)	10	18.5
	Şehrin gelişimine katkı sağlayan eserlerdir, Turizm açısından ziyaret etmeye genelde gidilir.(Ö30, Ö31, Ö33, Ö35, Ö42, Ö44, Ö51, Ö54)	8	14.8
	Şehirlerdeki heykel ve imgelem ne kadar fazla ise o şehrin tarihi geçmişi o kadar köklüdür.(Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö27)	5	9.2
	Heykeller belirli bir amaca uygun yapılmış sanat eserleridir.(Ö20, Ö23, Ö25, Ö36, Ö52)	5	9.2
	İnsanların yaratıcılığını geliştirirler.(Ö4, Ö32, Ö40, Ö53)	4	7.4
	Heykeller taş, tunç, bakır gibi maddelerden yapılan sanat eserleridir.(Ö21)	1	1.8
	Mimarlık ve heykel birbirine yakın, birbirini besleyen sanatlardır.(Ö17)	1	1.8
Tema	Heykel ve İmgelem	f	%
	Soyut düşüncelerin somutlaşmasıdır.(Ö3, Ö27, Ö32, Ö36, Ö39, Ö40, Ö48, Ö53, Ö54)	9	16.6
	Şehirlere değer katan, onu oluşturan beton parçaları, maddi ve somut öğeler değildir.(Ö1, Ö4, Ö12, Ö15, Ö30, Ö43, Ö51)	7	12.9
	Somut olan heykel ve imgeler bizi derin düşüncelere sokarak soyut kavramlar içerirler.(Ö3, Ö4, Ö8, Ö28, Ö53)	5	9.2
	Onur anıtı heykelden fazlasıdır.(Ö4, Ö5, Ö6)	3	5.5
	Atatürk sadece bir heykel değil özgürlüğünde simgesidir.(Ö4, Ö8, Ö32)	3	5.5
	Heykel ve imgeler bir şehrin sembol edebilir. Örneğin amazon kadınları Samsun'u temsil ediyor mesela.(Ö46, Ö50)	2	3.7
	Mesela Özgürlük heykeli deyince aklıma hemen Amerika geliyor ya da Amerika deyince Özgürlük heykeli.(Ö41)	1	1.8
	İmgeler arasında yeni ilişkiler kurmaya imgelem diyoruz. Mesela zeytin dalı dendiğinde aklımıza ilk olarak "barış" kelimesi aklıma geliyor.(Ö49)	1	1.8
Tema	Heykel ve İmgelem	f	%
	Siyasi lider ve yapı hakkında bilgiler verirler.(Ö19, Ö23, Ö24, Ö29, Ö36, Ö37, Ö44, Ö48)	8	14.8
	Heykel ve imgelem şehirdeki ilk akla gelen şeylerdir.(Ö2, Ö3, Ö6, Ö24, Ö40, Ö44)	6	11.1
	Heykel ve imgelem şehirdeki değişmeyen değerlerdir.(Ö2, Ö3, Ö32, Ö43)	6	11.1
	Yaratıcı drama ile heykeller ve imgeler dikkatimizi çekmeye başladı.(Ö5, Ö6, Ö8)	3	5.5
	Anlamları bakımından maneviyat taşıdıkları için değerleri toplum açısından yüksektir.(Ö20, Ö32, Ö51)	3	5.5
	Heykel ve imgeler şehirlerin iç dünyasını farklı bir bakış açısıyla ortaya koyar.(Ö47, Ö48, Ö53)	3	5.5
	Şehirler değişse de imge ve heykeller değişmez.(Ö2, Ö6)	2	3.7
	Heykel ve imgelemler şehirleri birbirinden farklı kılar.(Ö49)	1	1.8
Tema	Heykel ve İmgelem	f	%
	İnsanların beyin fırtınası ile düşünmelerini sağlarlar ve meraklarını güdüler.(Ö4, Ö40, Ö52)	3	5.5
	İmgelem: İnsanın istediği şeyleri gözünde canlandırabilme yetisinin ürünlerini kapsayan evrendir.(Ö43, Ö53)	2	3.7
	Estetik duyguların tatmin edilmesi için heykel yada resim bu tarz her şeyi destekliyorum.(Ö41, Ö44)	2	3.7
	İnsan zihninin görsel zekâsı iyi olduğundan heykel ve	2	3.7

imgelemin kullanılmasının iyi olacağını düşünüyorum.(Ö ₂₅ , Ö ₄₄)		
Heykel ve imgeler hayatımızda varmış ama bizler fark etmemişiz.(Ö ₅)	1	1.8
Kitaplardaki imgelem gereksiz ve sıkıcı ama müzede etkileyici olabilir.(Ö ₂₂)	1	1.8
Bu kadar kalabalık ve kirlilik içinde insanın ruhunu besleyecek birer nesnelere.(Ö ₃₉)	1	1.8
Öğreticiliği daha çok arttırdığını düşünüyorum.(Ö ₄₆)	1	1.8
Heykel ve imgeler sanatçının zihnindeki kurguları fazlalıkları atmasıyla ortaya koyduğu bakıldığı zaman keyif veren ve düşünmeye sevk eden eserdir.(Ö ₄₇)	1	1.8

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin heykel ve imgelemleri bulunduğu şehrin kültürünü, güzelliklerini, önemli şahsiyetlerini tanıttığı ve geçmişten günümüze izler taşıdığı belirtmişlerdir. Heykel ve imgelem sayısının fazla olmasının şehrin köklü bir geçmişinin olduğunun bir simgesi olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Heykel ve imgelemlerin sadece bir taş yığını değil daha fazla anlamları olduğu, soyut düşünceleri somutlaştırırken, anlam olarak da daha fazla soyut anlamlara sürüklediğini belirtmişlerdir. Heykellerin farklı şekillerde olması kendilerinin yaratıcı düşüncelerini geliştirdiğini ve hakkında yorum yaparken beyin fırtınası yaptıklarını dile getirmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının müzeye karşı tutumları ve müzede yaratıcı drama olup olmayacağına ilişkin eğitim öncesi bakış açıları nasıldır?

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzeye Karşı Tutumları ve Müzede Yaratıcı Drama Olup Olmayacağına İlişkin Eğitim Öncesi Bakış Açıları

Öğrenci	Müzede Eğitim Öncesi Bakış Açıları	f	%
Eğitim	Müzede eğitim verilebilir.(Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀ , Ö ₄₁ , Ö ₄₂ , Ö ₄₃ , Ö ₄₅ , Ö ₄₆ , Ö ₄₈ , Ö ₄₉ , Ö ₅₀ , Ö ₅₂)	28	51.8
	Tarih ve sanat hakkında bilgi alınacak yerdir.(Ö ₂ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₂₉ , Ö ₃₈ , Ö ₄₃ , Ö ₅₁)	11	20.3
	Müzenin eğitim amaçlı kullanılacak yer olduğunu düşündüğümde sadece işlenen tarihi konuların tekrarının yapılacağı bir ders işlenir diye düşündüm.(Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₃₆ , Ö ₄₃ , Ö ₅₁)	9	16.6
	Görselliğin ön planda olması sebebiyle eğitimde kullanılabileceğini düşündüm.(Ö ₄ , Ö ₁₉ , Ö ₃₁ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆)	5	9.2
	Mesela, Sosyal bilgiler dersi müzede işlenirse öğrenme kolaylaşacak ve dikkat çekecektir.(Ö ₃₁ , Ö ₄₃ , Ö ₄₉)	3	5.5
	Evet hem eğitim hem yaratıcılık açısından faydalı olabilir.(Ö ₄₆ , Ö ₄₇)	2	3.7
	Farklı ortamlarda öğrenim görmek ve değişiklik her zaman iyidir! Elbette müzede eğitim olabilir.(Ö ₃₉ , Ö ₄₁)	2	3.7
	Tarih olsun coğrafya geometri vs gibi derslerin geçmişten örnekleri bulunur bu açıdan yapılan aşamalar gösterilebilir.(Ö ₂₃ , Ö ₃₇)	2	3.7
Olumlu	Müzeler eğitime yararlı diye düşünüyorum.(Ö ₁₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₇ , Ö ₄₄ , Ö ₄₇ , Ö ₅₄)	10	18.5
	Öğrenci tarihi eserleri birebir görme fırsatı bulacaktır.(Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₄₃ , Ö ₄₉)	4	7.4
	Daha önce de eğitim aldığım için güzel bir eğitim olacağını düşünmüştüm.(Ö ₆ , Ö ₃₁)	2	3.7
	Yaşayarak görerek öğrenme ortamı olduğu için olabilir.(Ö ₂₂)	1	1.8
Olumsuz	Sadece gezip görme amaçlı olabileceğini düşünüyordum.(Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅₃)	3	5.5
	Müzede yaratıcı drama yapılabilir ama etkili olacağını düşünmüyorum.(Ö ₃ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅)	3	5.5
	Müzede eğitim yapılmaz çünkü kimse dikkati toplayamaz.(Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂)	3	5.5
	Müzede eğitim alabileceğimi düşünmüyorum.(Ö ₅₃)	1	1.8
	Somut örnekler var olduğu için kullanıma uygun olabilir.(Ö ₂₇)	1	1.8

Tablo 3 incelendiğinde müzelere olan bakış açılarının müzede sadece gezilip görülecek bir yer olduğu ya da müzelerin tarih dersi ve sosyal bilgiler belki de sanat dersleri hakkında bilgi alınacak yerler olduğu görülmektedir. Bazı öğrencilerimiz müzede Yaratıcı drama yapma fikrinin olabileceği fakat yararlı olmayacağını düşünmüşlerdir. Eğitim amaçlı kullanılması fikrinin ise içinde görselleri barındırması, somut örnekler olması sebebiyle yapılabileceğini belirtmişlerdir. Eğitim amaçlı tarih konularında daha önceden işlenmiş bir dersin tekrarının olabileceğini belirtmişlerdir. Müzelerinde sıkıcı yerler olduğunu düşünen öğrencilerimizin var olduğu gibi derslerde sıkıcı neden müzede de işlenmesin diye bakış açısı geliştiren öğrencilerimizde mevcuttur. Müzelerin fazla eşyalar barındırması sebebiyle öğrencilerin dikkatlerini toplayamayacaklarını da düşünmüşlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının müzeye karşı tutumları ve müze de yaratıcı drama olup olmayacağına ilişkin eğitim sonrası bakış açıları nasıldır?

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzeye Karşı Tutumları ve Müzede Yaratıcı Drama Olup Olmayacağına İlişkin Eğitim Sonrası Bakış Açıları

Öğrenci	Müzede eğitim sonrası	f	%
Eğitim	Her müzenin bir eğitici yanı vardır. (Ö ₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀ , Ö ₄₁ , Ö ₄₂ , Ö ₄₃ , Ö ₄₅ , Ö ₄₆ , Ö ₄₈ , Ö ₄₉ , Ö ₅₀ , Ö ₅₂)	3	57.
	Müzede yapılan yaratıcı drama çalışmalarıyla müzenin eğitici yanı en üst düzeye çıkmaktadır. (Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀ , Ö ₄₁ , Ö ₄₂ , Ö ₄₃ , Ö ₄₅ , Ö ₄₆ , Ö ₄₈ , Ö ₄₉ , Ö ₅₀ , Ö ₅₂)	3	57.
	Yaşadığımız şehre ait önemli eserleri öğrenmemizi sağladı. (Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₂₉ , Ö ₃₈ , Ö ₄₃ , Ö ₅₁)	1	22.
	Yaratıcı dramanın müzede yapılması amaçlanan etkinliği canlı olarak görmemizi sağladı. (Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₂ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₃₁ , Ö ₃₇)	2	2
	Yaratıcı dramanın sonucunun bu olacağını hiç düşünmemiştim. Ne hayal ettik sonuçta farklı bir şey öğrendik çok şaşırdım. (Ö ₄ , Ö ₁₂ , Ö ₂ , Ö ₁₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₃₇)	8	17.
	Yaşadığımız kültürün değerlerini görmemi sağladı. (Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₃₁ , Ö ₄₃ , Ö ₄₉)	8	8
Olumlu Bakış Açısı	Müzelere olan bakış açım değişti. Müzeleri sessizce incele bak geç olarak görüyordum şuan böyle düşünmüyorum. (Ö ₅ , Ö ₁₄ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅)	7	12.
	Düşüncelerim değişti. Müzede eğitim olabileceğini hatta eğlenceli olduğunu gördüm. (Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₅₃)	6	11.
	Müzeler hakkında bilgi edinmemizi sağladı. (Ö ₂ , Ö ₅₃ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅)	1	1
	Müzede ders işleneceğini düşünüyordum ama eğlenceli olacağını düşünmemiştim. (Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₃₇)	6	11.
	Müzede ders işleneceğini düşünüyordum ama eğlenceli olacağını düşünmemiştim. (Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₃₇)	5	9.2
Müzede ders işleneceğini düşünüyordum ama eğlenceli olacağını düşünmemiştim. (Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₃₇)	4	7.4	
Müzede ders işleneceğini düşünüyordum ama eğlenceli olacağını düşünmemiştim. (Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₃₇)	3	5.5	

Tablo 4 incelendiğinde müzede yapılan yaratıcı drama etkinliğinden sonra öğrencilerin müzenin genel de tarih dersleri açısından eğitici yanının olduğunu bildikleri fakat yaratıcı drama ile yapılan eğitimden sonra bütün derslerde kullanılabileceği kanısına varmışlardır. Müzede eğitimin çok eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Müzede yapılan eğitim ile şehir olan bakış açılarının farklılaştığının sıradan bakılıp sadece gezilecek olarak düşündükleri mekânın aslında eğitirken öğretiren, öğretirken de eğlendiren bir mekân olduğunu fark etmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çoğunluğunun müzede daha önce eğitim almadıklarını ve eğitici yanlarının olabileceğini düşünmelerine karşı bazılarının eğitim için kullanacaklarını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Müzede yapılan yaratıcı drama etkinliği ile

öğrenciler daha eğlenceli daha eğitici kalıcı bilgiler elde etmişlerdir. Emeksizöğlü (2007) müze eğitiminin; zaman ve mekân içinde kişileri ve kendini anlama, geçmişi, bugünü ve geleceği anlamlı bir şekilde ilişkilendirme, kültürel mirası koruma ve yaşatma, farklı kültürler ile kendi kültürünü tanıma, müzeyi bir yaşam biçimi haline getirme ve müzelere yaşayan bir kurum niteliği kazandırma gibi hedeflere hizmet ettiğini söylemiştir. Öğrencilerimiz de müzelerin sadece eski eşyaların sergilendiği yerlerden çok bir şehrin bir topluluğun kültürünü, değerlerini yansıttığını ve şehirler ve o şehirde yaşayanlar için heykel ve imgelemlerin çok önemli olduğunu sadece bir taş parçası ya da beton yığını gibi olmadıklarının farkına varmışlardır.

Herkesin her yaşta ve koşulda eğitilebileceği düşüncesinden yola çıkılırsa müzeler yaşam boyu eğitimin sunulabileceği en uygun ortamlardan birisidir (Güleç & Alkış, 2003, 67). Müzede yapılan yaratıcı drama etkinlikleri ile öğrenciler eğitimin sadece okullardaki sınıflarda yapılamayacağını farklı mekânların da eğitim amaçlı kullanılabilceğini keşfetmelerini sağlamıştır. Şehirdeki bir heykelin bile eğitim amaçlı kullanılabilceğinin farkına varılmıştır.

Çalışmamızın sonucu olarak eğitimin kapalı kapılar ardında yapılmamasının, öğrencilerin bir şeyler öğrenmesi için ders kitaplarına bağımlı olmamalarının gerekliliği ortaya çıkmıştır. “Müzelerin, öğrencilerin alternatif öğrenme yolları ile karşılaşma ve maddî kanıt ile aktif biçimde çalışma fırsatı sunmasında yatmaktadır. Bazı çocuklar için bu durum, daha formal olan sınıf ortamında fazla görülmeyen yetenek ve becerileri gösterme şansını bulma anlamına gelmektedir (Şahan, 2005, 494). Öğrencilerimiz de müzelerin, heykellerin, imgelerin, anıtlarında eğitim amaçlı kullanılabilceğini ve sıkıcı zannettikleri mekânların yaratıcı drama gibi etkili bir yöntemler daha eğlenceli bir yer olduğu görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen öneri aşağıda sunulmaktadır.

Pek çok öğrenci yaşadığı şehirdeki müzeleri, heykelleri ve imgelemleri sadece gezilip, fotoğraf çekilecekleri yerler olarak görmektedir. Bu genel kanının önüne geçmek için daha fazla müze eğitim amacıyla kullanılmalıdır. Yaratıcı drama dersi öğrencilerin derse ilgisini arttıran bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem birçok ders için tercih edilen yöntemler haline getirilmeye çalışılmalıdır. Müzeler de yaratıcı drama yöntemi kullanılarak müzelere olan ilgisi arttırılmaya çalışılmalıdır. Yaratıcı drama yönteminin kullanımının arttırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H. Ö. & Tokgöz, N. (2000). *Müze Ortamında Drama ile Yaşantılara Dayalı Öğrenme-Anadolu Medeniyetleri Müzesi Örneği-* (Ed. Naci Aslan) *Dramaya Çok Yönlü Bakış*. Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Seminerinde bildiri olarak sunulmuştur. Ankara: Fersa Matbaası.
- Adıgüzel, Ö. (2000). Müze Pedagojisinin Türkiye’deki Yansımaları ve Müzelerdeki Yaratıcı Drama Uygulamaları. 3. *Uluslararası Tarih Kongresi. Tarih Yazımı ve Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme*. Türkiye Ekonomik Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, s. 130-144
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Adıgüzel, Ö. H. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Ankara.
- Atagök, T. (1982). *Çağdaş Müzecilik Kavramı Doğrultusunda Türk Sanat Müzelerinin Kültürel Etkinliklerinin Saptanması*. Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeterlilik Tezi, İstanbul.

- Atagök, T. (1994). Kültür ve Toplum. I. Müzecilik Sempozyumu Bildiriler. 14-15 Ekim 1993. İstanbul: Dz. K. K. Basımevi.
- Benüğür, Pembe (2000). Arkeoloji Müzelerinin Çocuklara Yönelik Faaliyetleri, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Buyurgan, S., Mercin, L. ve Özsoy V. (Ed). (2005). Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Carr, D. (2001). A Museum is an Open Work. *International Journal of Heritage Studies* 7 (2) 173-183.
- Dean, D. K. (1996). *Museum Exhibition*. London: Routledge
- Duncan, C. ve Wallach, A. (2006). *Evrensel Müze, (The Universal Survey Museum)*. (çev. Renan Akman), Müze ve Eleştirel Düşünce Kitabı içinde (s. 59-67). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Earl, A. (1995). Müze Pedagojisi İngiltere’de Nasıl Gelişti? Tarih Konuşan Drama, *Drama-Maske-Müze VI. Uluslar Arası Drama Semineri*, Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi No: 12,
- Eğitmen, A. (1995). Arkeoloji Müzelerinin Eğitim Ortamı Olarak Etkililiğinin Artmasında Yaratıcı Dramanın Yeri ve Önemi. Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Emeksizoglu, T. O. (2007). *Polis Müzeleri ve Polis Müzelerinde Eğitimi*. Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2007). *Eğitime yeni bir soluk: Müzeler*. 20 Nisan 2015 tarihinde <http://www.irfanerdogan.com.tr/index.php/egitime-yeni-bir-soluk-muzeler> adresinden indirilmiştir.
- Güleç, S. & Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 63-78.
- Güler, A. (2009). *Programlı ve etkili bir müze gezisi için geliştirilen müze eğitim paketinin etkililiğinin ölçülmesi* (Ankara ili ilköğretim I. kademe 3. sınıf Sanat Etkinlikleri dersi örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve Galeri Eğitimi*. (Yay. Haz. Bekir Onur). Ankara: Çok Kültürlü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Karadeniz, C. & Okvuran, A. (2014). Müzedede Bir Gece: Ankara Üniversitesi Öğrencileri ile Çorum Arkeoloji Müzesi’nde Müze Eğitimi. *İlköğretim Online*. 13 (3), 865-879.
- Kemper, E., Stringfield, S, and Teddlie, C. (2003). Sampling strategies in social science research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (273-296). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Keser, N. (2005). *Sanat Sözlüğü*, İstanbul: Ütopya Yayınları
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Kuzucular Ofset
- L’Abbe ve Domecq, J. B. (1925). Lecons de Philosophie. (Akt.; Yard. Doç. Dr. R. Suat İŞILDAK, Yaratmada İlk Adım: İmge ve İmgelem, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* (EFMED) 2 (1), Haziran 2008, 64–69.

- Madran, B. (1999). *Müze Türleri. Yeniden Müzeciliği Düşünmek.* (Der. Tomur Atagök). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi.
- Modan, A. (1995). Psikoloji Müzeye Giriyor. *Siyah Beyaz Gazetesi*. 26.10.1995
- Nuzzaci, A. (2006). General Education and Museum Education: Between Singularity and Plurality. *Revista Complutense de Education*. 17 (1), 65-75.
- Okvuran, A. (2012). Müzede Dramanın Bir Öğretim Yöntemi Olarak Türkiye’de Gelişimi. *Eğitim ve Bilim*. 37 (166). 170-180.
- Onur, B. (2000). Müze Ortamında Çocukla İletişim, *Kültür ve İletişim*, 3(1), 35-46.
- Önder, A., Abacı, O. & Kamaraj, I. (2009). Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı Projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi’ndeki Marmara Örnekleme, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25), 103-117.
- Öztürk, A. (2009). İlköğretimde Drama. Ali Öztürk (Ed.). *Drama ve Sanatlar Eğitimi-I* (s.143-160), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,
- Paykoç, F. (2008). Müzede Düşünerek Dokunarak ve Hissederek Öğrenme. Geçmişten Geleceğe Türkiye’de Müzecilik Sempozyumu. 21-23 Mayıs 2008.Bildiriler kitabı. Ankara: VEKAM (Vehbi Koç ve Ankara Araştırmaları Merkezi) Yayını.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). Okul Dışı Tarih Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 87-94.
- San, İ. (1991). Yaratıcı Drama-Eğitsel Boyutları. (Ed. Ömer Adıgüzel), *Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli?* (Çev. Ayfer Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Şahan, M. (2005). Müze ve Eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 (3). 487-501
- Şar, E. & Sağkol, T. (2013). Eğitim Fakültelerinde Müze Eğitimi Dersi Gerekliliği Üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20 (2). 83-90.
- TDK Türkçe Sözlük (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 549, Sözlük Bilim ve Uygulama Kolu Yayınları Türkçe Sözlükler Dizisi: 1.
- Türk Dil Kurumu (2006). *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22, 107-120.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Museums are generally referred to as places offering us the traces of the past and could not be considered as training centers until recently. Museums are defined as "works of art and science or the hiding places objects of the art and science, a place or structure on which display the public" in the TDK Turkish Dictionary (1998). Museums are defined as institution that maintains its continuity, non-profit, servicing society and its development, public access, share information, protect, collect, research on the material that witnessed human and place they live and that examine, exhibit in line with the education and enjoyment at the end (Madran 1999: 69).

Education is referred to "developing human capabilities within the bounds of possibility in the widest sense" (Tunalı, 1980: 197). From this perspective, it is aimed to reveal all the talents of the students with the alternative education methods. "One of the most valuable aspects of the museum visit with school is the opportunity that the students work effectively with direct objects and encounter alternative learning methods (Hooper-Greenhil, 1999: 175). Museums can teach that "the ways of comparing and logical sustainability certain observation by showing the connections between objects that are not demonstrated clearly by books and courses. Atagök states that education improves creative power and thought. By demonstrating the best examples of monuments in the museum, student's liking sensation develops and figures out the creative at the same time. Museums in the face of the concept of "new education" have an important role for strengthening the ties with the history or being art lover. (Şar & Sağkol, 2013: 84).

This study investigated the effect of students' attitudes towards museum educational activities prepared by the method of creative drama. Research within the scope of the museum can be used for educational purposes and the importance of the sculptures and imagination in the museum and is intended to teach awareness of the requirements. In this study, sculpture design and the concept of imagination in line with the plan constituent with the creative drama method are dwelled on by moving art gallery in order to part for Samsun Honor Monument in the Samsun City Museum. Statuary has an important role forming tapestry of the cities. Realities regarding memories of the Samsun city were reconstructed through imagination in the learning environment that is presented by Samsun City Museum. Statue of roles undertaken to create the texture of the city and the realities on the memory of the learning environment offered by the city of Samsun, Samsun City Museum was rebuilt by imagination.

During the 2014-2015 academic year in ongoing research first Ondokuz Mayıs University has been working with student teachers from 54. Students in Samsun city museum was continued in 6-hour workshop. As a data collection tool in working, developed by the researchers "Attitudes survey form for the Museum" and "Workshop Evaluation Form" is used. Evaluation of the data was made from content analysis of qualitative research methods. According to the results subject of sculpture at the museum committed to creative drama, but overview of the museum has changed the way and Them was understood that they have got hold of both imagination and sculpture to realize that how important place in our lives. Students changed their perspectives and lessons from the museum stated that the museum will not be processed and used as a learning environment. They often think that museums are attractions that crawl quickly.

In the study, the majority of students did not get training in the museum and they think that museums have educational aspects. However, some of them point out that education is not suitable in the museum. Students with creative drama activities held in museum have obtained more permanent and entertaining informations. As a result of our study, it is figured out that education should not be done behind closed doors and that learning does not just depend on schools books. The reason for education is permanent in the museum, present alternative learning methods to the students and they get opportunity studying with material evidence. The student understood that museums, statuary, imagery and monuments can be used for training and the boring places can be more funny places with creative drama methods.

Eğitim Fakültesi Mezunu Müzik Öğretmenlerinin Armoni Bilgi ve Becerilerine İlişkin Görüşleri

Özgür EROĞLU, Yrd. Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, ozgureroğlu76@yahoo.com

Öz: Bu araştırmada, eğitim fakültesi mezunu müzik öğretmenlerinin armoni bilgi ve becerilerinin müzik öğretmenliği mesleğinin gerekliliklerine uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan model, betimsel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili sınırları içerisindeki devlet okullarında görev yapmakta olan Eğitim Fakültesi mezunu 53 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, bu araştırma için hazırlanmış olan anket formu kullanılmıştır. Yapılmış olan ölçmenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,766 olarak hesaplanmış ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Anketten elde edilen veriler üzerinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak gerekli istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmenlerinin çok azı kendilerini armoni bilgi ve becerileri açısından “çok yeterli” veya “tamamen yeterli” olarak nitelemişlerdir. Sonuç olarak, eğitim fakültesi mezunu müzik öğretmenlerinin armoni bilgi ve becerilerini müzik öğretmenliği mesleğinin gereklilikleri açısından düşük düzeyde buldukları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Müzik Öğretmenliği, Armoni Eğitimi

Faculty of Education Graduate Music Teachers' Opinions on their Harmony Knowledge and Skills

Abstract: This study aims to investigate the compliance of harmony knowledge and skills of music teachers graduated from faculties of education with the requirements of music teaching profession. This is a descriptive research seeking to determine the existing situation. The study group is consisted of 53 music teachers graduated from faculties of education and work in public schools in Ankara. The questionnaire prepared for this research was used to collect data for this study. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the survey was calculated as 0,766 and it proved to be reliable. On the data obtained from the survey, statistical analysis were made calculating frequencies and percentages. According to the findings of the study, few music teachers qualify themselves as “very sufficient” or “completely sufficient” in terms of harmony knowledge and skills. As a result, it is determined that, music teachers graduated from faculties of education find their harmony knowledge and skills at a low level in terms of the requirements of music teaching profession.

Key Words: Music Education, Music Teaching, Education of Harmony

1. GİRİŞ

Ülkemizde, hem devlet okullarında hem de özel okullarda görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarından mezun olmuş kişilerdir. Halen bu kurumlarda uygulanmakta olan müzik öğretmenliği lisans programı ilk kez 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya koyulmuştur. Bu programla birlikte, müzik eğitiminin ilke ve hedefleri açısından yetersiz olduğu müzik eğitimcileri tarafından her fırsatta dile getirilen bir önceki programın aksayan yönleri birçok açıdan giderilmiştir.

Ancak yeni programda da derslerin tanımları, hedef davranışları ve kazanımlarıyla ilgili belirsizlik giderilememiştir. Bu nedenle bazı dersler çoğunlukla eski geleneksel yöntemlerle işlenmeye devam edilmekte, müzik öğretmenliği mesleğinin gereklilikleri tüm öğretim elemanları tarafından ciddi şekilde dikkate alınmamaktadır. Bunun sonucu olarak meslek hayatına atılan hemen hemen her müzik öğretmenin yakındığı bazı ortak sorunlar mevcuttur. Bunlardan birisi de, piyano – piyanonun bulunmadığı okullarda elektronik org – çalgısını derslerde etkin olarak kullanabilme becerisi yönünden kendilerini yetersiz bulmalarıdır (Sevgi, 2005).

Piyano çalma tekniklerini bilmek, bir müzik öğretmenin derslerde piyanodan etkin bir şekilde faydalanabilmesi için tek başına yeterli değildir. Müzik öğretmenlerinin piyano becerilerinin araştırıldığı birçok çalışmada (Buchanan, 1964; Richards, 1977; Case, 1977; Graff, 1984; March, 1988) elde edilen bulgulara göre, bir müzik öğretmeni için piyanoyla eşlik yapabilme becerisi en önemli becerilerden birisi olarak kabul edilirken, bir solo piyano eseri çalabilme becerisi ise önem sıralamasında en sonlarda gelmektedir. Çevik ve Güven'e göre (2011, 96), müzik öğretmenlerinin okul şarkılarına piyanoda veya orgda eşlik yapabilmeleri, meslek yaşantıları açısından vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Demirtaş da (2011, 10), müzik öğretmenin öğrencilere öğrettiği şarkıları piyano kullanarak eşliklendirmesi ve bu yolla öğretmesinin müzik eğitiminin verimini arttıracaklarını ifade etmektedir. Dağdeviren (2006, 313) bu noktayı daha da açarak, şarkı öğretilirken yapılacak piyano eşliğinin hem temiz bir ünisonu, hem tempoyu, hem nüansı, hem de şarkıda verilmek istenen duyguyu, düşünceyi ve işlenen temayı pekiştireceğini belirtmiştir.

Bilgin'e göre (2006, 328), bir müzik öğretmenin mesleğinde piyanodan etkili bir şekilde yararlanabilmesi için, okul müzik eğitiminde yer alan şarkıları armonik açıdan çözümleyebilecek bilgi ve becerilere sahip olması gereklidir. Sevgi (2005, 201) de, tek sesli bir ezginin altındaki gizli çok sesliliği sezip, ortaya çıkarabilme, uygulamaya dönüştürebilme becerisi kazandırması açısından armoni eğitiminin bir müzik öğretmeni için mutlaka gerekli olduğunu vurguluyor.

İlerici (1974) armoniye; akorların görevlerini, çeşitlerini, nasıl kurulacaklarını ve birbirlerine nasıl bağlanacaklarını öğreten bir sanat ve bilim olarak tarif eder. O'na göre armoni kurallarının teorik olarak öğrenilmesinden ziyade bu bilgilerin pratikte uygulanabilmesi daha önemlidir. Armoni eğitiminin başlangıcından itibaren, bir yandan kurallar teorik olarak öğretilirken, diğer yandan da pratik becerilerin kazandırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Armoni eğitimi aracılığıyla müzik öğretmeni adaylarına kazandırılması amaçlanan ana beceriler olan çokseslendirme yapabilme ve piyanoyla eşlik yapabilme becerileri, şu alt becerileri gerektirir (Armoni Dersi İçeriği, t.y.):

- Armonik derecelere ait akor şifrelerini çözümleyebilme
- Armonik derecelere ait akor şifrelerini piyanoyla seslendirebilme
- Çoksesli bir parçanın armonik fonksiyonlarını belirleyebilme

- Teksesli bir parçanın armonik fonksiyonlarını belirleyebilme
- Akorları birbirlerine armoni kurallarına uygun şekilde bağlayabilme
- Teksesli bir parçanın armonik fonksiyonlarını piyano eşliği şeklinde düzenleyebilme

Çevik'e vd. göre (2012, 73), müzik öğretmeni olacak öğretmen adaylarının armoni dersinde kazandıkları bilgi ve becerileri okul müziğinde en iyi şekilde kullanmayı bilmeleri gereklidir. Buradaki önemli nokta, müzik öğretmenlerinin yetiştikleri kurumlarda, müzik öğretmenliği mesleğinin gereklilikleri doğrultusunda bir armoni eğitimi verilip verilmediğidir.

Sevgi'ye göre (2005, 206), Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında uygulanmakta olan armoni eğitiminde de ağırlıklı olarak konservatuarlardaki kompozisyon eğitiminde kullanılan kaynak ve yöntemler izlenmekte, verilen bir soprano veya bas partisinin koro düzeninde çokseslendirilmesi üzerinde yoğunlaşan bir yaklaşımın hakim olduğu görülmektedir. Bilgin (1998) tarafından yapılmış olan bir araştırmada da, bu kurumlarda verilmekte olan "Armoni-Kontrpuan ve Eşlikleme" derslerinde kazanılan bilgi ve becerilerin okul şarkılarının eşliklenebilmesi için yeterli olmadığı vurgulanmaktadır.

Kurtuldu (1999)'ya göre armoni eğitimi konusunda, bazı ortak yönler haricinde, farklı üniversitelerde farklı sistemler uygulanmaktadır. Bazı bölümlerde öğretmenlik mesleğine yönelik çalışmalara ağırlık verilirken birçoğunda bu çalışmaların daha az yapıldığı görülmektedir. Oysa Çakır (2005), müzik öğretmenliği programlarında okutulan armoni eğitimi derslerinin içeriğinin okul şarkılarının çokseslendirilmesine yönelik olması gerektiğini belirtir.

Bu konuyla ilgili daha önce yapılmış olan araştırmalarda genellikle, henüz meslek hayatına atılmamış olan müzik öğretmeni adaylarının becerileri ve görüşleri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin görüşlerine başvurulduğu bazı araştırmalarda (Bilgin, 1998; Bilgin, 2006; Çevik ve Güven, 2011) ise, çoğunlukla öğretmenlerin yalnızca eşlik yapabilme becerileri irdelenmekte ve bu bağlamda "eşlik" dersleri ile "piyano" derslerinin içerik ve işleniş sorgulanmaktadır. Oysa, hem mesleğe başlamış ve az veya çok tecrübe sahibi olmuş müzik öğretmenlerinin görüşlerine başvurulması, hem de sorunun daha temeline inilerek bu öğretmenlerin armoni bilgi ve becerilerinin sorgulanması, durumun daha gerçekçi olarak belirlenebilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu durumdan yola çıkılarak, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarından mezun olmuş müzik öğretmenlerinin armoni bilgi ve becerilerinin, müzik öğretmenliği mesleğinin gerekliliklerine uygunluğunun araştırılması amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın, müzik öğretmenliği programında yer alan armoni derslerinin yeniden düzenlenmesi ve meslek hayatına başlamış olan müzik öğretmenlerinin armoni bilgi ve becerilerinin artırılması konularında yapılabilecek olan yeni araştırmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarından mezun olmuş müzik öğretmenlerinin armoni bilgi ve beceri düzeylerinin saptanması amaçlanmaktadır. Araştırmada kullanılan model, durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan betimsel tarama modelidir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili sınırları içerisindeki devlet okullarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinden sosyal medya aracılığıyla ulaşılabilen 87 müzik öğretmeni içerisinde, anketi düzgün bir şekilde doldurarak zamanında geri göndermiş olan 53 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	30	56,6
Erkek	23	43,4
Toplam	53	100

Tablo 1'e bakıldığında, toplam 53 kişiden oluşan çalışma grubunun 30'unun (%56,6) kadın, 23'ünün (%43,4) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

	f	%
0 – 9 Yıl	26	49,1
10 – 19 Yıl	22	41,5
20 Yıl ve Üstü	5	9,4
Toplam	53	100

Tablo 2'ye göre, çalışma grubunu oluşturan toplam 53 kişiden 26'sı (%49,1) 0 ile 9 yıl arası, 22'si (%41,5) 10 ile 19 yıl arası, 5'i (%9,4) ise 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, bu araştırma için hazırlanmış olan ve iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci kısmında, 2 adet kişisel soru yer almaktadır. 10 adet ifadenin yer aldığı ikinci kısmın hazırlanmasında ise; önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, ardından sorulabilecek sorular sıralanmış ve bunlardan var olan durumu en iyi tespit edebileceği düşünülen 10 tanesi seçilerek uygun ifadelerle dönüştürülmüştür. Hazırlanan anket formu alandaki üç uzman tarafından incelendikten sonra, onların görüşleri doğrultusunda ifadeler üzerinde bazı değişiklik ve düzeltmeler yapılarak içerik geçerliği sağlanmıştır. Böylece son şeklini almış olan anket, Ankara ili sınırları içerisindeki devlet okullarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinden sosyal medya aracılığıyla ulaşılabilen 87 müzik öğretmene gönderilmiştir. Bunların 53'ü anketi düzgün bir şekilde doldurarak zamanında geri göndermiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Anketten elde edilen veriler üzerinde öncelikle, SPSS programı aracılığıyla güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Maddeleri gruplamanın önemli bir fark yaratmadığı görüldüğünden, 10 madde bir bütün olarak hesaplamaya dahil edilmiş ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,766 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayıya dayanılarak, bu araştırma için yapılmış olan ölçmenin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ardından, uygulanmış olan anketten elde edilen veriler üzerinde, yine SPSS programı aracılığıyla, frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak gerekli istatistiksel çözümler yapılmış, ulaşılan bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuş ve açıklanmıştır.

Tablo 3: Müzik Öğretmenlerinin, Sık Kullanılan Tonlarda Şifreyle Verilen Herhangi Bir Kadansı Kağıt Üzerinde Notasıyla Yazabilme Becerisi Açısından Kendilerini Yeterli Bulma Dereceleri

	f	%
Hiç	1	1,9
Az	24	45,3
Orta Düzeyde	13	24,5
Çok	8	15,1
Tamamen	7	13,2
Toplam	53	100

Tablo 3'e bakıldığında, müzik öğretmenlerinin yarısına yakınının (% 45,3) verilen bir kadansı kağıt üzerinde notasıyla yazabilme becerisi açısından kendilerini "az" yeterli buldukları, yaklaşık dörtte birinin (%24,5) ise "orta düzeyde" yeterli buldukları görülmektedir. Bu beceri açısından kendini "çok" yeterli bulanların oranı %15,1 "tamamen" yeterli bulanların oranı %13,2 "hiç" yeterli bulmayanların oranı ise %1,9'dur.

Tablo 4: Müzik öğretmenlerinin, sık kullanılan tonlarda şifreyle verilen herhangi bir kadansı piyanoyla çalabilme becerisi açısından kendilerini yeterli bulma dereceleri

	f	%
Hiç	4	7,5
Az	18	34,0
Orta Düzeyde	15	28,3
Çok	10	18,9
Tamamen	6	11,3
Toplam	53	100

Tablo 4'e göre, müzik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (% 34,0) verilen bir kadansı piyanoyla çalabilme becerisi açısından kendilerini "az", diğer önemli bir kısmı da (% 28,3) "orta düzeyde" yeterli bulmaktadırlar. Bu beceri açısından kendini "çok" yeterli bulanların oranı %18,9 "tamamen" yeterli bulanların oranı %11,3 "hiç" yeterli bulmayanların oranı ise %7,5'tir.

Tablo 5: Müzik öğretmenlerinin, armonik açıdan orta düzeyde çok sesli bir parçanın armonik çözümlemesini yapabilme becerisi açısından kendilerini yeterli bulma dereceleri

	f	%
Hiç	16	30,2
Az	15	28,3
Orta Düzeyde	13	24,5
Çok	6	11,3
Tamamen	3	5,7
Toplam	53	100

Tablo 5 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin %30,2'sinin çok sesli bir parçanın armonik çözümlemesini yapabilme becerisi açısından kendilerini "hiç" yeterli bulmadıkları, %28,3'ünün ise "az" yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Bu beceri açısından kendini "orta düzeyde" yeterli bulanların oranı %24,5 "çok" yeterli bulanların oranı %11,3 "tamamen" yeterli bulanların oranı ise %5,7'dir.

Tablo 6: Müzik öğretmenlerinin, armonik açıdan orta düzeyde tek sesli bir parçanın armonik çözümlemesini yapabilme becerisi açısından kendilerini yeterli bulma dereceleri

	f	%
Hiç	20	37,7
Az	13	24,5
Orta Düzeyde	10	18,9
Çok	6	11,3
Tamamen	4	7,5
Toplam	53	100

Tablo 6'ya bakıldığında, müzik öğretmenlerinin %37,7'sinin çok sesli bir parçanın armonik çözümlemesini yapabilme becerisi açısından kendilerini "hiç" yeterli bulmadıkları, %24,5'inin ise "az" yeterli buldukları görülmektedir. Bu beceri açısından kendini "orta düzeyde" yeterli bulanların oranı %18,9 "çok" yeterli bulanların oranı %11,3 "tamamen" yeterli bulanların oranı ise %7,5'tir.

Tablo 7: Müzik öğretmenlerinin, armonik açıdan orta düzeyde tek sesli bir parçaya kağıt üzerinde koral çökseslendirme yapabilme becerisi açısından kendilerini yeterli bulma dereceleri

	f	%
Hiç	17	32,1
Az	18	34,0
Orta Düzeyde	10	18,9
Çok	5	9,4
Tamamen	3	5,7
Toplam	53	100

Tablo 7'ye göre, müzik öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri (% 34,0) tek sesli bir parçaya kağıt üzerinde koral çökseslendirme yapabilme becerisi açısından kendilerini "az" yeterli bulmakta, yine yaklaşık üçte biri de (% 32,1) "hiç" yeterli bulmamaktadırlar. Bu beceri açısından kendini "orta düzeyde" yeterli bulanların oranı %18,9 "çok" yeterli bulanların oranı %9,4 "tamamen" yeterli bulanların oranı ise %5,7'dir.

Tablo 8: Müzik öğretmenlerinin, armonik açıdan orta düzeyde tek sesli bir parçaya kağıt üzerinde piyano eşliği yazabilme becerisi açısından kendilerini yeterli bulma dereceleri

	f	%
Hiç	12	22,6
Az	26	49,1
Orta Düzeyde	8	15,1
Çok	5	9,4
Tamamen	2	3,8
Toplam	53	100

Tablo 8 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin yarısına yakınının (% 49,1) tek sesli bir parçaya kağıt üzerinde piyano eşliği yazabilme becerisi açısından kendilerini "az" yeterli buldukları, yaklaşık dörtte birinin (%22,6) ise "hiç" yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır. Bu beceri açısından kendini "orta düzeyde" yeterli bulanların oranı %15,1 "çok" yeterli bulanların oranı %9,4 "tamamen" yeterli bulanların oranı ise %3,8'dir.

Tablo 9: Müzik öğretmenlerinin; armonik açıdan orta düzeyde tek sesli bir parçaya, uygun akorları kullanarak piyanoyla eşlik edebilme becerisi açısından kendilerini yeterli bulma dereceleri

	f	%
Hiç	20	37,7
Az	19	35,8
Orta Düzeyde	10	18,9
Çok	2	3,8
Tamamen	2	3,8
Toplam	53	100

Tablo 9'a bakıldığında, müzik öğretmenlerinin büyük bir kısmının (% 37,7) tek sesli bir parçaya piyanoyla eşlik edebilme becerisi açısından kendilerini "hiç" yeterli bulmadıkları, diğer bir büyük kısmının ise (% 35,8) "az" yeterli buldukları görülmektedir. Bu beceri açısından kendini "orta düzeyde" yeterli bulanların oranı %18,9 "çok" yeterli bulanların oranı %3,8 "tamamen" yeterli bulanların oranı ise yine %3,8'dir.

Tablo 10: Müzik öğretmenlerinin, armoni bilgi ve becerisini bir müzik öğretmeni için gerekli bulma dereceleri

	f	%
Hiç	3	5,7
Az	9	17,0
Orta Düzeyde	11	20,8
Çok	13	24,5
Tamamen	17	32,1
Toplam	53	100

Tablo 10'a göre, müzik öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri (% 32,1) armoni bilgi ve becerisini bir müzik öğretmeni için "tamamen" gerekli, yaklaşık dörtte biri (%24,5) ise "çok" gerekli bulmaktadırlar. Armoni bilgi ve becerisini "orta düzeyde" gerekli bulanların oranı %20,8 "az" gerekli bulanların oranı %17,0 "hiç" gerekli bulmayanların oranı ise %5,7'dir.

Tablo 11: Müzik öğretmenlerinin, armoni bilgi ve becerisi açısından kendilerini yeterli bulma dereceleri

	f	%
Hiç	6	11,3
Az	21	39,6
Orta Düzeyde	17	32,1
Çok	7	13,2
Tamamen	2	3,8
Toplam	53	100

Tablo 11 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin önemli bir kısmının (% 39,6) armoni bilgi ve becerisi açısından kendilerini "az" yeterli buldukları, yaklaşık üçte birinin (32,1) ise "orta düzeyde" yeterli buldukları göze çarpmaktadır. Armoni bilgi ve becerisi açısından kendini "çok" yeterli bulanların oranı %13,2 "hiç" yeterli bulmayanların oranı %11,3 "tamamen" yeterli bulanların oranı ise %3,8'dir.

Tablo 12: Müzik öğretmenlerinin, lisans eğitiminde almış oldukları armoni eğitiminin, müzik öğretmenliği mesleğinin gereklilikleri açısından yeterli olduğunu düşünme dereceleri

	f	%
Hiç	4	7,5
Az	17	32,1
Orta Düzeyde	24	45,3
Çok	6	11,3
Tamamen	2	3,8
Toplam	53	100

Tablo 12'ye bakıldığında, müzik öğretmenlerinin yarısına yakınının (% 45,3) lisans eğitiminde almış oldukları armoni eğitimini, müzik öğretmenliği mesleğinin gereklilikleri açısından "orta düzeyde" yeterli buldukları, yaklaşık üçte birinin ise (% 32,1) "az" yeterli buldukları görülmektedir. Lisans eğitiminde almış oldukları armoni eğitimini "çok" yeterli bulanların oranı %11,3 "hiç" yeterli bulmayanların oranı %7,5 "tamamen" yeterli bulanların oranı ise %3,8'dir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçların sunulduğu sonuç kısmı, bu sonuçların daha önce yapılmış olan çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırıldığı tartışma kısmı ve sonuçlara dayanılarak oluşturulan önerilerin sunulduğu öneriler kısmı yer almaktadır.

4.1. Sonuç

Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarından mezun olmuş müzik öğretmenlerinin armoni bilgi ve becerilerinin, müzik öğretmenliği mesleğinin gerekliliklerine uygunluğunun araştırılması amacıyla yapılmış olan bu çalışmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çalışmaya katılan müzik öğretmenlerinin yarısına yakını, verilen bir kadansı kağıt üzerinde notasıyla yazabilme becerisi açısından kendilerini "az" yeterli bulmaktadırlar.

- Müzik öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri, verilen bir kadansı piyanoyla çalabilme becerisi açısından kendilerini "az" yeterli bulurken, yine yaklaşık üçte biri "orta derecede" yeterli bulmaktadırlar.

- Müzik öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri, çok sesli bir parçanın armonik çözümlemesini yapabilme becerisi açısından kendilerini "hiç" yeterli bulmamakta, yine yaklaşık üçte biri ise "az" yeterli bulmaktadırlar.

- Müzik öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri, tek sesli bir parçanın armonik çözümlemesini yapabilme becerisi açısından kendilerini "hiç" yeterli bulmamakta, yaklaşık dörtte biri ise "az" yeterli bulmaktadırlar.

- Müzik öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri, tek sesli bir parçaya kağıt üzerinde koral çokseslendirme yapabilme becerisi açısından kendilerini "az" yeterli bulmakta, yine yaklaşık üçte biri de "hiç" yeterli bulmamaktadırlar.

- Müzik öğretmenlerinin yarısına yakını tek sesli bir parçaya kağıt üzerinde piyano eşliği yazabilme becerisi açısından kendilerini "az" yeterli bulmakta, yaklaşık dörtte biri ise "hiç" yeterli bulmamaktadırlar.

- Müzik öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri, tek sesli bir parçaya piyanoyla eşlik edebilme becerisi açısından kendilerini “hiç” yeterli bulmamakta, yine yaklaşık üçte biri ise “az” yeterli bulmaktadırlar.

- Müzik öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri, armoni bilgi ve becerisini bir müzik öğretmeni için “tamamen” gerekli, yaklaşık dörtte biri ise “çok” gerekli bulmaktadırlar.

- Müzik öğretmenlerinin üçte birinden fazlası armoni bilgi ve becerisi açısından kendilerini “az” yeterli bulmakta, yaklaşık üçte biri ise “orta düzeyde” yeterli bulmaktadırlar.

- Müzik öğretmenlerinin yarısına yakını, lisans eğitiminde almış oldukları armoni eğitimini, müzik öğretmenliği mesleğinin gereklilikleri açısından “orta düzeyde” yeterli bulmakta, yaklaşık üçte biri ise “az” yeterli bulmaktadırlar.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun armoni bilgi ve becerisinin bir müzik öğretmeni için gerekliliğine inandıkları, ancak sahip oldukları armoni bilgi ve becerisini yeterli bulmadıkları, bu durumun da lisans eğitiminde almış oldukları armoni eğitiminin, müzik öğretmenliği mesleğinin gerekliliklerini yeterince karşılamamasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2. Tartışma

Verilen bir kadansı kağıt üzerinde notasıyla yazabilme ve piyanoyla çalabilme becerileri armoni eğitiminin bir müzik öğretmenine kazandıracığı en temel becerilerdendir. Bu temel becerileri tam olarak kazanmadan daha üst becerileri edinmeye çalışmanın olumlu sonuç vermesi genellikle beklenmez. Ancak müzik öğretmenlerinin önemli bir kısmının bu iki beceri açısından kendilerini az yeterli bulmaları dikkat çekicidir. Kurtuldu (1999), hemen hemen bütün Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki armoni derslerinde kadanslar konusuna yer verildiğini, ancak hiç birinde periyot konusunun anlatılmadığını, öğrencinin periyotu anlamadan kadansı anlamasının kolay olmayacağını belirtmektedir. Bu husus, öğretmenlerin kadans konusundaki yetersizliklerinin nedeni olarak düşünülebilir.

Müzik öğretmenlerinin yarısından çoğunun hem çok sesli hem de tek sesli bir parçanın armonik çözümlemesini yapabilme becerileri açısından kendilerini az yeterli bulması veya hiç yeterli bulmaması, armoni eğitiminde parça çözümleme boyutunun ihmal ediliyor olabileceğini akla getirmektedir. Kurtuldu (1999) tarafından yapılmış olan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında da, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki armoni derslerinin hiç birinde parça çözümlemeyle ilgili herhangi bir çalışma yapıldığından bahsedilmemektedir. Oysa Bilgin (2006, 328), bir müzik öğretmenin okul müzik eğitiminde yer alan şarkıları armonik açıdan çözümleyebilecek bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Koral çökseslendirme yapabilme becerisine ilişkin sonuçların önemli ölçüde olumsuz olması dikkat çekicidir. Oysa, Sevgi (2005) tarafından gerçekleştirilmiş, müzik öğretmenliği mesleğinin gerekleri doğrultusunda bir armoni eğitiminin nasıl olması gerektiğinin araştırıldığı bir çalışmada, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında uygulanmakta olan armoni eğitiminde ağırlıklı olarak koral çökseslendirme üzerinde yoğunlaşıldığı belirtilmektedir. Bu durum, akor kurabilme, kadans oluşturabilme vb. temel beceriler kazandırılmadan çökseslendirme yapabilme gibi daha üst becerilere yoğunlaşılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tek sesli bir parçaya piyanoyla eşlik edebilme becerisine ilişkin sonuçlar oldukça olumsuzdur. Çevik ve Güven (2011), ilköğretim müzik öğretmenlerinin okul şarkılarına eşlik yapabilmeye yönelik bakış açılarını araştırdıkları bir çalışmada, müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun piyanoda okul şarkılarına eşlik yapabilme konusunda zorluk yaşadığı sonucuna varmışlardır. Ancak bu sorunu daha çok eşlik dersinin içeriği ve süresiyle ilişkilendirmişler, öğretmenlerin armoni bilgi ve becerileri üzerinde hiç durmamışlardır.

Kağıt üzerinde piyano eşliği yazabilme becerisine ilişkin sonuçların ise piyanoyla eşlik edebilme becerisine ilişkin sonuçlardan daha olumsuz olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum, bazı müzik öğretmenlerinin teorik altyapı olmadan, el yordamıyla eşlik yapıyor olabileceklerini düşündürmektedir. Her ne kadar İlerici (1974), armoninin teorik kurallarının bilinmesinden ziyade bu bilgilerin pratikte uygulanabilmesinin daha önemli olduğunu belirtse de, bu ifadeyle teorik alt yapı olmadan kazanılan pratik beceriyi övmekten çok, pratiğe dökülemeyen teorik bilginin faydasızlığını vurgulamaktadır.

4.3. Öneriler

Çalışmada ulaşılmış olan sonuçlara dayanılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında uygulanmakta olan armoni eğitimi, müzik öğretmenliği mesleğinin gereklilikleri doğrultusunda yeniden planlanmalıdır.
- Uygulanacak olan armoni eğitiminde daha karmaşık becerilere geçilmeden önce; akor kurabilme, kadans oluşturabilme, bunları yazabilme ve çalabilme gibi temel beceriler çok sağlam bir şekilde yerleştirilmelidir.
- Armoni eğitiminde parça çözümlene boyutuna önem verilmeli, çoksesli parçaların çözümlenmesinin yanında tek sesli parçaların çözümlenmesine de özellikle yer verilmelidir.
- Armoni eğitimi içerisinde koral çokseslendirme çalışmaları daha basite indirgenerek bu çalışmalara daha az zaman ayrılmalıdır.
- Eşlik dersinin sınırlılığı göz önünde bulundurularak, piyano eşliği yazabilme ve çalabilme becerilerine armoni eğitimi içerisinde daha fazla ağırlık verilmelidir.
- Meslek hayatına atılmış olan müzik öğretmenlerinin armoni bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

- Armoni Dersi İçeriği. (t.y.). Erişim: 09.09.2015, http://ebs.balikesir.edu.tr/Ders_Bilgileri.aspx?dno=90399&bno=4132&bot=4870
- Bilgin S. (1998). *İlköğretim Okullarının 2. Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Çıkışlı Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bilgin S. (1998) Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi, 26-28 Nisan 2006, Denizli
- Buchanan G. (1964). Skills Of Piano Performance İn The Preparation Of Music Educators. *Journal of Research in Music Education*, 12(2), 134-138.
- Case T. G. (1977). *A comparison of expected and observed piano skills required of public school teachers in the state of North Carolina*. Doctoral dissertation. University of North Carolina
- Çakır M. S. (2005). *Müzik Öğretmenliği Programı Armoni Eğitiminde Başlangıç Kaynaklarının Analizi Ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas
- Çevik D. B. ve Güven E. (2011). İlköğretim Müzik Öğretmenlerinin Okul Şarkılarına Piyanoda Eşlik Yapabilme Konusuna İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Çalışma. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14, Sayı 25, 86-98

- Çevik D. B., Canbey E. G. ve Taviloğlu İ., (2012) Armoni Eğitimi Neden Zordur. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, Sayı 27, 69-83
- Dağdeviren M. (2006). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Piyanoda Eşlik Öğretimi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi, 26-28 Nisan 2006, Denizli
- Demirtaş S. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Şarkıların Piyano Eşlikli Öğretilmesinin Öğrenci Kazanımlarına Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Graff C. A. (1984). *Functional piano skills: a manual for undergraduate non-keyboard music education majors at Plymouth State College*. Doctoral dissertation. University of Northern Colorado
- İlerici K. (1974). *İş Halinde Üçlü Sistem Armoni*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Kurtuldu M. K. (1999). *Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anasanat Dalları'nda Armoni Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- March, W. (1988). *A study of piano proficiency requirements at institutions of higher education in the state of Oregon as related to the needs and requirements of public school music teachers*. Doctoral dissertation. University of Oregon
- Richards, W. (1977). Success with the piano proficiency exam. *Clavier*, 16(7), 31-34.
- Sevgi A. (2005). Müzik Öğretmenliği Mesleği Gereklere Doğrultusunda Bir Armoni Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, 199-211

SUMMARY

In Turkey, most of the music teachers working both in public schools and private schools are graduated from Music Education Departments of Faculties of Education. Music teaching graduate program which is still in force in these departments has been implemented first in 2006-2007 academic year. Shortcomings of the previous program has been corrected in many ways with this new one.

However, the uncertainty on descriptions, target behaviours and learning outcomes of the courses could not be resolved in this new program. For this reason, some courses are still being taught mostly with old traditional methods and the requirements of music teaching profession are being ignored by all lecturers. As a result of this, there are some common matters mentioned by almost every music teacher who started his/her professional career. Teachers' finding themselves insufficient on the ability of using the piano in classes effectively is one of these matters.

Knowing the technics of piano playing is not enough alone for a music teacher to use the piano in classes effectively. According to the findings of many researches that investigate the piano skills of music teachers; while the ability of accompanying with piano is found to be one of the most important skills, the ability of playing a solo piano piece comes in the bottom rows.

A music teacher must have had the harmony knowledge and skills to take advantage of piano in his profession. Applying the knowledge of harmony in practice is more important than knowing the rules theoretically. In different universities, different systems are applied on harmony instruction. While some of them give more importance to studies for music teaching profession, many do not.

Starting from this situation, it was decided to make a research to investigate the compliance of harmony knowledge and skills of music teachers graduated from faculties of education with the requirements of music teaching profession.

This is a descriptive research seeking to determine the existing situation. The study group is consisted of 53 music teachers graduated from faculties of education and work in public schools in Ankara. The questionnaire prepared for this research was used to collect data for this study. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the survey was calculated as 0,766 and it proved to be reliable. On the data obtained from the survey, statistical analysis were made calculating frequencies and percentages.

According to the findings of the study, few music teachers qualify themselves as "very sufficient" or "completely sufficient" in terms of harmony knowledge and skills. As a result, it is determined that, most of the music teachers believe the necessity of harmony knowledge and skills for a music teacher, but find their harmony knowledge and skills at a low level in terms of the requirements of music teaching profession. Based on this results, it is recommended that the harmony courses in Music Education Departments of Faculties of Education should be restructured according to the requirements of music teaching profession.

İlköğretim Öğretmenlerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Öğretmen Özellikleri Açısından İncelenmesi

Yeliz ÇELEN, Yrd. Doç., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, yeliz.celen@yok.gov.tr

Öz: Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Türkiye’de ilköğretim okullarında görev yapan 1193 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen matematiğe yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin matematiğe yönelik duyuşsal boyutlu tutum puanlarının erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu, öğretmenlerin yaşları arttıkça duyuşsal boyutlu tutum puanlarının azaldığı, en yüksek tutum puanlarına 0-5 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Matematiğe Yönelik Tutum, Matematik eğitimi, Eğitim Programı, Program Geliştirme

Review of Primary School Teachers’ Attitude towards Mathematics in the Framework of their Teaching Features

Abstract: This study aims to determine what teachers’ towards mathematics attitudes. In this study, the views of 1193 teachers working at a primary school during the spring term 2009-2010 were evaluated. In this research the one data collection tools were used, which was also developed by the current researcher to determine. With regard to the findings of the research problems, it was noted taht the scores of the female teachers’ dimensional affective attitude towards mathematics age higher than those of the male teachers, that the dimensional affective scores of the teachers decreased as their age increased, that it is the teachers who work seniority of 0-5 years that have the highest scores.

Key Words: Attitude, Towards Mathematics Attitude, Mathematics Education, Education Program, Development Program.

1. GİRİŞ

Tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duyuşsal ve zihinsel hazırlık durumudur (Tavşancıl, 2002). Petty ve Caccioppo (1986) tutum ve davranışı kişilerin kendisi, başka olaylar veya sorunlar hakkındaki genel değerlendirmeleri olarak tanımlamakta ve değerlendirmelerin birçok davranışa, bilişsel ve duyuşsal nedenlere dayandığını ifade etmektedir. En genel anlamıyla tutum, kişinin belli bir insana, gruba, nesneye, olaya yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine veya davranmasına yol açan eğilimdir. Bir insanın duyuşları, tutumları sonucunda ortaya çıkar. Bireyler, öğrenmeyle kazandıkları bilgileri unutsalar bile o konuya yönelik olan tutum ve eğilimlerini unutmazlar (Nazlıççek ve Erktin, 2002).

Tutumlar doğuştan getirilmemekte, sonradan kazanılmaktadır (Erdem vd., 2005) Tutumlar geliştirilmesi zaman alan, zor gelişen eğilimlerdir ve geliştikten sonra da değişmeye karşı dirençlidir. Tutumlar değişmeye karşı dirençli olduklarından oluşan bir tutumun değişmesi çok zordur ve zaman alır. Tutumların oluşmasını sağlayan pek çok dışsal etken bulunmaktadır. Bireyin çevresindeki uyarıcılarla ve bireylerle olan etkileşimleriyle tutumları değişebilmekte ya da birey yeni tutumlar edinebilmektedir (Bütünkuş, 2005). Tutumların oluşmasında ve

değişmesinde bireylerarası ilişkiler kadar bireyin yaşantı yoluyla edindiği deneyimlerin de katkısı vardır (Bodur, 2006)

Bireylerin matematikle ilgili inanış, duygu ve kaygıları da matematiğe yönelik tutumlarını oluşturmaktadır. Matematiğe yönelik tutum, matematiğe yönelik sevgi, ilgi ve matematikten alınan zevk gibi pek çok bileşenden oluşan çok boyutlu bir kavramdır (Özdoğan, Bulut ve Kula, 2005). Matematiğe yönelik tutumun önemli bileşenlerinden biri de matematik kaygısıdır. Matematik kaygısı, matematiksel kavramları kullanması gerektiğinde bireyin oluşturduğu duygusal gerilim olarak tanımlanabilir (Kaja, 2002). Harper ve Daane'e (1998) göre, matematik kaygısı, ilköğretim öğretmenleri tarafından ilköğretim yıllarında tetiklenmektedir. Kuralcı ve sert sınıf ortamı, öğretmenlerin öğretim yöntem ve stratejilerini yerinde ve doğru olarak kullanamamaları, zamanla sınırlanmış, karmaşık ve doğru olmayan problem çözme uygulamalarının yapılması öğrencilerde gözlenen kaygının nedenleri arasında sayılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında matematik öğretimine yönelik birçok kaygının temelinde öğretmen davranışlarının olduğu söylenebilir.

Matematik kaygısının öğrencilerde olduğu kadar öğretmenlerde de yaygın olduğu tespit edilmiştir (Hembree,1990; Wood,1988). Jackson ve Lewwingfell (1999) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarında matematik kaygısının nedenleri arasında bazı matematik konularının zorluğu ve dil ve iletişim engelleri gösterilmiştir. Aiken (1970) ve Kulm'a (1998) göre, öğretmenlerdeki kaygının nedeni ne olursa olsun bu kaygı, öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum, davranış ve inanışlarını etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi gerekir.

Öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarıyla ilgili olarak yapılan pek çok araştırma vardır (Alcı ve Erden,2006; Nazlıçipek ve Erkin, 2002). Türker ve Turanlı (2008) öğretmenlerin matematiğe ve dersi anlatmaya yönelik tutumlarının öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Doğan (1997) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim aday öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutumlarındaki değişimler belirlenmeye çalışılmış ve aday öğretmenlerin bir yıl boyunca tutumlarında meydana gelen değişimler saptanmaya çalışılmıştır. Bunun için iki farklı ülkedeki (İngiltere ve Türkiye) öğrenciler ele alınmış ve tutumları üzerinde muhtemel benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılarak durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmış ayrıca öğretmen adaylarıyla mülakat yapılmıştır. Kullanılan ölçekte, matematik öğretimi, matematik öğrenimi, matematik öğretmeni, matematikten hoşlanma ve matematiğe karşı inanışlar olmak üzere beş kategoriye ait sorular yer almıştır. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin matematiğe yönelik tutum ve inanışlarının eğitim sürecinde değişebileceği vurgulanmış ve değişimin olumlu ve istenilen yönde olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin olumsuz tutumlarını öğrencilerine aktardığını vurgulayan araştırmaların yanında (Aiken, 1970; Larson, 1983; Kulm, 1998), bu tutumların öğrencilerin başarılarını olumsuz etkileyebileceğini belirten araştırmalar da vardır (Schofield,1982; Işık ve Çıkkılı ,2004; Bohuslov, 1980; Vinson vd., 1997). Bu iki sonuçtan hareketle öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarının öğrencilerinin matematik başarılarını etkilediği söylenilebilir. Öğrenciler için etkili öğrenme öğretme ortamlarının oluşturulması ancak öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiğinin tespiti ve bu tutumlarının olumlu hâle getirilebilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasıyla mümkündür. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutumlarının belirli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlemektir. Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutumları;

Öğretmen özelliklerine,

- Cinsiyete,
- Yaşa,
- Kıdeme,
- Mezun olunan program türüne

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de devlet ilköğretim okullarında görev yapan 109 631 sınıf öğretmeniyle, özel ilköğretim okullarında görev yapan 6457 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde okul türü (devlet ve özel) ile okulların bulunduğu bölgeler ve iller olmak üzere üç ölçüt (analiz ünitesi) esas alınmıştır.

Örneklem oluşturulurken çok aşamalı tabakalama örneklem yöntemi kullanılmış ve evren bölge ölçütünde 7 alt tabakaya ayrılmıştır. Her bölgeden iki il seçilmiştir. Bu illerin seçimi için her bölgedeki illerde bulunan devlet ve özel ilköğretim okullarını ve bu okullardaki sınıf öğretmeni sayılarını gösteren bir liste oluşturulmuş, böylece okul türüne göre ikinci bir tabaka oluşturulmuştur. Her coğrafi bölgeden belirtilen iki il bölgenin iller listesinden kura ile seçilmiştir.

Araştırma için örneklem büyüklüğü, farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri tablosundan faydalanılarak tespit edilmiştir. Tabloda 100 000 kişilik evrende % 95’lik güven düzeyi için gerekli örneklem 596 kişi, 50 000 kişilik evrende % 95’lik güven düzeyi için gerekli örneklem 593 kişi olarak belirtilmiştir. Bu tablodan faydalanarak devlet ilköğretim okullarında görev yapan 600 ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 593 öğretmenle örneklem oluşturulmuştur. Her bir ilden örneklem alınacak öğretmen sayısı evrende 600 ya da 593 sayısına karşılık gelen sayının il bazında hangi sayıya karşılık geldiğini belirten basit doğru orantı yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklemi oluşturulan iller ve bu illerden alınan sınıf öğretmeni sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Örneklemine Yer Alan Öğretmenlerin Coğrafi Bölgeler, İller ve Okul Türlerine Göre Dağılımı

BÖLGELER	İLLER	Devlet İlköğretim Okulları		Özel İlköğretim Okulları	
		Sınıf Öğretmeni Sayısı	Devlet İlköğretim Okullarından Örneklem Alınan Sınıf Öğretmeni Sayısı	Sınıf Öğretmeni Sayısı	Özel İlköğretim Okullarından Örneklem Alınan Sınıf Öğretmeni Sayısı
AKDENİZ	Antalya	8299	45	785	72
	Mersin	9426	51	584	54
DOĞU ANADOLU	Erzurum	5005	27	131	12
	Elazığ	3470	19	84	8
EGE	Aydın	5567	31	205	19
	İzmir	18 242	100	1349	124

GÜNEY DOĞU ANADOLU	Diyarbakır	8404	46	236	22
	Gaziantep	7970	44	441	40
İÇ ANADOLU	Ankara	23 691	130	2019	185
	Çankırı	875	4	23	2
KARADENİZ	Trabzon	4941	27	118	11
	Samsun	7661	42	195	18
MARMARA	Sakarya	4160	23	199	18
	Edirne	1920	11	88	8
TOPLAM		109 631	600	6457	593

2.2. İşlem

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri hazırlanırken 200 öğretmenden matematiğe yönelik duygu ve düşüncelerini açıklayan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonlar incelenerek tutum gösterebilecek 20'si olumlu, 18'i olumsuz olmak üzere 38 madde uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Bu maddeler, “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde beş kategoride derecelenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla ölçeğe faktör analizi yapılmıştır. Matematiğe yönelik tutum ölçeğinin faktör yapılarını incelemek amacıyla uygulanan döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi(Döndürülmüş

Madde no	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri	
		Faktör-1	Faktör-2
TUT1	0,837	0,909	
TUT2	0,857	0,904	
TUT3	0,832	0,905	
TUT4	0,823	0,903	
TUT5	0,781	0,881	
TUT6	0,801	0,876	
TUT7	0,745	0,845	
TUT8	0,582	0,762	
TUT9	0,594		0,770
TUT10	0,525		0,706
TUT11	0,486		0,654
TUT12	0,426		0,631
TUT13	0,348		0,588
TUT14	0,522		0,696
TUT15	0,626		0,764
TUT16	0,585		0,762
TUT17	0,637		0,748
TUT18	0,443		0,664
TUT19	0,318		0,562
Açıklanan varyans:			
Toplam: % 61,937 Faktör-1: % 33,657 Faktör-2: % 28,281			

Matematiğe yönelik tutum ölçeği iki faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 33,657'sini, ikinci faktör ise % 28,281'ini açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 61,937'dir. Faktör döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörünün 8 maddeden, ikinci faktörünün 11 maddeden oluştuğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün bilişsel, ikinci faktörünün ise duyuşsal özellikleri ölçtüğü düşünülmektedir. Faktör-1'in altında yer alan maddelerin güvenilirliği 0,96, Faktör-2 maddelerinin güvenilirliği 0,89'dur.

Faktör analizi sonucunda ölçekte herhangi bir varyans açıklamayan ya da çok küçük bir varyans açıklayan maddeler ölçekten çıkarılmış ve 19 tutum maddesi kalmıştır.

Anket ve ölçek EARGED Başkanlığına teslim edilmiştir. Araştırmacının belirlediği örneklemden verilerin toplanması EARGED tarafından yapılmış ve formlar araştırmacıya teslim edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisine bakılan analizlerde iki grup için t testi, ikiden fazla grup varsa parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonucunda bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için Tukey testinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Tutum Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutum ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular Çizelge 3'de, bu alt probleme yönelik cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Çizelge 4'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Bilişsel Boyut	Kadın	703	33,1693	4,66283	,17586
	Erkek	490	32,7122	5,06692	,22890
Duyuşsal Boyut	Kadın	703	47,1479	5,89831	,22246
	Erkek	490	46,2878	5,68973	,25704

Tablo 4: Öğretmenlerin Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		Levene's Testi		Ortalamaların Eşitliği için t Testi				
		F	p	t	sd	p	Ortalama Fark	Standart hata farkı
Bilişsel Boyut	Varyans Eşitliği	3,135	0,077	1,607	1191	0,108	0,457	0,284
	Varyans Eşitsizliği			1,583	995	0,114	0,457	0,289
Duyuşsal Boyut	Varyans Eşitliği	0,176	0,674	2,514	1191	0,012**	0,860	0,342
	Varyans Eşitsizliği			2,530	1076	0,012	0,860	0,340

*p<0,05

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin bilişsel boyutlu tutum puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken ($t=1,607$, $p>0,05$), duyuşsal boyutlu tutum puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=2,514$, $p<0,05$). Çizelge 3'de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin duyuşsal boyutlu tutum puan ortalamaları 47,1479 iken erkek öğretmenlerin duyuşsal boyutlu tutum puan ortalamaları 46,2878'dir. Kadın öğretmenlerin duyuşsal boyut puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Buradan kadın öğretmenlerin matematiğe yönelik duyuşsal tutumlarının erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu istatistiksel sonucun ne kadar anlamlı olduğunu belirlemek için $X_k - X_E / ss_E$ formülü kullanılmıştır. Gerekli değerler formülde yerine konulduğunda sonuç 0,14 olarak bulunmuştur. Başka bir deyişle matematiğe yönelik tutumda cinsiyete göre düşük denilebilecek düzeyde anlamlı bir fark vardır. Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin duyuşsal boyutlu tutum puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

3.2. Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutum ölçeği alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Bilişsel Boyut	20-24	77	34,701	3,569	0,407
	25-29	237	34,207	3,264	0,212
	30-34	220	33,323	4,300	0,290
	35-39	193	30,881	6,584	0,474
	40 ve üzeri	460	32,765	4,784	0,223
	Toplam	1187	32,976	4,846	0,141
Duyuşsal Boyut	20-24	77	48,597	5,434	0,619
	25-29	237	48,338	5,705	0,371
	30-34	220	46,655	5,393	0,364
	35-39	193	46,394	5,010	0,361
	40 ve üzeri	460	46,022	6,187	0,288
	Toplam	1187	46,829	5,793	0,168

İlköğretim öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutum ölçeği alt boyutları puanlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilişsel Boyut	Gruplar arası	1482,304	4	370,576	16,614	0,000**
	Gruplar içi	26363,988	1182	22,305		
	Toplam	27846,291	1186			
Duyuşsal Boyut	Gruplar arası	1123,167	4	280,792	8,580	0,000**
	Gruplar içi	38683,116	1182	32,727		
	Toplam	39806,283	1186			

** $p<0,01$

Tablo 6’da görülen analiz sonuçları, öğretmenlerin matematiğe yönelik tutum puanları arasında yaş değişkeni bakımından (Bilişsel boyut için $F_{(4-1182)}=16,614$, $p<0,01$ ve duyuşsal boyut için $F_{(4-1182)}=8,580$, $p<0,01$) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 35-39 yaş grubu öğretmenlerin bilişsel boyutlu tutum puanları (30,881), 20-24 yaş grubu (34,701), 25-29 yaş grubu (34,207), 30-34 yaş grubu (33,323) ve 40 ve üzeri yaş grubu (32,765) öğretmenlerinin bilişsel boyutlu tutum puanlarından anlamlı olarak düşük bulunmuştur ($p<0,01$). 40 yaş ve üzeri yaş grubu öğretmenlerinin bilişsel boyutlu tutum puanları (32,765), 20-24 yaş grubu (34,701) ve 25-29 yaş grubu (34,207) öğretmenlerinden anlamlı olarak düşük bulunmuştur ($p<0,01$).

Öğretmenlerin duyuşsal boyutlu tutum puanlarının ortalamaları yaşa bağlı olarak değişmektedir. Genel olarak öğretmenlerin yaşları arttıkça duyuşsal boyutlu tutum puanları azalmaktadır. 20-24 yaş grubundaki öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları 48,597 iken 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin tutum puan ortalamaları 46,022’dir. Yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 35-39 yaş grubu öğretmenlerinin duyuşsal boyutlu tutum puanları (46,394), 20-24 yaş grubu (48,597) ve 25-29 yaş grubu (48,338) öğretmenlerinin duyuşsal boyutlu tutum puanlarından anlamlı olarak düşük bulunmuştur ($p<0,01$). 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin duyuşsal boyutlu tutum puanları, 20-24 yaş grubu ve 25-29 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı olarak düşük bulunmuştur ($p<0,01$). 30-34 yaş grubunun duyuşsal boyutlu tutum puanları, 25-29 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı olarak düşük bulunmuştur ($p<0,01$). Öğretmenlerin daha genç yaşlarda matematiğe yönelik duyuşsal boyutlu tutumlarının yüksek oluşu mesleğe yeni başlamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin öğrencilerine yeni bilgiler öğretmeye diğer öğretmenlere oranla daha istekli olması duyuşsal boyutlu tutumlarının da diğer öğretmenlerden yüksek olmasına neden olabilir.

Bir Anova deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü karşılaştırmada sık kullanılan bir istatistik eta kare (η^2) korelasyon katsayısıdır. Bu korelasyon bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü (effect size) olarak da adlandırılan η^2 bağımsız değişkenin toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0,00 ile 1,00 arasında değer alır. Etki değerleri 0,01 için küçük, 0,06 için orta ve 0,14 için geniş etki değeri olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2005). Tek yönlü Anovada etki büyüklüğü şu şekilde hesaplanır (Büyüköztürk, 2005).

$$\eta^2 = \frac{\text{Kareler Toplamı(KT)}_{\text{Gruplararası}}}{\text{Kareler Toplamı(KT)}_{\text{Toplam}}}$$

Yaş değişkeninin tutum puanları üzerinde ne derece etkili olduğu incelendiğinde, bilişsel boyut için $\eta^2=1482,304 / 27846,291 = 0,05$ ve duyuşsal boyut için $\eta^2=1123,167 / 39806,283 = 0,03$ olarak hesaplanmıştır.

3.3. Tutum Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutum ölçeği alt boyut puanlarının kıdem değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Bilişsel Boyut	0-5	181	34,575	3,440	0,256
	6-10	251	33,829	3,563	0,225
	11-15	247	32,223	5,719	0,364
	16-20	152	30,500	6,589	0,534
	21 ve üstü	362	33,157	4,158	0,219
	Toplam	1193	32,982	4,836	0,140
Duyuşsal Boyut	0-5	181	48,530	5,904	0,439
	6-10	251	47,781	5,187	0,327
	11-15	247	46,065	5,171	0,329
	16-20	152	45,664	5,199	0,422
	21 ve üstü	362	46,215	6,567	0,345
	Toplam	1193	46,795	5,827	0,169

İlköğretim öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutum ölçeği alt boyut puanlarının kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilişsel Boyut	Gruplar arası	1728,940	4	432,235	19,638	0,000**
	Gruplar içi	26148,654	1188	22,011		
	Toplam	27877,594	1192			
Duyuşsal Boyut	Gruplar arası	1236,609	4	309,152	9,362	0,000**
	Gruplar içi	39230,076	1188	33,022		
	Toplam	40466,686	1192			

****p<0,01**

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal boyutlu tutum puanlarının kıdeme göre anlamlı olarak değiştiği (Bilişsel boyut için $F_{(4-1182)}=19,638$, $p<0,01$ ve duyuşsal boyut için $F_{(4-1182)}=9,362$, $p<0,01$) görülmektedir. Bilişsel boyutlu tutum puanlarındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bilişsel boyut tutum puanlarının ortalaması 30,5, kıdemleri bu grup dışında olan öğretmenlerden anlamlı olarak düşük bulunmuştur ($p<0,01$). 0-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin bilişsel boyutlu tutum puanları (34,575), 11-15 yıl kıdem grubu (32,223) ve 21 ve üstü yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin bilişsel boyutlu tutum puanlarından (33,157) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p<0,01$). 6-10 yıl kıdem grubunun bilişsel boyut puanları (33,829) 11-15 yıl kıdem grubu ve 21 ve üstü yıl kıdem grubundan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p<0,01$).

Duyuşsal boyutlu tutum puanları incelendiğinde ise 16-20 yıl kıdem grubu öğretmenlerinin duyuşsal boyut tutum puanları (45,664), 0-5 yıl kıdem grubu ve 6-10 yıl kıdem grubundan (47,781) anlamlı olarak düşük bulunmuştur ($p<0,01$). 0-5 yıl kıdem grubu öğretmenlerinin duyuşsal boyut tutum puanları (48,530), 11-15 yıl kıdem grubu (46,065) ve 21

ve üstü yıl kıdem grubundan (46,215) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p < 0,01$). 6-10 yıl kıdem grubunun duyuşsal boyut puanları 11-15 yıl kıdem grubu ve 21 ve üstü yıl kıdem grubundan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p < 0,01$). Kıdem grubu olarak 0-5 yıl grubunda ya da 6-10 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal boyutlu tutum puanlarının diğer öğretmenlere oranla yüksek olmasının nedeni yaş değişkeninde olduğu gibi bu öğretmenlerin meslekte yeni olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu öğretmenlerin gerek alan, gerek öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgilerinin yeni olması bilişsel boyutlu tutumlarının, öğretmenlik mesleğinde yeni olmalarından dolayı öğretmeye daha hevesli olmaları da duyuşsal boyutlu tutumlarının diğer öğretmenlere oranla daha yüksek olmasının nedeni olabilir. Ayrıca son 10 yılda eğitim fakültesi mezunu olmayanların sınıf öğretmeni olarak atanmıyor olması da daha az kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek bilişsel ve duyuşsal tutum puanlarına sahip olmalarını açıklar niteliktedir.

Kıdem değişkeninin tutum puanları üzerinde ne derece etkili olduğu incelendiğinde, bilişsel boyut için $\eta^2 = 1728,94 / 27877,59 = 0,06$ ve duyuşsal boyut için $\eta^2 = 1236,61 / 40466,69 = 0,03$ olarak hesaplanmıştır. Yani bilişsel boyutta kıdem değişkeni tutumlar üzerinde orta düzeyde etkili olmuştur.

3.4. Tutum Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutum ölçeği alt boyut puanlarının mezun olunan okul türüne göre dağılımına ilişkin bulgular Çizelge 9'da aynı değişkene göre bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

	Mezun Olunan Okul Türü	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Bilişsel Boyut	Sınıf Öğretmeni	384	33,523	6,356	0,324
	Sınıf Öğretmeni Değil	570	31,326	3,876	0,162
Duyuşsal Boyut	Sınıf Öğretmeni	384	46,949	5,906	0,301
	Sınıf Öğretmeni Değil	570	46,130	5,707	0,239

Tablo 10: Öğretmenlerin Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		Levene's Testi		Ortalamaların Eşitliği için t Testi				
		F	p	t	sd	p	Ortalama Fark	Standart hata farkı
Bilişsel Boyut	Varyans Eşitliği	83,680	0,000	-6,626	952	0,000	-2,197	0,332
	Varyans Eşitsizliği			-6,058	575	0,000**	-2,197	0,363
Duyuşsal Boyut	Varyans Eşitliği	0,006	0,939	-2,143	952	0,032*	-0,819	0,382
	Varyans Eşitsizliği			-2,129	803	0,034	-0,819	0,385

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin bilişsel boyutlu tutum puanları (33,523), sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olmayan öğretmenlerin tutum puanlarından (31,326) anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,01$). Sınıf öğretmenliği mezunlarının duyuşsal boyutlu tutum puanları (46,949) ise, sınıf öğretmeni yetiştiren fakültelerden mezun olmayan öğretmenlerden (46,130) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Sınıf öğretmenlerinin bilişsel ve duyuşsal boyutlu tutum puanlarının diğerlerine oranla daha yüksek olmasının nedeni sınıf öğretmeni yetiştiren fakültelerde hem matematik disipliniyle ilgili, hem öğretmenlik mesleğiyle, hem de matematik öğretimiyle ilgili bilgilerin verilmesi ve bunun sonucu olarak sınıf öğretmenlerinin de kendilerini bilişsel ve duyuşsal olarak matematik öğretmeye hazır hissetmeleri olabilir. Bu konuda Duru, Akgün ve Özdemir (2005) tarafından yapılan ve ilköğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada da ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapan öğretmenlerden matematiğe yönelik tutum puanları en yüksek olan öğretmenlerin matematik ve sınıf öğretmenleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri programlara göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutum puanı ortalamalarının en üst sırada olan elektronik eğitimi bölümünden sonra ikinci sırada yer aldığı görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin matematiğe yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul türü özelliklerine göre farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin matematiğe yönelik bilişsel boyutlu tutumlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediği, duyuşsal boyutlu tutumlarının kadın öğretmenler lehine anlamlı olarak değiştiği, matematiğe yönelik tutumlarının yaş değişkenine bağlı olarak genç öğretmenler lehine değiştiği, matematiğe yönelik tutumlarının 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine değiştiği, mezun olduğu program sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal boyutlu tutum puanlarının diğer öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğretmen yetiştirme programları hazırlanırken öğretmenlerin anlatacakları derse ve de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi, bu belirleme çalışması için uygun araçlar geliştirilmesi, kullanılacak araçlardan biri olarak TEYA’lardan (Teşvik Edici Yazma Aktivitesi) yararlanılması, Öğretmenlerin olumlu matematik tutumu geliştirmesini sağlayacak öğrenme ve öğretme ortamlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması önerilmiştir.

KAYNAKLAR

- Aiken, L. R. (1970), Attitudes Towards Mathematics. Review of Educational Research, Vol.40, No: 4, 551-596
- Alcı, B. ve Erden M. (2006), Öğretmenlerin Matematiğe Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Etkisi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1), 13-21
- Aydın, B. ve Peker, M. (2003), Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sertifika Programında Okutulan Matematik Öğretimi Dersine Yönelik Tutumları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(1), 23-30
- Bodur, M. (2006), Eğitim Fakültesi Programlarının Farklı Lise Çıkışlı Öğrencilerinin Öğretmenlik Tutumlarına Etkisi (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bohuslav, R. V. (1980), A Method for Dealing With Attitudes and Anxieties in Mathematics in Mathematics, Ed. D. Practicum, Nova University

- Bulut, S., Yetkin, İ. E. ve Kazak, S.(2002), Matematik Öğretmen Adaylarının Olasılık Başarısı, Olasılık ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 22, 21-28
- Bütüncü, B.(2005), Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çapri, B. ve Çelikaleli, Ö. (2008), Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53
- Çelik, H.C. ve Bindak, R. (2005), Sınıf Öğretmenliği Bolumu Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 427-436
- Doğan, H. (1997), Eğitimde Program Ve Öğretim Tasarımı, Önder Matbaacılık, Ankara
- Duru, A., Akgün, L. ve Özdemir (2005), İlköğretim Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 520-536
- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005) , Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005 Kongre Kitabı I.Cilt içinde (s. 471-477), Denizli
- Harper, N.J. ve Daane, C. J. (1998) , Causes And Reduction Of Math Anxiety in Preservice Elementary Teachers. *Action in Teacher Education*, 19(4), 29-38
- Hembree, R.(1990), The Nature Effects And Relief of Mathematics Anxiety, *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 33-34,1990
- Jackson, C.D. ve Lewingfell (1999), R.J., The Role Of Instructors In Creating Math Anxiety In Students From Kindergarten Through College. *Mathematics Teacher*, 92, 583-586
- Kaja, P.(2002), The Sum of All Fears, *Psychology Today*, 10, 229-233
- Kandemir, M.(2007), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Temel Matematik Dersine İlişkin Tutumları ve Kavram Öğrenim Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 13-27
- Kulm, G. (1998), How To Do Mathematics Curriculum Materials Analysis, *American Association For The Advancement Of Science*, 23-25
- Larson, C. N.(1983), Techniques For Developing Positive Attitudes In pre-service Elementary Teachers, *Arithmetic Teacher*, 1983, 8-9,1983
- Nazlıççek, N. ve Erkin, E.(2002) , İlköğretim Matematik Öğretmenleri İçin Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara
- Özdoğan, G., Bulut, M. Ve Kula, F. (2005), Matematik Dersine Yönelik Tutumun ve Başarının, Cinsiyet ve Öğrenim Türü Değişkenleri Açısından İncelenmesi, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 2, 995-997, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Petty, R.E. ve Cacioppo, J.T (1986), The elaboration likelihood model of persuasionin L. Berkowitz, (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol.19.,123-205
- Schofield, H. L.(1982), Sex, Grade Level And The Relationship Between Mathematics Attitude And Achievement In Children. *Journal Of Educational Research*, Vol. 75, No. 5, 280-284
- Tapia, M. ve Marsh, G.(2000), Effect of Gender, Achievement in Mathematics and Ethnicity on Attitudes Toward Mathematics, *Midth-South Educational Research Association*, Bowling Green, November 15-17, KY, USA (Eric Document Reproduction Service No. ED 449 044)
- Tavşancıl, E.(2002), Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi, Nobel Yayıncılık, Ankara
- Türker, N. Ve Turanlı, N. (2008),Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3),17-29
- Vinson, B., Haynes, J. , Brasher, J., Sloan, T., Gresham , R (1997), A Comparison of Preservice Teachers' Mathematics Anxiety before and after a Methods Class Emphasizing Manipulatives
- Wood, E. F.(1988), Math Anxiety And Elementary Teachers: What does research tell us? For *Learning of Mathematics*, 8(1), 8-13

SUMMARY

Attitude, which is formed as a result of life experiences and which has a leading or dynamic power to influence the individual's behaviors towards all the objects and states he/she is related to, is a state of emotional and mental preparation (Tavşancıl, 2002). Petty and Caccioppo (1986) define attitude and behavior as individuals' general evaluations about themselves, other events or problems, and they state that the evaluations are based on lots of behavior as well as cognitive and emotional reasons. Attitudes are not inborn; they are acquired (Erdem vd. 2005). Attitudes are tendencies which take time to develop. They are hard to develop too. And after they develop, attitudes are resistant to change; therefore, it is very difficult to change a previously formed attitude. It takes time to change it. There are a lot of external factors that make attitudes come into existence. The attitudes of the individual may change according to the interactions with the stimuli and other individuals around him/her, or the individual may acquire new attitudes (Bütüncü, 2005). The life experiences of the individual contribute to the formation and change of the attitudes as much as interpersonal relations (Bodur, 2006). The belief, feeling and worries of the individuals about mathematics form their attitudes towards mathematics as well. The attitude towards mathematics is a multi dimensional concept which is made up of many components such as love for mathematics, interest and taking pleasure in mathematics (Özdoğan, Bulut and Kula, 2005). One of the important components of the attitude towards mathematics is mathematics anxiety. Mathematics anxiety can be defined as the emotional stress the individual creates when he/she has to use mathematical concepts (Kaja, 2002). According to Harper and Daane'e (1998), mathematics anxiety is triggered by the primary education teachers during primary school years. Rule based and strict classroom atmosphere, teachers' not using the teaching methods and strategies properly and correctly, doing problem solving exercises which are time-limited, complicated and incorrect are some of the reasons for the anxiety observed in students. When viewed from this aspect, it can be said that teacher behaviors are the basic reason for a great deal of anxiety about mathematics teaching. It has been confirmed that mathematics anxiety is as widespread among teachers as it is among students (Hembree, 1990; Wood, 1988). In a research study conducted by Jackson and Lewwingfell (1999), it was demonstrated that the difficulty of some mathematics topics, and language and communication obstacles were among the reasons for mathematics anxiety of teacher candidates. According to Aiken (1970) and Kulm (1998), no matter what the reason for the teachers' anxiety is, this anxiety affects their students' attitude, behavior and belief towards mathematics. Therefore, the attitudes of the teachers towards mathematics should be examined. The aim of this research is to demonstrate whether the class teacher's attitudes towards mathematics vary significantly with regard to specific variables or not. In accordance with the general aim of this research, answers were sought to the following questions:

Do the attitudes of the class teachers towards mathematics vary significantly according to the teacher's characteristics such as,

- a. Gender,
- b. Age,
- c. Seniority,
- d. Type of the graduation program.

The target population of the research consists of 109 631 class teachers who work in public primary schools and 6457 class teachers who work in private primary schools in Turkey. In the research, an attitude scale developed by the researcher was used in order to determine class teachers' attitudes towards mathematics. In the analyses that focus on the effect of class teachers' attitudes towards mathematics, t test was used for two groups. For more than two groups, one-way analysis of variance ANOVA was used to compare intergroup parameters. Tukey test was used in order to determine from which group the significant differences found by means of ANOVA arise. As a result of the research, it was found out that the affectively based attitude scores of female teachers towards mathematics are higher than male teachers; the older the teachers get, the less their affectively based scores are; the teachers who have 0-5 years' experience have the highest

attitude scores. Based on the research findings, it was suggested that while preparing teacher training and education programs, the lesson teachers will be teaching and their attitudes towards teaching profession should be determined; appropriate tools should be developed for this determination study; WPs (Writing Prompts) should be made use of as one of the tools to be used; studies should be done for improving the learning and teaching environments which will enable teachers to develop positive mathematics attitude.

Fen Bilimleri Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya

Melike YAVUZ TOPALOĞLU, Doktora öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, meykeyavuz@hotmail.com
Fatime BALKAN KIYICI, Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fbalkan@sakarya.edu.tr

Öz: Bu çalışmada Türkiye ile Avustralya'nın fen öğretim programlarının amaç ve içerik bakımından karşılaştırılması hedeflenmiştir. Ele alınan programların içerikleri öğrenme alanları, konu dağılımları ve programda yer alan kazanımların sayıları açısından incelenmiştir. Bu amaç esas alınarak çalışmada, Avustralya'da 2012-2013 ve Türkiye'de 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan fen bilimleri dersi öğretim programlarından yararlanılmıştır. Dolayısıyla her iki ülkeye ait öğretim programında yer alan amaç ve içerik araştırılırken, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programının Avustralya fen öğretim programından; çevre, toplum, teknoloji ve bu kavramların etkileşimine dayalı içeriğe daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ek olarak; Avustralya fen öğretim programının ülkemiz öğretim programına göre daha az sayıda kazanım içerdiği ve mevcut içeriğin daha uzun sürede kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Sonuç olarak; temelde iki ülkeye ait fen bilimleri programında amaç ve içerik bakımından benzer ve farklı noktaların vurgulandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, Fen öğretim programı, Program karşılaştırma

Comparison of Science Curriculum: Turkey and Australia

Abstract: In the present study, it is aimed to compare Turkish and Australian Science education curriculums in terms of content and scope. Contents of undertaking curriculums were examined in terms of learning domain, subject headings and number of outcomes. Based on this purpose, in the present study, Turkish curriculum that has been conducted since 2013 and Australian curriculum that has been conducted since 2012 were practiced on. In this study, document analysis was used as a data collection method that is generally used in qualitative researches. The science curriculums of the countries were examined and document analysis was applied on the written materials. The most prominent difference of the Turkish science curriculum from the Australian science curriculum is the fact that it is dense on the content that includes notions such as environment, society, technology and the relationship of these notions. Another difference is that the Australian science curriculum includes less attainments and the existing content is consumed in a longer period of time. As a result; it can be stated that both curriculums show similarities in terms of content and aims while emphasizing different notions.

Key Words: Science, Science Curriculum, Curriculum Comparison

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi ve yaşam şartlarının değişmesiyle dünyada meydana gelen yenilik ve gelişimlere ayak uyduran toplumlar, kendini geliştirmekte, refah seviyesine ulaşmakta, yaşam şartları yüksek bireyler yetiştirmekte ve bilim ve teknolojiye hakim olmaktadır. Bu ilerleyiş göz önünde bulundurulduğunda, ülkeler arasında sosyal ve ekonomik alanda rekabet doğmaktadır. Çünkü her toplum kendi hedef ve idealleri doğrultusunda uluslararası pazarda söz sahibi olabilecek güce ulaşmak istemekte ve bunun için ihtiyaç duyulan özelliklere sahip bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır. Çünkü araştıran, sorgulayan ve problemlere çözüm üretebilen bireyler, ülkelerinin gelişmişlik düzeyine katkı sağlayabilirler. Bu şekilde bilgiyi üreten, araştıran, sorgulayan ve bilgiye ulaşan bireyler yetiştirilmesinin öncelikli yolu fen bilimleri eğitiminden geçmektedir (Taşar ve Karaçam, 2008; Dindar ve Taneri, 2011). Fen bilimleri eğitiminin kalitesini yükseltmek ise; çağın beklentilerine cevap verecek fen öğretim programlarının geliştirilmesi ile mümkün olacaktır (Ünal, Çoştur ve Karataş, 2004).

II. Dünya Savaşı'ndan günümüze, Rusya, Amerika gibi gelişmiş ülkeler birbirleriyle rekabet içerisinde olduklarından dolayı fen öğretim programlarının geliştirilmesine ve güncellenmesine oldukça fazla önem vermişlerdir. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinde kazanılan her başarı o toplumun geleceği ve gelişimi için önemli bir adımdır. Günümüzde ülkeler öğretim programlarını ve eğitim sistemlerini PISA The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMMS Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması) gibi uluslararası sınavlardan aldıkları sonuçları gözönüne alarak yeniden değerlendirme yoluna gitmektedirler (Steiner-Khamsi, 2004; Ercikan ve Koh, 2005; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Akpınar ve Aydın, 2007; Grek, 2009; Takayama, 2009; Feniger, Livneh ve Yogev, 2012). Bu nedenle; TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlar, öğrencilerin hem ülke içi, hem de uluslararası düzeyde performanslarının belirlenmesini ve aynı zamanda ülkede yürütülen mevcut fen öğretim programının başarısının da değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu tarz sınavlar, ülkelerin öğrencilerini öğretim programlarında amaçlanan şekilde yetiştirip yetiştiremediklerine dair bilgiler içermekte ayrıca öğretim programının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleme fırsatı sunmaktadır (Brown ve Brown, 2007; EARGED, 2003). Uluslararası platformda uygulanan bu sınavlar, müfredatlara dayanan uluslararası karşılaştırmalı ölçümler sunan çalışmalardır. Böylece bu araştırmalar ile ülkeler ve kültürler arasında geçerli kıyaslamalar yürütülmektedir. (Kelly, 2002; Atar ve Atar, 2012). Bu şekilde geçmişten günümüze ülkemiz 1999, 2007 ve 2011 yıllarında TIMMS ve 2003, 2006 ve 2009, 2012 yıllarında gerçekleştirilen PISA sınavlarında ülkeler arası sıralamada istediği başarıyı yakalayamamıştır (Eş ve Sarıkaya, 2010; Güven ve Gürdal, 2011, Güner, Sezer ve Akkuş İspir, 2013). Bu sebepten ötürü uzun yıllar boyunca ülkemiz, fen eğitiminde diğer uluslara göre bu tarz uluslararası sınavlarda ortalamamızın altında yer almıştır. Böylece bu sınavlar ile ülkemizin dünyada yer alan eğitim sistemleri arasındaki yeri, güçlü ve zayıf yönleri ve diğer eğitim sistemleriyle benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; ülkelerin eğitim alanındaki başarıları, ilk olarak kazanımların bireylere kazandırılması için planlı etkinliklerin yürütüldüğü öğretim programlarına bağlanırken, ikinci olarak öğretmen ve öğretmen eğitimi, ders kitapları ve ders kitaplarında içeriğin verilmiş şekli gibi birçok değişkene bağlanmaktadır (Peak, 1996; Andrews ve Hatch, 2000; Koon ve Leung, 2005). Öğretim programındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin sergilenişine bağlı olarak; ülkeler, uluslararası düzeyde başarı sağlayabilmek için kendi öğretim programlarında yer alan eksiklikleri belirleme ve gidermeye yönelik çalışmalar yapmaktadır (Kesercioğlu, Balım, Ceylan ve Morali, 2001). Literatürde var olan ve yürütülen bu çalışmalar,

genelde diğer ülkelerin eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olabilmek ve öğretim programını oluşturan unsurlar açısından ülkeleri kıyaslayabilmek adına önemlidir.

Her ne kadar eğitim sistemimizi diğer ülkelerle kıyaslayan çalışmalar fazla olsa da (Bursal, 2007; Gür, 2006; Kutay, 2006; Memduhoğlu, 2008; Yıldırım, 2008), ülkemizdeki fen bilimleri öğretim programı ile uluslararası sınavlarda başarı seviyesi yüksek olan bir ülkenin öğretim programının karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların azınlıkta olduğu söylenebilir. Şahin ve Özata (2007) tarafından yapılan çalışmada, ülkemiz 2004 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ile Kanada, İrlanda, New Jersey ve Yeni Zelanda ülkelerinin fen öğretim programlarının kuramsal yapısı karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda ülkeler genel amaçlar, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme anlayışı başlıkları altında değerlendirilmiş ve ülkemizde eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesini sağlayan 2004 fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile Kanada öğretim programı benzerlik göstermiştir. Ayrıca New Jersey fen öğretim programında yer alan değerlendirme anlayışı ve değerlendirme araçlarının ülkemizde yer alan programla paralellik gösterdiği anlaşılmıştır. Taşar ve Karaçam (2008) ise çalışmalarında; ülkemiz fen öğretim programı ile A.B.D. Massachusetts Eyalet Bilim ve Teknoloji/Mühendislik Dersi Öğretim Programını amaç ifadeleri, uygulama esasları ve içerik bakımından değerlendirerek yorumlamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda her iki ülke öğretim programı arasında amaç ifadelerinde; fen dersinin adlandırılması, ifadelerin açıklığı veya millet kelimesinin yer alması, uygulama esaslarında içerdikleri öğretim seviyeleri, programın uygulanmasında yer ve görev alan kurum ve bireyler, ölçme değerlendirme etkinliklerine dair algı ve uygulanma esasları, planlama için yetkili olan kurum veya bireyler, öğretmenlerin nitelikleri ve kavram yanılgılarına yönelik vurgu, programların içeriklerinde ise; öğrenme alanları ve kazanımların sayısı ve kazanımların sunumundaki ifadelerin kullanımında farklılıklar bulunmuştur. Özata-Yücel (2010) Türkiye, Finlandiya, Kanada, Yeni Zelanda, İrlanda, New Jersey (ABD) ve Massachusetts'in (ABD) fen öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmada, ülkelerin öğretim programlarını vizyon, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından kıyaslamıştır. Bu doğrultuda, ülkemiz fen ve teknoloji dersi öğretim programının diğer ülke öğretim programları ile fen ve teknoloji okuryazarlığının yeri ve önemi, yapılandırmacı bakış açısına uygunluğu bakımından benzerlik gösterdiği özellikle Kanada ile aynı vizyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eş ve Sarıkaya (2010) yürüttükleri çalışmada, ülkemiz Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (2005) ile İrlanda İlköğretim Fen Dersi Öğretim Programını (1999) içerik ve amaç açısından değerlendirmiştir. Sonuç olarak, Türkiye fen ve teknoloji dersi öğretim programının amaç ifadelerinde, bilgi ve iletişim teknolojileri, çevreye yapılabilecek insan kaynaklı etkiler, bilimsel ve teknolojik etkinliklerde güvenliğin yeri ve önemi ile ilgili ifadelerin yer almadığı, içerikte ise bu programın İrlanda fen öğretim programına göre daha fazla kavrama yer verdiği tespit edilmiştir. Güven ve Gürdal (2011) yaptıkları çalışmada ise; Türkiye ile Kanada fen eğitimini ve II. kademedeki uygulanan fen öğretim programları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymuştur. Bu doğrultuda ülkemizde kullanılan fen öğretim programının, Kanada fen öğretim programından sarmallık ilkesini temel alması, daha ayrıntılı olması, yedi öğrenme alanı içermesi ve ışık ünitesinin bulunduğu sınıf seviyesi, öğrenme alanları ve öğrenci kazanım sayısı açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın; her iki programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemesi, öğrenci merkezli olması, fen ve teknoloji okuryazarlığı, bilimsel süreç becerileri ve Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkisini vurgulaması, öğrenci çeşitliliğinin önemsenmesi gibi benzerlikler gösterdiği tespit edilmiştir.

Literatürde yer alan araştırmalara bağlı olarak; MEB tarafından, öğretim programlarının amacına daha iyi hizmet edebilmesi için, mevcut fen öğretim programında bir takım değişiklikler ve güncellemeler yapılmaktadır (Şahin, 2007). Bu doğrultuda yürütülen birçok çalışma ve araştırmaya bağlı olarak ülkemizde 2013 yılında fen öğretim programı revize

edilerek Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı olarak eğitim öğretim faaliyetlerinde yerini almıştır. Ülkemizde 2013-2014 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulamaya geçen fen bilimleri dersi öğretim programının farklı ülke öğretim programlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmesi oldukça önemlidir çünkü yapılan literatür taraması sonucunda bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, literatürde var olan bu eksikliğin doldurabilmesi açısından önem arz etmektedir. Bunun yanında her ne kadar Türkiye eğitimsel başarıyı gösteren uluslararası sınavlarda yürütülen değerlendirmelerde zaman geçtikçe olumlu yönde bir ilerleyiş göstermiş (Yücel, Karadağ ve Turan, 2013; Yıldırım, Yıldırım, Yetişir ve Ceylan; 2013) olsa da hedeflenen başarıya tam anlamıyla ulaşamamıştır. Bu noktada yeni fen bilimleri dersi öğretim programımızı, PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda ilk yirmi içerisinde girerek başarı sağlamış ve ülkemizin öğretim programı ile daha önce karşılaştırılmamış olan Avustralya fen öğretim programıyla karşılaştırarak değerlendirmek oldukça önemlidir. Bu şekilde; eğitim sisteminin temellerinden biri olan fen öğretim programımızın Avustralya fen öğretim programı ile benzer ve farklı yönleri ortaya çıkarılabilir. Böylece fen öğretim programımızda yapılması faydalı olabilecek düzenlemelerin gerçekleştirilmesi için adımlar atılabilir. Çünkü eğitim politikasına yön veren, öğretim programının oluşmasını ve güncellenmesini sağlayan PISA ve TIMMS sınavlarından Avustralya'nın aldığı puanlar ülkemizin aldığı puanlardan daha yüksektir (Yücel, Karadağ ve Turan, 2013; Yıldırım, Yıldırım, Yetişir ve Ceylan, 2013). Avustralya eğitim öğretim faaliyetlerinde Fen öğretim programının 4.1 versiyonuna yer vermeden önce Aralık 2012'den Şubat 2013'e kadar 4.0 versiyonunu kullanmıştır. Bu şekilde öğretim programı versiyonunun 4.0 iken 4.1 olması öğretim programında ana hatların aynı kaldığı güncellenen ek bilgilerin olduğu ve değişikliklerin yapıldığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ülkemizde yer alan öğretim programının çeşitli zaman aralıklarında tam anlamıyla yenilediği (MEB, 2006; MEB, 2013) göz önünde bulundurulduğunda temelleri önceden atılmış ve devamlı güncellenen bir programa bağlı olarak öğretim faaliyetlerini yürüten Avustralya fen öğretim programıyla karşılaştırılarak değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu sayede; Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programını oluşturan temel öğeler gözden geçirilerek eğitim öğretim faaliyetlerinde uzun süre boyunca kullanılabilir olan öğretim programı tasarlanabilir.

Bu çalışmada 2013 Türkiye Fen Bilimleri dersi öğretim programı (MEB, 2013) ile 2013 Avustralya Fen öğretim programının (4.1 versiyon) (ACARA, 2013) amaç ve içerik bakımından karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın deseni, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması gereken olgu veya olaylar hakkında eğitim alanında yazılmış ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, resimler, filmler ve makaleler gibi yazılı ve görsel materyallerden çeşitli bilgilerin toplanarak çıkarımlar yapılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada bu desen doğrultusunda Türkiye ile Avustralya'nın fen eğitiminde uyguladıkları öğretim programlarının amaç ve içeriğinde yer alan farklılık ve benzerlikleri değerlendirilerek betimlenmiştir. Bu değerlendirme yapılırken ülkelerin fen öğretim programları incelenmiş ve yazılı materyaller üzerinden doküman analizi yapılmıştır.

2.2. İşlem

Araştırma kapsamında yürütülen doküman incelemesi sırasında aşağıdaki basamaklar yürütülmüştür.

1. Dokümanlara ulaşma: Araştırmanın verilerini Avustralya ve Türkiye fen bilimleri öğretim programları oluşturmuştur. Bu bağlamda incelenecek olan öğretim programlarına ülkelerin resmi internet sitelerinden ulaşılmıştır. Türkiye için <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden, Avustralya için <http://www.acara.edu.au/> adresinden öğretim programlarına ulaşılmıştır.

2. Özgünlüğünü kontrol etme: İncelenen her iki öğretim programı ülkelerin kullandığı resmi programlar olduğu için dokümanların özgünlüğü kontrol altına alınmıştır.

3. Dokümanları anlama: Bu aşamada ilk olarak Avustralya fen öğretim programı dil alanında uzman olan kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra her iki öğretim programında yer alan ifadeler karşılaştırmalı olarak okunmuş ve yorumlanmıştır.

4. Veriyi analiz etme: Bu basamakta ilk olarak analize konu olan veriden örneklem seçilmiştir. Dolayısıyla Avustralya ve Türkiye fen öğretim programından içerik ve amaç başlıkları örneklem olarak seçilmiştir. Daha sonra bu veri setleri incelenerek araştırmanın amacına uygun kategoriler geliştirilmiştir. Bu çalışmada öğretim programlarının amacı, içerik kapsamında öğrenme alanları ve programda yer alan kazanımlar başlıklı temalar oluşturulmuştur. Bu kategoriler belirlenirken literatürde yer alan karşılaştırma çalışmalarından yararlanılmıştır (Şahin ve Özata, 2007; Taşar ve Karaçam, 2008; Eş ve Sarıkaya, 2010; Özata-Yücel, 2010; Güven ve Gürdal, 2011). Elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Temaların oluşturulmasının ardından, araştırmanın amacına bağlı olarak analiz birimi saptanmıştır. Bu çalışmada analiz birimi olarak öğretim programında yer alan cümle ve paragraflar kullanılmıştır. Son olarak önceden belirlenen temalar çerçevesinde elde edilen veriler düzenlenmiş, tanımlanmış ve neden sonuç ilişkisine bağlı olarak yorumlanmış ve açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3. BULGULAR

Türkiye ile Avustralya'nın öğretim programlarının amaç ve içerik ile ilgili farklılık ve benzerlikleri açısından değerlendirilmesine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Türkiye ile Avustralya'nın fen öğretim programlarının amaç cümleleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo1: Türkiye ile Avustralya'nın Fen Öğretim Programlarının Amaçlarının Karşılaştırılması

Türkiye fen bilimleri öğretim programı amaçları	Avustralya fen öğretim programı amaçları
1. Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer, Gök ve Çevre Bilimleri, Sağlık ve Doğal Afetler hakkında temel bilgiler kazandırmak,	Öğrencilerin;
2. Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek,	1. Yaşadıkları değişen dünyada soru sormaları ve bu sorular üzerinde düşünmeleri, araştırma yapmalarına yönelik istek ve meraklılığı artırarak öğrencilerin fene karşı ilgisinin
3. Bilimin toplumu ve teknolojiyi, toplum ve teknolojinin de bilimi nasıl etkilediğine ilişkin farkındalık geliştirmek,	2. Bütün maddelerin davranışlarını açıklayan kimyasal ve fiziksel süreçler ve Dünya ve Dünyanın evrendeki yerini, canlıların doğasını anlamayı sağlayan fen vizyonunun
4. Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark etmek ve toplum, ekonomi, doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek,	3. Bilimsel sorgulamanın doğasının anlaşılması, soru sorma, planlama ve etik kuralları gözeterek deney ve araştırmalar yürütme, veri toplama, analizi, sonuçları değerlendirme, eleştirel kanıtlara dayanan çıkarımlarda bulunmayı içeren bilim/fen

5.Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci geliştirmek, 6.Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak, 7.Bilim insanlarının bilimsel bilgiyi nasıl oluşturduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak, 8.Bilimin, tüm kültürlerden bilim insanlarının ortak çabası sonucu üretildiğini anlamaya katkı sağlamak ve bilimsel çalışmalarını takdir etme duygusunu geliştirmek, 9.Bilimin, teknolojinin gelişmesi, toplumsal sorunların çözümü ve doğal çevredeki ilişkilerin anlaşılmasına olan katkısını takdir etmeyi sağlamak, 10.Doğada meydana gelen olaylara ilişkin merak, tutum ve ilgi geliştirmek, 11.Bilimsel çalışmalarda güvenliğinin önemini fark ettirmek ve uygulamaya katkı sağlamak, 12.Sosyo-bilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirmek.	metotlarını kullanma becerisinin 4.Bilimsel argüman ve iddiaları; tartışma, değerlendirme, kanıtlara dayanarak fikirleri doğrulama, bilimsel anlayış ve bulguları geniş bir topluluğa aktarma yeteneğinin 5.Verdiği kararların etik ve sosyal sonuçlarını göz önünde bulundurarak; şüandaki ve gelecekteki fen uygulamaları hakkında kanıt temelli karar verme, problemlerden haberdar olma ve çözüme yeteneğinin 6.Fen ile ilişkili mesleklerin çeşitliliğini anlama ve çağdaş fen konuları ve etkinliklerinin yanı sıra fene tarihsel ve kültürel katkıların anlaşılmasının 7.Bilimsel bilginin dinamik doğasını anlamak, bir olgunun tahmin edilmesi ve açıklanması için gerekli metod ve bilimsel bilgiyi seçip kullanabilmek ve bu anlayışı yeni durum ve olaylara uygulayabilmeyi içeren; Uzay ve Dünya bilimleri, fizik, kimya, biyolojik bilimleriyle ilişkili temel bilginin geliştirilmesi ve kazandırılması
--	--

Tablo 1 incelendiğinde; Avustralya fen öğretim programının amaçlarının ayrıntılı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Programda yer alan herhangi bir amaca bakıldığında verilen bir kavramın neleri içerdiği açık ve detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Programın amaçları genel hatlarıyla değerlendirildiğinde; Dünya ve Evreni anlama, bilimsel süreç becerileri özellikle kanıt temelli karar verme ve bu kararları verirken etik ve sosyal sonuçları göz önünde bulundurma, sorgulama ve sorgulama sonucunda elde ettiği bilimsel bilgileri bir kitleye aktarma, fen ile ilişkili mesleklerin çeşitliliğini anlama, alan bilgisi (uzay ve dünya, fiziksel, kimya, biyoloji bilimleri) ve fene tarihsel ve kültürel katkıları anlama gibi noktaların vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca fen öğretim programındaki amaçların genel olduğu yani Avustralya toplumuna özel bir vurgunun yapılmadığı görülmektedir.

Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programının amaçlarının Avustralya fen öğretim programına benzer şekilde açık ve detaylı ele alındığı görülmektedir. Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında genel olarak amaçlanan öğrencilerin fene karşı ilgi ve merak duymasını sağlayarak ve öğrencilere araştırma, sorgulama, tartışma ve bilimsel süreç becerilerini kazandırarak gelecek eğitim ve meslek hayatlarında başarılı olabilmelerinin sağlanmasıdır. Bu bağlamda her iki programda da meslek seçimine, sosyo-bilimsel konular kullanarak bilimsel düşünmeye, bilimsel süreç becerileri edinme, araştırma ve sorgulama yaklaşımına dayalı, kanıt temelli karar verme ve argüman oluşturmaya ilişkin vurgular yapılmıştır. Farklı olarak Avustralya fen öğretim programının amaçlarında yer almayan bilim ve teknoloji etkileşimi, çevre ve toplum ilişkisi ve çevre sorunlarının çözümüne ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincine yönelik ifadeler Türkiye'deki fen öğretim programında yer verilmektedir. Ayrıca Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programındaki amaçların genel olduğu yani Türk toplumuna özel bir vurgunun yapılmadığı görülmektedir.

Türkiye ile Avustralya'nın fen öğretim programlarının içeriğinde yer alan öğrenme alanları karşılaştırıldığında;

Tablo 2: Türkiye ile Avustralya'nın Fen Öğretim Programlarının Öğrenme Alanlarının Karşılaştırılması

Türkiye fen bilimleri öğretim programı öğrenme alanları	Avustralya fen öğretim programı öğrenme alanları
<p>Bilgi Bilgi öğrenme alanı başlığı altında canlılar ve hayat, madde ve değişim, fiziksel olaylar ve dünya ve evren alt alanları yer almıştır.</p>	<p>Fen Bilimleri Anlayışı Bireyin, bir olgunun tahmin edilmesi ve açıklanmasında uygun bilimsel bilgiyi seçmesi ve uygulaması ve bu bilimsel bilgiyi karşılaştığı yeni durumlarda da kullanabilmesidir. Bu başlık altında: biyolojik bilimler, kimya bilimleri, Dünya ve Uzay bilimleri ve fiziksel bilimler alt başlıkları toplanmıştır.</p>
<p>Beceri Beceri öğrenme alanı altında bilimsel süreç becerileri (gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları beceriler) ve yaşam becerileri (bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi) alt alanları toplanmıştır.</p>	<p>İnsan Çabası Olarak Fen Bilimleri Fen etkinlikleri ve uygulamaları ile ilgili karar verme ve bu süreçte etik ve sosyal sonuçları da göz önünde bulundurma bunun yanında problem çözmeye fenin rolü, bilmenin ve yapmanın tek yolunun fendeki gelişmeler olduğu ve bu gelişmelerin farklı kültürlerden farklı insanların katkılarıyla gerçekleştiğini vurgulanmıştır. Bu kavramın içeriği 2 yıllık periyotlarda açıklanmıştır. Bu başlık altında: Fenin/bilimin gelişimi ve doğası ve fenin etkisi ve kullanımı alt başlıkları yer almıştır.</p>
<p>Duyuş Duyuş öğrenme alanı kapsamında fen bilimlerine yönelik olumlu tutum geliştirme ve fen bilimlerini öğrenmekten hoşlanma, fen bilimleri ile ilgili çalışmalarda istekli olma ve bu çalışmalara gönüllü katılım sağlama, fen bilimleri araştırmalarına ve bu araştırmaların, teknoloji-toplum-çevre ve günlük yaşam ilişkisine olan katkısına değer verme, bilimsel bilgiyi geliştirmenin hem kendisi hem de toplumun diğer bireyleri için önemli olduğunu fark ederek bu konuda kendisini yükümlü hissetmesi yer almaktadır.</p>	<p>Fen Bilimleri Araştırma Becerileri Problemlerin belirlenmesi ve tanımlanması; araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi; verilerin işlenmesi, analiz edilmesi ve açıklanması ve bulguların paylaşılması vurgulanmıştır. Buna ek olarak problemlerin değerlendirilmesi, olayların araştırılması, problem çözmeye, geçerli ve kanıt temelli sonuçlar ve çıkarımlarda bulunma da vurgulanmıştır. Bu kavramın içeriği 2 yıllık periyotlarda açıklanmıştır. Bu başlık altında: Soru sorma ve öngörme, planlama ve yürütme, verilerin ve bilgilerin işlenmesi ve analizi, değerlendirme ve duyurmak alt başlıkları toplanmıştır.</p>
<p>Fen- Teknoloji-Toplum-Çevre Bu öğrenme alanında sosyo-bilimsel konular, bilimin doğası, bilim ve teknoloji ilişkisi, bilimin toplumsal katkısı, sürdürülebilir kalkınma ve fen ve kariyer bilinci alt alanlarına yer verilmiştir.</p>	

Tablo 2 incelendiğinde; Avustralya fen öğretim programının içeriğinde fen bilimleri anlayışı, insan çabası olarak fen bilimleri ve fen bilimleri araştırma becerileri olmak üzere üç öğrenme alanına yer verilmiştir. Fen Bilimleri Anlayışı öğrenme alanının altında; biyolojik bilimler, kimya bilimleri, fiziksel bilimler, Dünya ve Uzay bilimleri toplanmıştır. Bunun yanında insan çabası olarak fen bilimleri öğrenme alanının altında fenin/bilimin gelişimi ve doğası ve fenin etkisi ve kullanımı başlıkları yer almıştır. Son olarak fen bilimleri araştırma becerileri öğrenme alanı kapsamında, soru sorma ve öngörme, planlama ve yürütme, verilerin ve

bilgilerin işlenmesi ve analizi, değerlendirme ve duyurmak alt başlıklarına yer verilmiştir. Her üç öğrenme alanı ve alt başlıklarına programda genel hatlarıyla yer verilmiştir. Bu genel hatlar incelendiğinde ilk olarak fen bilimleri anlayışı öğrenme alanının ve alt başlıklarının fen kavram ve üniteleriyle ilişkili olduğu vurgulanmıştır. İnsan çabası olarak fen bilimleri öğrenme alanı ve alt başlıklarının bilimin doğası ve bilimsel bilginin insan hayatında yeri ve önemiyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Fen bilimleri araştırma becerileri öğrenme alanı ve alt başlıklarının ise, bilimsel süreç becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri Anlayışı öğrenme alanı her sınıf düzeyinde ayrıntılarıyla verilirken, insan çabası olarak fen bilimleri ve fen bilimleri araştırma becerileri öğrenme alanlarındaki içerik iki yıllık periyot içerisinde sunulmuş ve bu içeriğin kazandırılması öğretmenlere ve okullara bırakılmıştır. Bu şekilde anlatılmak istenen; insan çabası olarak fen bilimleri ve fen bilimleri araştırma becerileri öğrenme alanlarındaki kazandırılması hedeflenen içeriğin birbirini takip eden iki sınıf düzeyinde (1-2, 3-4, 5-6, 7-8, 9-10. sınıflar) aynı olmasıdır. Birinci sınıfın öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar; birinci sınıftayken birinci sınıf, ikinci sınıftayken ikinci sınıf düzeyinde sunulan Fen Bilimleri Anlayışı öğrenme alanında yer alan konularla ilişkilendirilerek öğretmen ve okulların inisiyatifine bağlı olarak iki yıl içerisinde birinci veya ikinci sınıfta kazandırılabilir. Bu durum ile; öğretim programındaki bu öğrenme alanlarındaki kazanımların kazandırılmasının esnek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Avustralya fen öğretim programında fenin, her yıl bu üç öğrenme alanının iç içe geçirilerek öğretilmesi vurgulanmıştır. Avustralya fen programında bu üç öğrenme alanının ilişkisi bilim insanlarının çalışmalarıyla ifade edilen fenin gelişimi ve doğasının, toplumun ihtiyaçlarına etkisi ve bu ihtiyaçlara cevap verilmesinin araştırılması ve bilimsel sorgulama oluşturulması ile açıklanmaktadır.

Avustralya fen öğretim programında üç öğrenme alanı yer alırken Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında Bilgi, Beceri, Duyuş ve Fen-Teknoloji- Toplum- Çevre olmak üzere dört öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanlarından birincisinin programın Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar ve Dünya ve Evren isimli fen kavram ve üniteleriyle ilgili olan bilgi boyutu olarak isimlendirilmiştir. Öğretim programında ikinci öğrenme alanı olarak doğal çevrenin keşfedilmesine yönelik bilimsel süreç becerileri ve bilimsel bilgiye ulaşılması ve kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerileri ile ilgili olan beceri boyutu yer almıştır. Üçüncü öğrenme alanı ise; fen bilimlerine ilişkin olumlu tutum, algı, ilgi ve değerler ile ilgili olan duyuş boyutu olarak belirlenmiştir. Sonuncu öğrenme alanı olan Fen-teknoloji-toplum-çevre boyutu ise; bilimin doğası, bilim ve teknoloji ilişkisi, bilimin toplumsal katkısının anlaşılması, sürdürülebilir kalkınma bilincinin geliştirilmesi, fen ve kariyer bilincinin oluşturulması ve sosyo-bilimsel konularla ilgili bilimsel düşünebilme alışkanlığı kazanma ile ilgili olduğu görülmektedir.

Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında öğrenme alanlarına ilişkin bilgiler kısaca ayrıntıya yer vermeden öz ve net bir şekilde açıklanmıştır. Avustralya öğretim programından farklı olarak, öğrenme alanlarının birbirleriyle olan etkileşimini inceleyen herhangi bir başlığa Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında yer verilmemiştir.

Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan fen ünite ve konuların dağılımını kapsayan öğrenme alanı ve bu öğrenme alanında var olan kazanımlar her yıl sınıf seviyesine göre düzenlenirken beceri, duyuş, fen-teknoloji-toplum-çevre gibi diğer öğrenme alanları, alt başlıkları ve bu öğrenme alanında var olan kazanımlar, sınıf seviyesi gibi herhangi bir boyuta sınırlandırma yapılmadan bilgi öğrenme alanı içerisinde yer alan kazanımların içerisine örülmüş şekilde düzenlenmiştir. Dolayısıyla bu öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar farklı sınıf seviyelerinde farklı ünitelerin içine gerektiği yerde entegre edilmiştir. Yani her üniteye yer alan konuya ait var olan bilgi kazanımlarına uygun olarak diğer öğrenme

alanlarının kazanımları oluşturulmuştur. Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programı bu yönüyle Avustralya fen öğretim programı ile farklılık göstermektedir.

Türkiye ile Avustralya'nın fen öğretim programlarının içeriğinde yer alan kazanımlar karşılaştırıldığında;

Tablo 3: Türkiye ile Avustralya Fen Öğretim Programların Sınıf Düzeylerinde Bilgi/Fen Bilimleri Anlayışı Öğrenme Alanına Göre Kazanımların Dağılımı

	Avustralya fen öğretim programı fen bilimleri anlayışı öğrenme alanı						Türkiye fen öğretim programı bilgi öğrenme alanı				
	Biyolojik Bilimler	Kimya Bilimleri	Dünya ve Uzay Bilimleri	Fiziksel Bilimler	Toplam	Canlılar ve Hayat	Madde ve Değişim	Dünya ve Evren	Fiziksel Olaylar	Toplam	
Temel Sınıf	3	4	3	3	13	-	-	-	-	-	
1.sınıf	7	2	2	5	16	-	-	-	-	-	
2.sınıf	4	4	4	4	16	-	-	-	-	-	
3.sınıf	4	3	4	4	15	9	4	3	16	32	
4.sınıf	8	4	5	5	22	15	11	1	19	46	
5.sınıf	3	4	3	6	16	16	6	10	12	44	
6.sınıf	4	5	5	6	20	18	14	4	16	52	
7.sınıf	14	4	10	5	33	20	22	9	29	78	
8.sınıf	12	10	5	5	32	24	23	16	15	78	
9.sınıf	9	13	5	6	33	-	-	-	-	-	
10.sınıf	11	8	10	8	37	-	-	-	-	-	
Toplam	79	61	56	57	253	102	80	43	107	330	

352

Tablo 3 incelendiğinde; Avustralya fen öğretim programının sınıf düzeylerinde fen bilimleri anlayışı öğrenme alanına göre kazanımların dağılımının temel seviyeden 10. sınıfa doğru kazanım sayılarının arttığı ve toplamda 253 kazanım içerdiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında yer alan biyolojik bilimler alt başlığında 79, kimya bilimleri alt başlığında 61, fiziksel bilimler alt başlığında 57 ve Dünya ve Uzay bilimleri alt başlığında da 56 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Kazanımlar açısından bu dört başlığa bakıldığında ağırlığın biyolojik bilimler alt başlığına verildiği görülmektedir.

Tablo 4: Avustralya Fen Öğretim Programının Sınıf Düzeylerinde İnsan Çabası Olarak Fen Bilimleri Ve Fen Bilimleri Araştırma Becerileri Öğrenme Alanlarına Göre Kazanımların Dağılımı

	İnsan Çabası Olarak Fen Bilimleri	Fen Bilimleri Araştırma Becerileri	Toplam
Temel Sınıf	3	6	9
1.sınıf	7	14	21
2.sınıf	8	12	20
3.sınıf	8	18	26
4.sınıf	6	16	22
5.sınıf	13	18	31
6.sınıf	17	19	36
7.sınıf	21	23	44
8.sınıf	20	19	39
9.sınıf	23	25	48
10.sınıf	24	29	53
Toplam	150	199	349

Tablo 4 incelendiğinde; Avustralya fen öğretim programının sınıf düzeylerinde insan çabası olarak fen bilimleri ve fen bilimleri araştırma becerileri öğrenme alanlarına göre kazanımların dağılımı da; yukarıdaki gibi temel seviyeden 10. sınıfa doğru kazanım sayılarının arttığı görülmekte olup insan çabası olarak fen bilimleri öğrenme alanında 150, fen bilimleri araştırma becerileri 199 toplamda 349 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Kazanımlar açısından bu üç öğrenme alanına bakıldığında fen kavram ve üniteleriyle ilgili olan kazanımların daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan bilgi öğrenme alanına ilişkin kazanımların dağılımına bakıldığında Avustralya fen öğretim programına benzer şekilde sınıf düzeyi arttıkça kazanım sayısının arttığı ve toplam 330 kazanım içerdiği görülmektedir. Farklı olarak Avustralya fen öğretim programı temel seviyeden 10.sınıf aralığını kapsarken Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programı ise 3. sınıf ile 8. sınıf aralığını kapsamaktadır. Bu öğrenme alanında yer alan canlılar ve hayat alt başlığında 102, madde ve değişimde 80, Dünya ve Evrende 43 ve fiziksel olaylarda 107 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Kazanımlar açısından bu dört başlığa bakıldığında ağırlığın fiziksel olaylar alt başlığında olduğu görülmektedir. Toplam kazanım sayısı Avustralya fen öğretim programı ile kıyaslandığında Avustralya fen öğretim programında daha az sayıda kazanıma yer verildiği görülmektedir.

Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programının içerik kısmı değerlendirildiğinde; sarmallık ilkesinin esas alındığını ve konuların sınıf seviyesi ilerledikçe detaylandırıldığını söyleyebiliriz. Son olarak Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanlarını kapsayan kazanımlar Avustralya fen öğretim programındaki gibi açık bir şekilde verilmemiş onun yerine fen ünite ve konularıyla ilgili olan kazanımlara entegre edilmiştir. Özetle, öğretim programının büyük bir bölümünde fen ile ilgili konu ve kavramlara yer verildiği ve bilgi ağırlıklı bu kısmın çeşitli yaşamsal ve bilimsel beceriler, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiş olduğu belirlenmiştir. Öğrenme alanları arasında var olan bu ilişkiler dikkate alınarak kazanımların hazırlanmış olduğu görülmüştür.

Tablo 5: Türkiye ile Avustralya'nın Fen Öğretim Programlarında 5. Sınıf Düzeyinde Fen Bilimleri Anlayışı/Bilgi Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımların Karşılaştırılması

Avustralya fen öğretim programı	Türkiye fen bilimleri öğretim programı
Biyolojik Bilimler	Canlılar ve Hayat
1. Kumda yaşayan bitkilerin gümüş rengi yapraklara sahip olması ve hayvanların gece vakti davranışları gibi belirli adaptasyonların hayatta kalmaya nasıl yardımcı olduğunu açıklama.	1. Besin içeriklerinin, canlıların yaşamsal faaliyetleri için gerekli olduğunu fark eder.
2. Avustralya'ya özgü çevrede yaşayan canlıların yaptıkları adaptasyonları açıklama ve listeleme.	2. Vitamin çeşitlerinin en fazla hangi besinlerde bulunduğunu araştırır ve sunar.
3. Çöllerde su tutmaya yönelik adaptasyonlar gibi belirli çevreler için genel adaptasyonları araştırma/keşfetme.	3. Su ve minerallerin bütün besinlerde bulunduğu çıkarımını yapar.
	4. Dengeli beslenmenin insan sağlığına etkilerini araştırır ve sunar.
	5. Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.
	6. Sigara ve alkol kullanımının vücuda verdiği zararları araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.
	7. Sindirimde görevli yapı ve organların yerini model üzerinde sırasıyla gösterir.
	8. Diş çeşitlerini model üzerinde göstererek görevlerini açıklar.
	9. Diş sağlığı için beslenmeye, temizliğe ve düzenli diş kontrolüne özen gösterir.

10. Besinlerin sindirildikten sonra vücutta kan yoluyla taşındığı çıkarımını yapar.
11. Boşaltımda görevli yapı ve organları tanıır.
12. Vücutta farklı boşaltım şekillerinin olduğu ve boşaltım faaliyetleri sonucu oluşan zararlı maddelerin vücut dışına atılması gerektiği çıkarımını yapar.
13. Böbreklerin sağlığını korumak için nelere dikkat edilmesi gerektiğini araştırır ve sunar.
14. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.
15. İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.
16. Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.

Kimya Bilimleri

1. Sıcaklığa bağlı olarak maddelerin farklı hallerde bulunduğunu fark etme.
2. Baloncuk ya da balonlar kullanarak, gazların kütleyle sahip oldukları ve uzayda yer kapladıklarını gözlemlene.
3. Isıtmak ve soğutmak gibi farklı durumlar altında katı, sıvı ve gazların nasıl değiştiğini araştırma/keşfetme.
4. Gözlemlenebilen özelliklerine göre maddelerin tamamının kolaylıkla sınıflandırılmayacağına farkına varma.

Madde ve Değişim

1. Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik deneyler yapar, elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur.
2. Saf maddelerin ayırt edici özelliklerinden erime, donma ve kaynama noktalarını, yaptığı deneyler sonucunda belirler.
3. Isı ve sıcaklık arasındaki temel farkları açıklar.
4. Sıcaklığı farklı olan sıvıların karıştırılması sonucu ısı alışverişi olduğuna yönelik deneyler yapar ve sonuçlarını yorumlar.
5. Isı etkisiyle maddelerin genişip büzüleceğine yönelik deneyler yapar ve sonuçlarını tartışır.
6. Günlük yaşamdan örneklerle genişleme ve büzülme olayları arasındaki ilişkiyi fark eder.

Fiziksel Bilimler

1. Bir kaynaktan gözümüze ışığın izlediği yolu gösteren basit ışın diyagramları çizme.
2. Bir noktasal ışık kaynağı ve el feneri ve floresan lamba gibi büyük bir ışık kaynağından gölgeleri kıyaslar.
3. Işığın bir maddeden geçmesi ve soğurulmasına bakarak maddeleri saydam, opak ve yarı saydam olarak sınıflandırma.
4. Bir nesnenin renginin o nesnenin özelliklerine ve ışığın rengine bağlı olduğunun farkına varma.
5. Işığın yansımalarını göstermek için aynaların kullanımını keşfetme.
6. Işığın havadan suya ya da havadan cama geçişinde izlediği yol gibi farklı saydam maddelerin yüzeyinden gerçekleşen ışığın kırılmasının farkına varma.

Fiziksel Olaylar

1. Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer ve birimini ifade eder.
2. Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda hareketi engelleyici etkisini deneyerek keşfeder ve sürtünme kuvvetine günlük yaşamdan örnekler verir.
3. Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini bilir ve çizimle gösterir.
4. Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır ve örnekler verir.
5. Tam gölgenin nasıl oluştuğunu gözlemler ve basit ışın çizimleri ile gösterir.
6. Tam gölgenin durumunu etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin eder ve tahminlerini test eder.
7. Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve bu tahminlerini test eder.
8. Farklı cisimlerle üretilen seslerin farklı olduğunu

	deneyerek keşfeder. 9.Aynı sesin, farklı ortamlarda farklı duyulduğunu keşfeder. 10.Bir elektrik devresindeki elemanları sembollerleriyle gösterir. 11.Bir elektrik devresi şeması çizer, çizdiği devreyi kurar ve çalıştırır.
Dünya ve Uzay Bilimleri	Dünya ve Evren
1.Güneş sisteminin gezegenlerini belirleme ve güneş etrafında dolanma sürelerini karşılaştırma. 2.Güneş, Dünya ve güneş sistemindeki diğer gezegenler arasındaki uzaklığı ve birbirine göre büyüklüklerini göz önünde bulundurarak model oluşturma. 3.Güneşin Dünyaya enerji kaynağı olarak rolünün farkına varma.	1.Yer kabuğunun kara tabakasının kayalardan oluştuğunu bilir. 2.Kayaçlarla madenleri ilişkilendirir ve madenlerin teknolojik ham madde olarak önemini tartışır. 3.Fosillerin oluşumunu ve fosil çeşitlerini araştırır ve sunar. 4.Fosil bilimin, bir bilim dalı olduğunu kavrar ve bu alanda çalışan uzmanlara ne ad verildiğini bilir. 5.Doğal anıtlara örnekler verir ve kültürel miras olarak önemini tartışır. 6.Doğal anıtların korunarak gelecek nesillere aktarılmasına yönelik öneriler sunar. 7.Erozyon ile heyelan arasındaki farkı açıklar ve erozyonun gelecekte yol açabileceği sonuçları tahmin eder. 8.Toprağı erozyonun olumsuz etkilerinden korumak için çözüm önerileri sunar. 9. Yer altı ve yer üstü sularına örnekler verir ve kullanım alanlarını açıklar. 10. Hava, toprak ve su kirliliğinin nedenlerini, yol açacağı olumsuz sonuçları ve alınabilecek önlemleri tartışır.

Tablo 5 incelendiğinde; Avustralya'nın fen öğretim programında 5. sınıf düzeyinde fen bilimleri anlayışı öğrenme alanında biyolojik bilimlerde 3, kimya bilimlerinde 4, fiziksel bilimlerde 6 ve Dünya ve Uzay bilimlerinde 3 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Türkiye fen bilimleri öğretim programında 5. sınıf düzeyinde bilgi öğrenme alanında ise; canlılar ve hayat ünitesinde 16, madde ve değişim ünitesinde 6, fiziksel olaylar ünitesinde 11 ve Dünya ve Evren ünitesinde 10 kazanıma yer verildiği görülmektedir.

Fen öğretim programında 5. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların içeriğinde ise; Avustralya'nın fen bilimleri anlayışı öğrenme alanında yer alan biyolojik bilimlerde alt alanında adaptasyon konusu ele alınırken, Türkiye fen bilimleri öğretim programında canlılar ve hayat ünitesinde besinler, özellikleri ve sindirimi, vücudumuzda boşaltım, canlıları tanıyalım ve insan ve çevre ilişkileri konuları vurgulanmıştır. Avustralya fen bilimleri anlayışı öğrenme alanında yer alan kimya bilimlerinde alt alanında maddelerin gözlemlenebilir özellik ve davranışlarına göre sınıflandırılması, ısının maddeye etkileri ve hal değişimi konusuna yer verilirken, Türkiye fen bilimleri öğretim programında madde ve değişim ünitesinde maddenin hal değişimi, ayırt edici özellikleri, ısı ve sıcaklık, ısının maddeye etkileri konularına yer verilmektedir. Avustralya fen bilimleri anlayışı öğrenme alanında yer alan fiziksel bilimlerde alt alanında ışık ve ışığın geçişi konularına ilişkin Türkiye fen bilimleri öğretim programında fiziksel olaylar ünitesinde kuvvetin büyüklüğünün ölçülmesi, sesin ve ışığın yayılması, çeşitli elektrik devrelerinde yer alan değişkenlerin etkileri konularına yönelik bir bilinç oluşturulması amaçlanmıştır. Avustralya fen

bilimleri anlayışı öğrenme alanında yer alan Dünya ve Uzay bilimleri alt alanında Güneş, gezegenler ve Dünya konularına yer verilirken, Türkiye fen bilimleri öğretim programında Dünya ve Evren alt alanında yer kabuğu, erozyon, heyelan ve hava, su ve toprak kirliliği, yer altı ve yer üstü su kaynakları konularına yönelik bilinç oluşturulması amaçlanmıştır.

Tablo 6: Avustralya Fen Öğretim Programının 5. Sınıf Düzeyinde İnsan Çabası Olarak Fen Bilimleri Ve Fen Bilimleri Araştırma Becerileri Öğrenme Alanlarında Yer Alan Kazanımlar

İnsan Çabası Olarak Fen Bilimleri
<ol style="list-style-type: none"> 1.Etkilerine yönelik gözlemler yaparak ışığın davranışını açıklama. 2.Gözleme dayalı deneyler yürüterek katı, sıvı ve gazların davranışlarına yönelik tahminleri test etme. 3.Uzayın araştırılmasıyla toplanan kanıtlardan yola çıkarak bilim insanlarının güneş sistemiyle ilgili fikirlerini nasıl geliştirdiklerini araştırma. 4.Kopernik, Hayyam ve Galileo gibi farklı kültürlerden bilim insanlarının güneş sistemiyle ilgili bilgilerimize nasıl katkı sağladığını açıklama. 5.Avustralya'nın uzayın araştırılmasındaki yeri ve uzay araştırmalarında takım olarak çalışan farklı uzmanların kimler olduğunun araştırılması. 6.Aborjinlerin ve Ada insanların gece gökyüzünü yön bulmaya yardımcı olarak nasıl kullandıklarını öğrenme. 7.Plastik ve sentetik ürünler gibi maddelerin geliştirilmesinin yararlı ürünler geliştirmeye nasıl yardımcı olduğunu araştırma. 8.Uzay araştırmalarına yardımcı olması için geliştirilen teknolojilerin insan hayatını, çalışma hayatını ve iletişimi nasıl değiştirdiğini açıklama. 9.Ayna güneş gözlüğü ve prizma gibi ışığı kırılması, soğurulması ve yansımalarını içeren parçalara sahip araç ve nesnelere keşfetme. 10.Bitkilerin büyümesinin nasıl en iyi şekilde sağlayacağını göz önünde bulundurma. 11.Çevresel koşulları göz önünde bulundurarak belirli bir bitkinin ya da tohumun yetiştirilmesine nasıl karar verildiğini göz önünde bulundurma. 12.Evlerin ısıtılmasında katı, sıvı ya da gaz yakıtların kullanılmasının yararlarını kıyaslama. 13.Gazları kullanmanın güvenlik açısından gerektirdiklerini açıklama.
Fen Bilimleri Araştırma Becerileri
<ol style="list-style-type: none"> 1.Bir olgu ya da problemle ilgili sorulabilecek soruları keşfetme ve öğretmenin rehberliğinde bu sorulardan hangilerinin araştırılabileceğini belirleme. 2.Geçmişteki benzer bir deneyimi kullanarak yeni durumda olabileceklerini tahmin etme. 3.DeneySEL sınıma, internet araştırması, gözlem ve simülasyonlar gibi farklı yollarla problemlerin araştırılabileceğini deneyimleme. 4.Belirli tipteki problemlerin çözümünde belirli tipte araştırmalar yürütmenin avantajlarını tartışma. 5.Araştırma yapma, deneme ve yanılmayı kullanma, deneysel sınıma ve model oluşturma gibi farklı yollarla problemin çözümüne yaklaşılabileceğini göz önünde bulundurma. 6.Araştırmanın en dürüst şekilde nasıl yürütülebileceğini grup olarak tartışma. 7.En doğru ölçme sonucunu veren araçların araştırılması ve keşfedilmesine yönelik etkinliklerde ve nesnelere doğru bir şekilde ölçülmesinde araçları kullanma. 8.Metre, saniye ve gram gibi tanıdık birimleri kullanma ve kilometre ve milimetre gibi standart çarpanlarının kullanımını geliştirme. 9.Verileri, tablo ve grafiklere ya da dijital ortama kaydetme. 10.Araçların kullanımı ve süreçlerin güvenliği için oluşturulan kuralları açıklama. 11.Verideki eğilimleri göstermek için tablo, grafik ve şekilleri oluşturma. 12.Verideki deseni belirleme ve bu desene uyan açıklamalar geliştirme. 13.Nesnelere ve maddelere gruplandırma için kullanılan nitel verilerdeki benzerlik ve farklılıkları belirleme. 14.Gözlemlerin tahminlerle örtüşüp örtüşmediğine yönelik fikirleri paylaşma ve tahminlerin (öngörülerin) hatalı olmasının muhtemel nedenlerini tartışma. 15.Ölçmenin nerede adil olmadığı ve uygulamaların nasıl iyileştirilebileceğine yönelik uygulanan yöntemde yapılması gereken iyileştirmelerin belirlenmesi için işbirliği içinde çalışma. 16.Bilimsel fikirleri modellerin nasıl yansıttığını tartışma ve bilimsel anlayış bakış açısını göstermek için

fiziksel modeller oluşturma.

17. Bilimsel fikirleri paylaşmak/bildirmek için çok yönlü metinler oluşturma.

18. Fikirlerin paylaşımı/aktarımı için kesitsel gösterimlerini de içeren isimlendirilmiş diyagramlar kullanma.

Tablo 6 incelendiğinde; Avustralya'nın fen öğretim programında 5. sınıf düzeyinde insan çabası olarak fen bilimleri öğrenme alanında 13, fen bilimleri araştırma becerileri öğrenme alanında 18 kazanıma yer verildiği görülmektedir. ; Avustralya'nın fen öğretim programında 5. sınıf düzeyinde insan çabası olarak fen bilimleri öğrenme alanında bilimsel gelişmelerin insan hayatını nasıl etkilediğini ve bilimsel bilginin birçok insanın katkısıyla nasıl oluştuğunun tartışılması amaçlanmaktadır. Avustralya'nın fen öğretim programında 5. sınıf düzeyinde fen bilimleri araştırma becerileri öğrenme alanında araştırma sorusu oluşturulması, değişkenlerin değiştirilmesiyle neler olabileceğinin tahmin edilmesi ve araştırma yöntemlerini planlamak için yönergelerin takip edilmesi, bulguların rapor edilirken verilerle ilişkilendirilmesi, veri setini organize etme ve örüntülerin belirlenmesi için grafik ve tabloların oluşturması vurgulanmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile 2013 yılında yürürlüğe giren Türkiye Fen Bilimleri dersi öğretim programı ile 2013 yılında güncellenen ve yayımlanan Avustralya Fen öğretim fen öğretim programının amaç ve içerik bakımından karşılaştırılması hedeflenmiştir. Ele alınan programların içerikleri öğrenme alanları, konu dağılımları ve programda yer alan kazanımların sayıları ile ilgili benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmada ilk olarak, Türkiye ile Avustralya'nın fen eğitiminde uyguladıkları öğretim programlarının amaç cümleleri karşılaştırılmış her iki fen öğretim programındaki amaç ifadelerinin benzer ilkeler çerçevesinde maddeler halinde, açık ve detaylandırılmış bir şekilde oluşturulduğu belirlenmiştir. Nitekim Doğanay ve Sarı (2007)'te öğretim programında yer alan amaçların açık, net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi etkili öğretim ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve öğrenme çıktılarının oluşabilmesi için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışma bulgularına paralel olarak Taşar ve Karaçam (2008) araştırmalarında 2004 fen ve teknoloji öğretim programının amaç cümlelerinde ifade açıklığına yer verildiğini vurgulamıştır. Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında Avustralya fen öğretim programından farklı olarak ise, bilim ve teknoloji etkileşimi, çevre ve toplum ilişkisi ve çevre sorunlarının çözümüne ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincine dair ifadelerle vurgu yapılmıştır. Öğretim programımızda yer alan bu başlıklara bağlı olarak; öğrencilerin fen ve teknolojinin doğasını, bilimin toplum ve çevreyle etkileşimini anlayarak edinebilecekleri bilgi, anlayış ve beceriler sayesinde ortaya çıkan sorunlara çözüm yolları oluşturmalarının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2006). İki ülke arasındaki bu fark Avustralya'nın çevre ve sürdürülebilir kalkınma bilinci gelişmiş ve teknolojik açıdan ileri bir toplum olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak Eş ve Sarıkaya (2010) çalışmalarında Türkiye Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın amaç cümlelerinde, bilgi ve iletişim teknolojileri, insan kaynaklı çevreye yapılabilecek etkiler, bilimsel ve teknolojik aktivitelerde güvenliğin önemi ile ilgili amaç ifadesi bulunmadığı belirtmiştir. Ayrıca her iki ülke içinde fen programının amacının genel olduğu yani Türk veya Avustralya toplumuna ait özel olarak herhangi bir vurgunun yapılmadığı görülmüştür. Oysaki Sönmez (2001) öğretim programının toplumsal gerçeği temel alan ve toplumu geliştiren bir yapıya sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. National Science Education Standards (1996) incelendiğinde Amerika fen öğretim programının amaçları başta olmak üzere her bölümünde Amerikan ulusuna özellikle değinildiği göze çarpmaktadır. Bu araştırmada Taşar ve Karaçam (2008) çalışmasından farklı olarak ne Türk ne de Avustralya toplumuna ve milletine ait özel olarak herhangi bir vurgunun yapılmadığı dikkat çekmiştir.

Her iki öğretim programı içerik açısından değerlendirildiğinde ortaya çıkan ilk farklılık programlarda yer alan öğrenme alanlarının sayısıdır. Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının sayısı Avustralya fen öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının sayısından fazladır. Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında dört öğrenme alanı varken Avustralya fen öğretim programında üç öğrenme alanı yer almaktadır. Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında tutum, motivasyon, sorumluluk ve değer alt başlıklarını içeren duyuş öğrenme alanına yer verilirken diğer öğretim programında yer verilmemiştir. Ülkelerin ihtiyacı olan nitelikli bireyler hem bilgi ve beceri sahibi hem de bilimsel tutum, değer, sorumluluk ve motivasyon algısına sahip kişilerden oluşturulması gerektiği düşünüldüğünde; bilgi ve beceri öğrenme alanlarının yanında duyuş öğrenme alanına da yer verilmesi gerektiği düşünülebilir. Bunun yanında Avustralya fen öğretim programından farklı olarak, öğrenme alanlarının birbirleriyle olan etkileşimini inceleyen herhangi bir başlığa Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında yer verilmediği dikkat çekmiştir.

Programlarda yer alan öğrenme alanlarının kapsamı incelendiğinde ise; her iki fen öğretim programındaki öğrenme alanlarına ilişkin bilgilerin açık, anlaşılır ve genel hatlarıyla ele alınmış olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanında Türkiye ve Avustralya fen öğretim programları, fen dersi kapsamında sunulacak olan konu ve kavramları, öğrencilere kazandırılması beklenen bilimsel becerileri ve fen ve bilimin gelişim öyküsünü içermesi bakımında benzerlik göstermektedir. Bu sayede bilimsel süreç becerileri ile günümüz bilgi çağında; hem toplumların hem de bireylerin geleceği için; bilgiye ulaşan, araştırma yürütmesini bilen, bilimi yaşama geçiren, bilimsel iletişim kuran, öğrenmede aktif rol alan ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştiren bireyler yetiştirilmektedir (Köse, 2008). Bireylerin etkili fen öğrenimi sağlaması, fen okuryazarı olması, doğa ve doğal olaylarını anlayabilmesi ve açıklamalar yapabilmesi için bilimsel süreç becerilerinin programda yer alması önemlidir. Her iki fen öğretim programında da bilimsel süreç becerilerinin yanında ön plana çıkan bir diğer kavram da bilimin doğasıdır. Bilginin doğası, kökeni, kapsamı, oluşumu ve gelişimi ve bu oluşum ve gelişimde benimsediği inanç ve değerleri içeren bilimin doğası bir toplumun bilimsel okuryazarlık seviyesini artıran en önemli etkidir (McComas, Clough ve Almazroa, 2000; Lederman, 1992). Teknoloji ve bilimin insan yaşantısındaki yeri göz önünde bulundurulduğunda; hem Avustralya hem de Türkiye öğretim programlarında bilimin doğasına bu sebepten vurgu yapılmış olduğu söylenebilir. Ayrıca ülkemiz fen öğretim programında ek olarak fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanı altında bilimin toplumsal katkısı ve bilim ile teknoloji ilişkisi içeriğine yer verilmiştir. Bu şekilde; bilim, toplum ve teknolojinin gelişmesinin birbirine bağlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda bilim ile teknoloji arasındaki ilişkiye, bilimsel bilginin toplumsal gelişime ve toplumsal sorunların çözümüne dair farkındalığa sahip bireyler yetiştirilmesi sağlanabilir.

İki program arasındaki bir diğer benzerlik ise; hem Avustralya'nın insan çabası olarak fen bilimleri, fen bilimleri anlayışı ve fen bilimleri araştırma becerileri öğrenme alanları hem de Türkiye'nin bilgi öğrenme alanı içerisinde yer alan kazanımların açık bir şekilde vurgulanmış olmasıdır. Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programının diğer öğrenme alanlarında yer alan kazanımları ise açık bir şekilde belirtilmeyip bilgi öğrenme alanı içerisindeki kazanımlara entegre edilmiş bir biçimde sunulmuştur. Bu sebepten, öğretim programı, fen konu alanlarını gözetenek hazırlanmasına rağmen bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiştir.

Avustralya ve Türkiye fen öğretim programları içerikte yer alan kazanımlar açısından değerlendirildiğinde ise; her iki fen programında da fen ünite ve konularıyla ilişkili olan kazanım sayısının fazla olması, konu dağılımlarının benzer olması, sarmallık ilkesinin benimsenmesi ve konuların yaş seviyesi ilerledikçe detaylandırılması açısından benzerlik gösterdiği sonucuna

ulaşmıştır. Sönmez (2001) öğretim programlarında yer alan fen ile ilişkili ünite ve konu içeriğinin öğrenci yaş seviyesine ve gelişimine uygun sayıda kavram içermesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca sarmallık ilkesi temel alınarak oluşturulan bir öğretim programında yer alan bilgi ve kavram sunumu sınıf seviyesi arttıkça derinleşen bir yapıya sahip olarak ilerlemektedir (MEB, 2006). Bu sayede; uygun içeriğin uygun kavramlarla ve uygun yaş grubuna sunulmasıyla birlikte eğitim-öğretim faaliyetleri etkili bir şekilde yürütülebilir ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Bunların dışında; toplam kazanımların Avustralya ders programında temel düzeyden 10. sınıfa kadar Türkiye’de ise; 3. sınıftan 8. sınıfa kadar kazandırılmasının amaçlandığı belirlenmiştir. Buna rağmen; Avustralya fen öğretim programında yer alan fen ünite ve konularıyla ilişkili olan kazanım sayısının ülkemizdekinden daha az olduğu dikkati çekmektedir. Bu durumun sebebi; Avustralya’da okul öncesi dönemden başlayan fen derslerinin ülkemizde 2013 öğretim programıyla birlikte 3. sınıftan itibaren öğretim programında yer almasıyla açıklanabilir. Bu çalışma sonucuna benzer şekilde; literatürde 2004 fen ve teknoloji öğretim programının İrlanda, Kanada ve A.B.D. Massachusetts Eyalet Bilim ve Teknoloji/Mühendislik Dersi Öğretim Programları ile karşılaştırıldığı çalışmalara bakıldığında kazanım sayılarına yönelik farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Taşar ve Karaçam, 2008; Güven ve Gürdal, 2011).

Türkiye ile Avustralya’nın Fen Öğretim Programlarında 5. Sınıf Düzeyinde Fen Bilimleri Anlayışı/Bilgi Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımlar karşılaştırıldığında Türkiye programının bilgi öğrenme alanında sayıca fazla kazanıma yer verildiği belirlenmiştir. Fen Bilimleri Anlayışı/Bilgi Öğrenme Alanının alt alanlarında yer alan konular kıyaslandığında Avustralya’nın Fen Öğretim Programında yer alan kimya bilimleri alt alanının Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programının yer alan Madde ve Değişim ünitesinde yer alan konularla benzer olduğu görülmektedir. Bunun dışında Avustralya’nın Fen Öğretim Programında yer alan Dünya ve Uzay bilimleri ve biyoloji alt alanlarının Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programının yer alan canlılar ve hayat ve Dünya ve Evren ünitelerinde vurgulanması planlanan konulardan farklı olduğu belirlenmiştir. Son olarak her iki öğretim programında ışık konusunun Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan fiziksel olaylar ünitesinde Avustralya’nın Fen Öğretim Programında fiziksel bilimler alt alanında yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan fiziksel olaylar ünitesinde elektrik ve kuvvet konularına yer verildiği dikkat çekmiştir. Bu anlamda iki ülke programının Fen Bilimleri Anlayışı/Bilgi öğrenme alanlarında kazandırılması amaçlanan kapsamın birbirinden içerik ve kazanım sayısı bakımından farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca Avustralya’nın fen öğretim programında 5. sınıf düzeyinde insan çabası olarak fen bilimleri öğrenme alanında ve fen bilimleri araştırma becerileri öğrenme alanlarına yönelik kazanımların iki yıllık bir zaman diliminde kazandırılması planlanarak açık bir şekilde sunulmuştur. Türkiye fen bilimleri öğretim programında ise; fen ünite ve konularıyla ilgili olan bilgi öğrenme alanının içerisinde sunulan kazanımlara entegre edilmiş şekilde ayrıca belirtilmemiştir. Bu anlamda her iki ülke programı arasında farklılıklar mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, her iki öğretim programı amaç cümleleri, içerik kapsamında öğrenme alanları ve programda yer alan kazanımların yapısı açısından incelendiğinde Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programının Avustralya fen öğretim programından en temel farkı, çevre, toplum, teknoloji ve bu kavramların etkileşimine dayalı içeriğe ağırlıklı olarak yer verilmiş olmasıdır. Bir diğer en önemli fark ise; Avustralya fen öğretim programının ülkemiz öğretim programında daha az sayıda kazanım içermesi ve mevcut içeriğin daha uzun sürede kazandırılmasıdır. Sonuç olarak; temelde iki programın birbirine içerik ve amaç bakımından benzediği fakat her her iki programda farklılaşan noktaların yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak; Türkiye ve Avustralya fen bilimleri dersi öğretim programlarının genel amaçlarının yanında Amerika fen öğretim programında olduğu gibi her ulusun kendi bireylerine yönelik özel bir amaca vurgu yapılması önerilebilir. Bununla birlikte Türkiye fen bilimleri öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının birbirleriyle ilişkisini konu alan alt başlık Avustralya programında olduğu gibi programa eklenebilir. Bu şekilde farklı öğrenme alanlarının birbiri içindeki yeri ve önemi daha anlaşılır bir şekilde ortaya konulabilir ve öğretim programının amacına daha kolay bir biçimde ulaşması sağlanabilir.

Bunun yanında Avustralya fen öğretim programında eğitim öğretim faaliyetlerinin, 21.yy'da öğrencilerin başarılı bir şekilde yaşamaları ve çalışmaları için Türkiye Fen Bilimleri dersi öğretim programından farklı olarak matematiksel beceri, bilgi iletişim teknolojilerindeki beceri, kültürler arası ve etik anlayış gibi genel yetenekleri geliştiren becerilere yer verildiği görülmektedir. Bu sebepten Avustralya fen öğretim programında 21.yy şartlarına uygun yetiştirilmesi beklenen bireylerin sahip olması gereken temel becerilere yer verildiği göz önünde bulundurulduğunda Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında bu konuyla ilgili olan noktalar karşılaştırılarak var olan eksiklikler giderilebilir. Böylelikle Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programı ile çağın gereksinimlerine ayak uyduran bireyler yetiştirilmesi sağlanabilir.

Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programında bulunan kazanımların, eğitimin kolaylaştırılması ve yığılmaların engellenmesi için Avustralya fen öğretim programında olduğu gibi temel seviyeden ya da okul öncesinden başlayarak 8. sınıfa kadar kazandırılması sağlanabilir. Bunun yanında yer alan toplam kazanım sayısında düzenlemelere gidilebilir.

KAYNAKLAR

- 360 Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82-88.
- Andrews, P. ve Hatch, G. (2000). A Comparison of Hungarian and English Teachers' Conceptions of Mathematics and Its Teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 43(1), 31-64.
- Atar, Y. H. ve Atar, B. (2012). Türk Eğitim Reformunun Öğrencilerin TIMSS 2007 Fen Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2621-2636.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2013). *The Australian Curriculum: Science Version 4.1*, Sdney, NSW: ACARA.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Brown, A. S. ve Brown, L. L. (2007). What Are Science and Math Test Scores Really Telling Us? *The Ben of Tau Beta Pi*, 13-17.
- Bursal, M. (2007). *The Impact of Science Methods Courses on Preservice Elementary Teachers' Science Teaching Self-Efficacy Beliefs Case Studies From Turkey And The United States*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota, Minnesota, USA.
- Dindar, H. ve Taneri, A. (2011). Comparing Goals, Concepts and Activities of Science Programs Developed by the Turkish Ministry of Education in 1968, 1992, 2000 and 2004. *Kastamonu University Kastamonu Education Journal*, 19(2), 363-378.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi İfade Edilmesi ve Uygun İçeriğin Seçimi. A. Doğanay (Editör), *Öğretim İlke ve Yöntemleri (1.Baskı.)* içinde (s. 37-81). Ankara: PegemA.
- EARGED, (2003). *Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması: Ulusal Rapor*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

- Ercikan, K. ve Koh, K. (2005). Examining the Construct Comparability of the English and French Versions of TIMSS, *International Journal of Testing*, 5(1), 23-35.
- Eş, H. ve Sarıkaya, M. (2010). Türkiye ve İrlanda Fen Öğretimi Programlarının Karşılaştırılması. *İlköğretim-Online*, 9(3), 1092-1105. www.http://ilkogretim-online.org.tr (Erişim Tarihi: 2014, 26 Haziran).
- Feniger, Y., Livneh, I. ve Yogev, A. (2012). Globalisation and the Politics of International Tests: The Case of Israel. *Comparative Education*, 48(3), 323-335.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: the PISA 'Effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Güner, N., Sezer, R. ve İspir Akkuş, O. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin TIMSS Hakkındaki Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 11-29.
- Gür, H. (2006). Influences and Controls: The National Curriculum in England and Turkey. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 39-53.
- Güven, İ. ve Gürdal, A. (2011). Türkiye ile Kanada Fen Eğitiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 89-110.
- Kelly, D. L. (2002). The TIMSS 1995 International Benchmarks of Mathematics and Science Achievement: Profiles of World Class Performance at Fourth and Eighth Grades. *Educational Research and Evaluation*, 8(1), 41-54.
- Kesercioğlu, T., Balım, A. G., Ceylan, A. ve Morali, S. (2001). İlköğretim Okulları 7. Sınıflarda Uygulanmakta Olan Fen Dersi Konularının Öğretiminde Görülen Okullar Arası Farklılıklar. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, 6-8 Eylül 2000, Ankara.
- Koon, F. ve Leung, S. (2005). Some Characteristics of East Asian Mathematics Classrooms Based on Data from the TIMSS 1999 Video Study. *Educational Studies in Mathematics*, 60(2), 199-215.
- Köse, S. (2008). Laboratuvara Dayalı Fen Öğretimi. Ö. Taşkın (Editör), *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar (1.Baskı.)* içinde (s. 45-90). Ankara: PegemA.
- Kutay, H. (2006). *A Comparative Study about Learning Styles Preferences of Two Cultures*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio, USA.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and Teachers' Conceptions about the Nature of Science: A Review of the Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331-359.
- McComas, W. F., Clough, M. P. ve Almazroa, H. (2000). The Role and Character of The Nature of Science in Science Education. W. F. McComas (Ed.), *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies*, s. 3-39. The Netherlands: Kluwer Academic.
- MEB (2006). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınevi.
- Memduhoğlu, H.B. (2008). Türkiye ve Avusturya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 545-559.
- NRC (1996). *National science education standarts*. USA: National Academy Press
- Özata Yücel, E. (2010). 2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji Programının Hedefler ve İçerik Açısında Farklı Ülkelerin Programlarıyla Karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 293-310.
- Peak, L. (1996). *Pursuing excellence: Eight-grade mathematics and science teaching, learning, curriculum, and achievement in international context*. Initial Findings from the Thir International Mathematics and Science Study. National Center for Education Statistics. Washington, DC: USA.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (9.Baskı)*.Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *Conclusion: Blazing a Trail for Policy Theory and Practice*. In *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.

- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 6(2), 284-304. [www.http://ilkogretim-online.org.tr](http://ilkogretim-online.org.tr) (Erişim Tarihi: 2014, 26 Haziran).
- Şahin, İ. ve Özata, E. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Programının Kuramsal Yapısının İrlanda, Yeni Zelanda, Kanada ve New Jersey (ABD) Fen Eğitimi Programlarıyla Karşılaştırılması. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat.
- Takayama, K. (2009). The Politics of International League Tables: PISA in Japan's Achievement Crisis Debate. *Comparative Education*, 4(4), 387-407.
- Taşar, M. F. ve Karaçam, S. (2008). T.C. 6-8. Sınıflar Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının A.B.D. Massachusetts Eyaleti Bilim ve Teknoloji/Mühendislik Dersi Öğretim Programı ile Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 195-212.
- Ünal, S., Çoştur, B. ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Yetişir, M. İ. ve Ceylan, E. (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB yayınları.
- Yıldırım, M. C. (2008). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 91-110.
- Yücel, C., Karadağ, E. ve Turan, S. (2013, Şubat). *TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir.

SUMMARY

Growing up individuals who meet the developing world's conditions is can be realized with science education. Increasing quality of the science education is possible via developing qualified science education curriculum. In this sense, developed countries give more attention to this education and teaching activities. Because each achievement that earned in educational activities is a step towards the future and development of the country. In this context; results of International assessments (PISA, TIMMS and e.g.) are effective to determine success of the curriculum in national and international context. By using these results, developed countries are updating their curriculum. Unfortunately Turkey's results are mostly below the average. To increase the average score of our students, weakness and strong sides of our educational system should be examined in the context of similarities and differences with the nations that successful regarding these assessments, educational system. It can be said that in literature research's that examined the comparison of our nation's curriculum and other nations, which are successful in international assessment, curriculum are limited. Beside comparison of Turkey's 2013 curriculum that newly updated science curriculum, cannot be accessed. With this research this literature gap will be eliminated. For this reason comparing national science curriculum like a curriculum like Australian Science Curriculum, which can educate successful individuals in international assessment, has roots and updated, is very important. Through; a curriculum, which can be used long time, can be designed via examining essential components that can be roots of strong curriculum.

In this research it was aimed that comparing objectives and content of Turkey's 2013 Science Curriculum and Australian's 2013 Science Curriculum and also was aimed to reveal similarities and differences between them. In this research document analysis, which is one of the quantitative research methods, was used as a research method. Consistent with research design similarities and differences between objectives and content of Turkish and Australian Science Curriculum were analyzed. While examining curriculums; two countries science curriculum examined and document analysis was used through written documents.

As a result purpose of Turkish and Australian curriculum is clear and high percentage consisted of same statements. Distinctively in Turkish Science curriculum has some statement regarding interaction of science and technology and conscious sustainable development. Furthermore; for both curriculum there is no emphasis on their self-culture or social facts.

When the curriculums examined within the context of content; it was identified that number of outcome and learning domains in Turkish Curriculum is more than Australian Curriculum.

When the curriculums examined within the context of leaning domain; both curriculums has clear and comprehensible information regarding learning domains. Furthermore Turkish Curriculum has additional learning sub domains like contributions of science to society and relationship between science and technology, in science, society and environments learning domain.

Another similarity between two curriculum; is outcomes in Australian Curriculum's three learning domains and Turkish knowledge learning domain is clearly emphasized. Outcomes in Turkish other learning domains are integrated with outcomes in knowledge learning domains.

When the curriculums examined within the context of leaning outcomes; curriculum has similarities in that issues; have more outcomes related science units and subjects, has a helix structure, and detailed instruction on upper class.

With this research results; by revising main concepts of Turkish Curriculum (purpose, content of curriculum, learning domains, subject distribution and number of outcome), qualified science curriculum, which can be used long time, can be designed.

Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Bağlamında Yazma Becerisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri

Cafer ÇARKIT, Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD, cafer_carkit_87@hotmail.com¹
Adnan KARADÜZ, Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, akaraduz@erciyes.edu.tr

Öz: Bireylerin duygu, düşünce, hayal ve isteklerini yazarak ifade etmelerinin yolu yazma becerisini kazanmalarından geçmektedir. Bu becerinin kazandırılabilmesi için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar çok önemlidir. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi 2012-2013 eğitim öğretim yılında seçmeli ders olarak uygulamaya konulmuştur. Bu araştırmada bu derste yazma becerisinin kazandırılması doğrultusunda öğretmenlerin görüş ve uygulamaları araştırılmaktadır. Araştırma nitel durum çalışması desenindedir. Araştırmanın çalışma grubu Kayseri’de görev yapan ve Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi veren on öğretmenden oluşmaktadır. Görüşme yoluyla örneklemde elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri not alınarak kayda geçirildikten sonra her öğretmenin yazılı ifadesi kodlanmıştır. Yapılan kodlamalardan yola çıkılarak alt kategorilere, alt kategorilerden ise kategoriler ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu dersin amacı olarak kendini ifade ve yazma yeteneğinin geliştirilmesini görmektedir. Öğretmenlerin deneyim ve bilgi birikiminin farklı oluşu yazma becerisinin kazandırılması sürecinde birbirinden çok farklı yaklaşım ve teknikler kullanmalarına neden olmaktadır. Araştırmada dersin ölçme ve değerlendirme sürecinde de farklı uygulamaların yapıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, öğrenme, öğrenci, yazma süreci

Teachers' Perceptions in Teaching Writing Skills in the Context of Middle School Authorship and Writing Skills Course

Abstract: Ways of expressing the Individual's feelings, thoughts, dreams and wishes by writing pass the winning the writing skills. Applications made by teachers to impart these skills are very important. Authorship and Writing Skills Course was introduced as elective courses in the 2012-2013 academic year. In this study, teachers' views and practices in line to gain writing skills in the course being investigated. The research is a qualitative case study design. The research working group consists of ten teachers working in Kayseri and giving Authorship and Writing Skills Course. The data obtained from the samples through interviews was evaluated with the content analysis method. After obtaining the views of the teacher in writing; each teacher's written expression are coded. It reached the sub-category and category from the encodings. According to the findings obtained from this study: Most of the teachers is seeing the self-expression and development of writing skills as the aim of course. Coming from various backgrounds in terms of experience and content knowledge, teachers have various practices in process of developing the ability to write. As well in the study, it has been determined different applications in the course of the testing and evaluation.

Key Words: Writing skill, learning, student, process of writing

¹ TÜBİTAK Yurtiçi Doktora Burs Programı ile desteklenmektedir.

1. GİRİŞ

Türkçe öğretiminde öğrenme yaşantıları düzenlenirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerileri ile bu becerileri destekleyerek öğrencide dil bilinci uyandıran dil bilgisi öğretimi üzerinde durulur. Birey anlam evrenini bu becerilerin karşılıklı etkileşimi içinde oluşturur (Sever, 2011, 27). Çocuklar, işittikleri seslerin bazı anlamları olduğunu fark ederek dinleme eğitimine adım atmış olurlar. Dinleme ile öğrenilen sesler taklit yoluyla tekrar edilerek konuşma becerisinin ilk ürünlerine dönüşür. Okuma ve yazma ise kişinin çoğunlukla formal eğitim yoluyla kazandığı dil becerileridir (Coşkun, 2007: 49). Öğrenci okulda öğretmenin rehberliğinde aldığı eğitim ile okumaya başlar, yazmayı öğrenir. Bu açıdan yazma belli düzeyde eğitim gerektiren beceridir. Yazı ortaya koyabilmek için belli düzeyde bir teknik alt yapıya sahip olmak gerekir (Göçer, 2014, 18). Bu bağlamda yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasını oluşturur (Demirel, 1999, 59).

Yazma becerisini kazanan bireylerin duygu, düşünce, hayal ve isteklerini belli kurallar dâhilinde yazı ile anlatması beklenir. Öğrencinin yazma eylemini belli bir kural dâhilinde gerçekleştirebilmesi ise gerek konuşma gerekse düşünme yetisini kullanmasına bağlıdır (Çelik, 2012, 728). Düşünce öğrencinin zihninde açık seçik belirlenmemişse, anlatımında da belirsizlikler ortaya çıkar. Anlatımı tam ve açık değilse, öğrenci açık seçik düşünmüyor demektir. Öyleyse yazmayı öğretme bir yerde düşünmeyi de öğretme anlamına gelir. Ne var ki düşünme yazma değildir. Düşünmenin yazmaya dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak sözcüklerin yan yana gelmesi, bunu iletecek bir biçimde düzenlenmesiyle başlar (Özdemir, 1991: 115-116 akt. Sever, 2011, 24). Sözlü iletişim kurarken yapılan dil yanlışları hoşgörü ile karşılanırken yazılı iletişim kurmada aynı hoşgörü gösterilmemekte dili doğru ve düzgün kullanma önemli olmaktadır (Demirel, 2014,117). Bu bakımdan yazma becerisinin kazanımı belli bir süreç ve emek gerektirmektedir. İsteyen biraz çaba gösteren herkes dilini iyice öğrenebilir. Duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökülebilir. Elbette herkes büyük yazar olamaz; ama doğru yazma becerisini kazanabilir (Kavcar, 1984, 114). Öğrencilerin doğru yazma becerileri kazanabilmelerinde temelde Türkçe öğretmenleri olmak üzere özelde MEB tarafından 2012 yılında ortaokul 5,6,7,8. Sınıflarda seçmeli ders olarak yürürlüğe konulan Yazarlık ve Yazma Becerileri dersini yürüten öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin yazma sürecinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için öğrencilerinin konuya ilişkin ilgilerini uyandırma, yazma taslağı oluşturma/planlama, araştırma/keşfetme, çözümlenme/derinleştirme, paylaşma ve uygulama aşamalarında etkin bir yol izlemesi gerekir (Karatay, 2011: 1035). Yazma konusu belirlemede öğrencilerin kendileri, yakın çevreleri ve ilgileri temel çıkış noktası olarak kabul edilebilir. Nitekim öğrencilerin yaşadıkları olaylar, ilgilendikleri konular en iyi konuşma ve yazma konusudur (Kavcar vd. 1998, 60).

Çağdaş eğitim yaklaşımlarının başında gelen yaşayarak öğrenme ilkesi, yazma eğitiminde de kendisini göstermektedir. Çünkü yazma eğitimi kendi içinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma becerisine sahip olma, problem çözme becerisini elde etme, Türkçeyi güzel kullanma gibi etkinlikleri bir arada organize etme gereğini ortaya koyar. İnsanların gördüklerini, düşündüklerini, yaşadıklarını, hayallerini, isteklerini amacına uygun bir şekilde ifade etme becerisi kazanmaları, onların akademik ve sosyal hayatta daha başarılı olmalarına zemin hazırlamaktadır. İyi yazma gençler için bir fikir değil zorunlu bir eylemdir (Ungan, 2007, 463).

Yazma süreci yazarın kendi düşünceleriyle yüz yüze geldiği, duygularını derinlemesine yaşadığı anda yeni düşüncelerin arayışına girdiği, düşüncelerine açıklık kazandırdığı bir süreçtir. Yazma süreci, kişinin kendi düşüncelerini kullanarak yeni düşüncelere ulaşmanın bir yoludur. Yazma etkinliklerinde öğrencilere farklı düşünme ve ifadeler geliştirmeleri yönünde konular ve öğrenme görevleri verilmesi, onların kendi düşüncelerini oluşturmaları yönünde desteklenmesi

bakımından çok önemlidir. Yazma sürecinde entelektüel tavır, özgüven, öznellik, kararlılık, konuya duyarlık, mantık ve akıl yürütme gibi öğelerle eleştirel düşünme becerisi geliştirilir (Karadüz, 2010a, 1589-1590). Eleştirel düşünme becerisini kazanan bireylerinse dilin temel becerilerini daha etkili kullanması beklenir.

Güneş (2007, 162-163) tarafından yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yazma becerisi öğretiminin amaçları şöyle sıralanmaktadır:

- *Dil becerilerini geliştirme,*
- *İletişim becerilerini geliştirme,*
- *Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme,*
- *Zihinsel becerileri geliştirme,*
- *Sosyal becerileri geliştirme,*
- *Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme*

MEB tarafından 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Desi Öğretim Programı süreç temelli bir öğretim yaklaşımı esas alınarak hazırlanmış, öğretim programı kendi içerisinde yaklaşım, beceriler ve kazanımlar; uygulama kılavuzu ise yazma becerisinde düzeyler, yazma süreci, metin yapıları ile ölçme ve değerlendirme alt başlıklarında ele alınmıştır. Programda beceriler, dönem sonunda cümle, paragraf ve metin düzeyinde yazmaya yönelik kazanılacak hedefleri; kazanımlar ise bilgi beceri, tutum ve uygulamaları kapsamaktadır.

Programda toplamda beş temel beceri belirlenmiş olup kazanımlar bu temel becerilerin altında ele alınmıştır. Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirerek yazma becerilerine ulaşacakları amaçlanmıştır. Buna göre öğrencilerin süreç sonunda aşağıdaki becerilere ulaşmaları beklenmektedir:

- *Beceri 1: Duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan cümle ve paragraflar oluşturma,*
- *Beceri 2: Metni oluşturma sürecinde yazma aşamalarını uygulama,*
- *Beceri 3: Yazma amacına uygun farklı metin yapılarını kullanma,*
- *Beceri 4: Farklı alanlarda araştırma yaparak sonuçlarını yazılı olarak sunma*
- *Beceri 5: Yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkanlardan (bilgisayar, internet vb.) yararlanma (MEB, 2012: 7,8,9).*

Programın beceri kazanım dağılımı sayıları ise aşağıdaki gibidir:

Sıra No	Beceriler	Kazanım Sayısı
1.Beceri	Duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan cümle ve paragraflar oluşturma	6
2.Beceri	Metni oluşturma sürecinde yazma aşamalarını uygulama	17
3.Beceri	Yazma amacına uygun farklı metin yapılarını kullanma	5
4.Beceri	Farklı alanlarda araştırma yaparak sonuçlarını yazılı olarak sunma	3
5.Beceri	Yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkanlardan (bilgisayar, internet vb.) yararlanma	3

Tablo 1: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi 5,6,7,8. Sınıflar Öğretim Programı Beceri ve Kazanım Dağılımı

Yazma eğitiminde öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciye yol gösteren, metin oluşturmada yardımcı olan, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre gerektiğinde farklı yöntemler kullanan bir rehber konumunda olmalıdır. Programda öğretmenden beklenen başlıca görevler şu şekilde ifade edilmiştir:

- *Öğrencileri yazmaya güdülemek ve onların yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak,*

- Öğrencilerin hangi düzeyde olduğunu belirleyip düzeyine uygun yazma eğitimi almasını sağlamak,
- Öğrencilerin yazma sürecinin aşamalarını kavramasını ve uygulamasını sağlamak,
- Metin oluşturma sürecinin her aşamasında öğrencinin gelişimini izlemek, geri bildirimlerle ona rehberlik yapmak,
- Yazma kaygısı ve tutukluğu yaşayan öğrencilerin yazmaya başlamasına ve devam etmesine yardımcı olmak,
- Yazma yoluyla öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin farklı metin yapılarını öğrenmelerini ve düzeylerine göre kullanmalarını sağlamak
- Öğrencilerin yazma sürecinde teknolojiyi kullanabilmesini sağlamak,
- Öğrencilere kendilerine ve başkalarına ait metinleri eleştirel biçimde değerlendirme becerisi kazandırmak. (MEB, 2012, 4-5)

Araştırmanın Amacı

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5,6,7 ve 8. Sınıflarda seçmeli ders olarak kabul edilmiş ve okutulmaya başlanmıştır. Bu çalışmada Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersinde yazma becerisinin öğretimi ve geliştirilmesine yönelik uygulamaların nasıl gerçekleştiğine yönelik öğretmen görüşleri araştırılmaktadır. Göçer (2014, 62)'e göre işlevsel kullanım bakımından dört temel dil becerisinden en zor olanı ve en sona kalan yazma becerisidir. Zorluğu ve sona kalmasının yanında birtakım etkenler dolayısıyla bireylerin bu beceriyi kazanıp etkili bir biçimde kullanmaları istenen seviyede olamamaktadır. Araştırma ile Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi, öğretim programı, kullanılan materyaller ve ders uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine yönelik katkıları öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilecektir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntemini, kullanılan araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerle çalışma grubu oluşturmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına (case study) göre desenlenmiştir. Yin'e (1984) göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmaları nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacıya kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine inceleme olanağı verir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 276).

Bu çalışmada yazarlık ve yazma becerileri dersindeki öğretmen uygulamaları bir durum ya da olgu olarak belirlenmiştir. Araştırmada derinlemesine veri toplama düşüncesi nitel durum araştırmasının tercih edilmesindeki önemli etkindir. Durum araştırmalarında derinlemesine ve geniş zaman dilimine yayılan veri toplama süreci söz konusudur.

Durum araştırma süreci, araştırma sorularının geliştirilmesi, çalışılacak durumun belirlenmesi, analiz biriminin tespiti, çalışma grubunun oluşturulması, verinin toplanması, verinin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinden oluşmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek 2008). Araştırmada bu süreç takip edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada nitel yöntemler kullanıldığından amaçlı örnekleme yoluna başvurulmuş ve on kişiden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 107). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmış, böylece örnek ve bakış açısı oluşturma yoluyla deneyim kazandırma hedeflenmiştir. Belirlenen çalışma grubu ya da örneklem 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kayseri’de görev yapan ve Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi okutan Türkçe öğretmenlerinden seçilmiştir. Araştırma sırasında on Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi okutan Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu öğretmenlerin beşi erkek beşi bayan öğretmendir. Örnekleme yer alan öğretmenler farklı mesleki yıllarda deneye sahiptir. Görüşme öncesinde öğretmenlerden randevu alınmış, daha sonra uygun ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile önce 3 öğretmenle görüşülerek pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama verilerine ve uzman görüşlerine göre görüşme formu üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen görüşleri bağlamında ortaya çıkan kavramlardan hareketle sorular yeniden düzenlenmiştir. Öncesinde 4 olan soru sayısı 6’ya çıkarılmıştır. Bu durum araştırmada kullanılan soruların geçerliğini desteklemesi bakımından önemlidir. Bu nedenle araştırma kapsamında ele alınacak noktaları belirlemeye yönelik olarak soru sayısı artırılmış böylece araştırmanın alt problemlerinin cevabını bulmaya dönük sorular oluşturulmuştur. Ancak görüşme sonunda konu ile ilgili farklı görüşlere de yer verilmiş görüşmelerin mümkün olduğunca fazla veri elde edecek şekilde uzun geçmesine çalışılmıştır. Öğretmen görüşleri araştırmacılar tarafından not alınarak kayda geçirilmiştir. Görüşmelere yeterince zaman ayrılmış, öğretmenler sorulara içten cevap vermişlerdir. Veri toplamaya yeterince zaman ayrılması ve veri çeşitlenmesi durum araştırmasında geçerlilik ve güvenilirliğine etki eden önemli faktördür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da öğretmenlerle geniş zaman diliminde görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır.

2.4. Verilerin Tanımlanması

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile tanımlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri yazılı olarak elde edildikten sonra her öğretmenin ifadesi kodlanmıştır. Yapılan kodlamalardan yola çıkılarak alt kategorilere, alt kategorilerden ise kategorilere ulaşılmıştır. Alt kategoriler ve kategoriler bulgular bölümünde başlık ve alt başlık olarak ifade edilmiştir. Örneğin ‘Dersin Amacı’ kategorisi, onun alt başlığı olan ‘Kendini İfade’ alt kategorisi olarak ele alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve aşağıdaki kategori ve alt kategorilere ulaşılmıştır.

Kategori	Alt Kategori	Frekans (f)
Dersin Amacı	Kendini İfade	6
	Yetenek Geliştirme	4
	Duyuşsal Gereksinimler	3
	Okuma Becerisi	2
	İyi Bir Yazar Olma	1
	Yazma Farkındalığı	1
	Bilgilendirici Öğretmen	4

Öğretmen Yaklaşımı	Rehber Öğretmen		3
	Paylaşımçı Öğretmen		2
	Öğrenci Merkezli Öğretmen		2
	Motive Edici Öğretmen		1
Eğitim Durumları	Planlama		8
	Öğretim Yöntemleri	Geleneksel	4
		Öğrenci Merkezli	5
	Yazma Yöntem ve Teknikleri		9
	Öğretim Teknolojileri		4
Öğrenme Becerileri	Kendini İfade		6
	Dili Güzel ve Etkili Kullanma		3
	Kelime Dağarcığı		1
	Yazım noktalama		1
Ölçme ve Değerlendirme	Amaç	Kazanım Tespit	7
		Motive	1
	Ölçme Araçları	Yazılı Sınav	9
		Ürün Dosyası	5
		Dereceli Puanlama Anahtarı	2
		Gözlem	1

Tablo 2: İçerik analizi sonucu ulaşılan kategori ve alt kategoriler

3.1. Dersin Amacı

Bu kategoride öğretmenlerin dersin amacına yönelik düşünceleri incelenmiştir. Kategoride 'Kendini İfade, Yetenek Geliştirme, Duyuşsal Gerekseler, İyi Bir Yazar Olmak, Okuma Becerisi ve Yazma Farkındalığı' alt kategorilerine ulaşılmıştır.

3.1.1. Kendini İfade

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinin amacı olarak öğrencilerin yazılı olarak kendilerini daha rahat ifade edebilmelerinin kazandırılmasını görmektedir. Bu öğretmenler yazılı ifade gücü gelişen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edeceğini düşünmektedirler.

"Bu dersin amacı öğrencilerin kendilerini yazılı olarak en doğru ve güzel bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır." 4. Görüşmeci

"Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinin amacı öğrencilerin yazılı ifade becerilerine katkı getirerek onların hem okumalarını, araştırmalarını hem de yazarak bu birikimlerini etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır." 5. Görüşmeci

"Bu dersin amacı öğrencilerin herhangi bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini özgün bir şekilde ifade etme becerisi kazandırmaktır. Kendi iç dünyasında birçok şey düşünen insanın konuşarak kendini ifade edemediği zamanlar vardır. Bu zamanlarda yazma becerisi iç dünyanın dili olabilir. Bence yazma becerisi insanın kendini ifade etmesinin en güzel yoludur." 7. Görüşmeci

3.1.2. Yetenek Geliştirme

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısına yakını Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinin amacı olarak öğrencilerin yazma yetenekleri ile Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerilerinin geliştirilmesini görmektedir. Bu öğretmenler yazma yeteneği gelişen öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının da değişeceğini düşünmektedir.

“Bu dersin amacı öğrencilerde yazılı anlatım yeteneğini geliştirmektir. Öğrencilerde bilinçli bir gözlem ve araştırma yeteneği geliştirerek bir birikim oluşturmak ve bu birikimi de yazılı bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır.” 3. Görüşmeci

“Ders Türkçemizin güzel ve etkili bir biçimde kullanılmasına çok önemli katkılar getirecektir diye düşünüyorum.” 6. Görüşmeci

“Öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirmektir. Özellikle seçmeli ders olması nedeniyle bu dersi genellikle yazmaya ilgi duyan öğrenciler seçiyor ve ders onları günlük hayatta yazı ile buluşturmayı ve yazının hayatımızdaki yerini daha iyi anlamalarını sağlamayı amaçlıyor.” 9. Görüşmeci

3.1.3. Duyuşsal Gereksinimler

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü dersin amacı olarak duyuşsal gereksinimler sunmuştur. Bu öğretmenlerden biri dersin öğrencilerin araştırma duygusunu geliştireceğini düşünürken diğeri dersin öğrencileri yazmaya özendirileceğini düşünmektedir. Bir diğeri öğretmen ise dersin çocuklarda var olan yazmam algısını değiştirdiğini ifade etmiştir.

“Genellikle insanlarda var olan “Ben yazamam.” algısını biraz olsun değiştirebilmek amacıyla bu ders programa alınmıştır bence. Çünkü bireyler bir konuda fikirleri sorulduğunda kendilerini sözel olarak rahatlıkla ifade edebilirken aynı fikirleri yazıya aktarmakta güçlük çekmektedirler.” 8. Görüşmeci

3.1.4. Okuma Becerisi

Öğretmenlerden ikisi dolaylı yoldan da olsa dersin öğrencilerin okuma becerilerini geliştireceği yönünde görüş beyan etmiştir. Bu öğretmenlere göre yazabilmek için belli bir oranda okumak gerekir ve dersi alan öğrenciler ortaya yazılı ürün koyabilmek için daha çok okuyacaklardır.

“Yazabilmek için vazgeçilmez gereksinim okumaktır. Ders ile okuma becerisi de dolaylı yoldan gelişecektir.” 5. Görüşmeci

“Öğrencilerin daha çok okumalarını sağlamak da dersin amaçları arasındadır.” 10. Görüşmeci

3.1.5. İyi Bir Yazar Olma

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri dersin iyi bir yazar olmanın kapılarını araladığını ve bunun için gerekli olan beceri ve kazanımların başlangıç noktası olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmene göre bu dersi alan öğrenciler gelecek sınıflarda iyi bir yazar olma yolunda ilerleyeceklerdir. Ona göre ders seçmeli olduğu için zaten yazmaya ilgi duyan kişiler dersi seçmektedir.

“Ders ile özellikle gelecek sınıflar için iyi bir yazar olabilmenin alt yapısı oluşturulmaktadır.” 3. Görüşmeci

3.1.6. Yazma Farkındalığı

Öğretmenlerden biri dersin öğrencilere yazma farkındalığı kazandıracağını düşünmektedir. Bu öğretmene göre öğrenciler yazının hayatımızdaki yerini, gerekliliğini ve medyadaki gücünü kavrayacaklar ve kendileri de daha iyi yazabilmek için çaba sarfedeceklerdir.

“Ders yazının hayatımızdaki yerini medyada yazının gücünü vs. kavratmayı amaçlamaktadır.” 9. Görüşmeci

3.2. Öğretmen Yaklaşımı

Bu kategoride Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğretmenlerin hangi yaklaşımları sergiledikleri incelenmiş ve 'Bilgilendirici Öğretmen, Rehber Öğretmen, Paylaşımçı Öğretmen, Öğrenci Merkezli Öğretmen ve Motive Edici Öğretmen' alt kategorilerine ulaşılmıştır.

3.2.1. Bilgilendirici Öğretmen

Bu yaklaşımı sergileyen öğretmenler derste öğrenilmesi gereken konuları öğrencilere sunmakta ve not ettirmektedir. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde özellikle metin türleri, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları gibi konuların öğretilmesinde öğretmenler bu yaklaşımı sergilemektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarıya yakını bu yaklaşımı sergiledikleri yönünde görüş beyan etmişlerdir.

"Öncelikle dersle alakalı teorik ve teknik bilgileri öğrencilere veriyorum. Bunları öğrencilere sunmak zorundayım ki öğrenciler bu bilgileri yazılı anlatımlarında kullansınlar. Örneğin ana fikir, yardımcı fikirler, düşünceyi geliştirme yolları, anlatım biçimleri gibi teorik bilgileri anlatır not ettiririm." 3. Görüşmeci

"Yazım ve anlatım eksiklikleri konusunda öğrencileri bilgilendirir ve öğrencilerin bu konudaki eksiklerini gideririm." 4. Görüşmeci

3.2.2. Rehber Öğretmen

Bu yaklaşımı sergileyen öğretmenler derste öğrencilere kılavuzluk yapmakta ve onlara bir danışman gibi yaklaşmaktadır. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde genel olarak sınıfta dolaşan ve öğrencilerden gelen sorulara cevap verip onların yazılarını en güzel şekilde oluşturmaları için onlara ipuçları veren öğretmenler bu alt kategoride değerlendirilmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü bu yaklaşımı sergilediği yönünde görüş beyan etmiştir.

"Bu ders için benim görevim öğrencileri yönlendirmek onlara iyi bir rehberlik yapmaktır." 1. Görüşmeci

"Derste öğrencilerime rehber olmaya çalışıyorum. Öğrencileri ilgileri doğrultusunda yazabilecekleri konulara yönlendiriyorum. Özellikle hayal dünyalarını ortaya koyabilecek ortamlar oluşturuyorum." 10. Görüşmeci

3.2.3. Paylaşımçı Öğretmen

Bu yaklaşımı sergileyen öğretmenler derste öğrenciyle beraber sorumluluk almakta, onlarla beraber çalışmakta ve ortaya çıkan ürünleri paylaşacak ortamlar hazırlamaktadır. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğrencileriyle beraber kendisi de yazan sınıfta ya da okulda yazılan ürünleri paylaşma ortamları hazırlayan öğretmenler paylaşımçı öğretmenlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi bu yönde görüş beyan etmiştir.

"Bir öğretmen olarak öğrencilerin karşısında onları sadece yazmakla ödevlendiren kişi olarak kalmayıp onlarla beraber ben de yazmaya özen gösteriyorum. Sonra da yazdıklarımızı sınıfta paylaşıyor ve değerlendiriyoruz." 8. Görüşmeci

3.2.4. Öğrenci Merkezli Öğretmen

Bu yaklaşımı sergileyen öğretmenler, sınıfta öğrenciler ile birlikte tartışarak karar almakta; sınıfa getirilen örnekleri öğrencilerle beraber incelemekte ve etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturmaktadır. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde yazma konusunu sınıfta tartışma sonucu belirleyen, yazılan ürünleri sınıfta tartışarak etkileşimli bir sınıf atmosferi oluşturan, grup çalışmaları yaptıran öğretmenler bu alt kategoride değerlendirilmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi bu yönde görüş beyan etmiştir.

“Grup çalışmaları yapıyor ve grup içinde gruplar arasında yazılan metinleri değerlendiriyor, yorumluyoruz.” 5. Görüşmeci

“Etkili bir paragraf, etkili bir metin, etkilileyici bir başlık nasıl olmalı, ele aldığımız bir yazı nasıl etkili bir şekilde sonuçlandırılır bu kazanımlar üzerinde konuşuyoruz, tartışıyoruz ve klasik yazarlarımızın metinlerinden bol bol örnekler inceliyoruz.” 6. Görüşmeci

3.2.5. Motive Edici Öğretmen

Bu yaklaşımı sergileyen öğretmenler öğrencilerini yapacakları görevler doğrultusunda yüreklendirmekte ve cesaretlendirmektedir. Onların önyargılarını yıkmak için çaba sarfetmekte onlara ‘Ben başarabilirim’ duygusunu yaşatmayı amaçlamaktadır. Yazarlık ve Yazma Becerleri dersinde ‘Ben yazamam.’ algısını yıkmaya çalışan öğretmen yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri bu doğrultuda görüş beyan etmiştir.

“Yazarlık ve yazma becerileri dersinde bir öğretmen olarak öncelikli görevim öğrencilerin yazmaya karşı olan önyargılarını yıkmak ve motive olmalarını sağlayacak bir ortam hazırlamaktır. Öğrencilerim de gördüğüm en büyük eksiklik ‘Ben yazamıyorum.’ düşüncesidir. Bu önyargıyı yıkmadan beklenen kazanımlara ulaşmak çok zordur.” 6. Görüşmeci

3.3. Eğitim Durumları

Bu kategoride Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi eğitim durumları incelenmiş ‘Planlama, Öğretim Yöntemleri, Yazma Yöntem ve Teknikleri ile Öğretim Teknolojileri’ alt kategorilerine ulaşılmıştır.

3.3.1. Planlama

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını oluşturulacak metnin planlaması konusunda öğrencileri serbest bıraktıkları doğrultusunda görüş beyan etmiştir. Bunun nedeni olarak ise öğrencilerin hayal güçlerine göre yazılarını planlamaları görülmektedir.

“Taslak ve planlama konusunda öğrencilerimi serbest bırakıyorum herkes kendi hayal gücüne göre metnini oluşturuyor.” 2. Görüşmeci

“Planlama ve taslak oluşturma sürecinde ise öğrencilerime rehber olmaya çalışmakla birlikte bu süreci genellikle onlara bırakıyorum.” 5. Görüşmeci

“Planlama ve taslak oluşturma sürecini öğrencilerin kendilerine bırakırım.” 10. Görüşmeci

Bir öğretmen ise metnin planlamasında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini ayrı ayrı çalıştıktan sonra metni oluşturmaya başladıklarını ifade etmiştir.

“Taslak oluşturma sürecinde giriş, gelişme, sonuç bölümlerini yazma çalışmalarını ayrı ayrı yürüttüm. Öncelikle öğrencilerimle bir yazının girişi nasıl olur, gelişmede nelere yer verilir ve yazı nasıl sonuca bağlanır bunları ayrı ayrı ele alarak çalıştık daha sonra metinler oluşturmaya başladık.” 3. Görüşmeci

3.3.2. Öğretim Yöntemleri

Bu alt kategoride Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri incelenmiş ve öğretmenlerin derste anlatım, tartışma, işbirlikli öğretim, soru cevap, drama, canlandırma, örnek olay, grup çalışmaları gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısına yakını dersin teorik bilgilerinin öğretiminde anlatım yöntemini kullandığını ifade etmiştir.

“Öğrencilere bilgi vermek amacıyla daha çok sunuş yolunu tercih ediyorum. Metin türleri anlatım teknikleri gibi teorik bilgileri anlatım yolu ile öğrencilere aktarıyorum defterlerine not ettiriyorum.” 1. Görüşmeci

“Derste zaman zaman anlatım yolu ile ders için gerekli olan teorik bilgileri sunarım ama bunu olabildiğince az yapmaya özen gösteriyorum.” 2. Görüşmeci

Görüşme yapılan öğretmenlerin üçü yazma konusu belirleme aşamasında tartışma yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Yazma konusunun bu şekilde belirlenmesi sınıf içinde etkileşimli bir ortamın oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

“Öğrencilerin yazabilecekleri konuları öğrencilerle tartıştıktan sonra belirleriz.” 10. Görüşmeci

Öğretmenlerden biri istasyon tekniğini öncelikle bir diğer öğretmen öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandığını ifade etmiştir. Bu yöntem ve teknikler çerçevesinde işlenen dersler öğrencilerin derse katılımını artıracak gibi yapılan çalışmaların öğrenciler üzerinde etkili olmasını da sağlayacaktır. Ama öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri çok fazla kullanmadıkları tespit edilmiştir.

“Özellikle ortaokulda istasyon tekniği ile yazma çalışması öğrencilere büyük keyif veriyor.” 7. Görüşmeci

“Derste öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere yer vermeye çalışıyorum tartışma, soru cevap, drama, grup çalışmaları, işbirlikli öğretim en çok başvurduğum yöntemler diyebilirim.” 5. Görüşmeci

3.3.3. Yazma Yöntem ve Teknikleri

Bu alt kategoride öğretmenlerin hangi yazma yöntem ve tekniklerini kullandıkları incelenmiş ve hikâye tamamlama, kelime havuzundan seçerek yazma, başka bir metinden hareketle yeni bir metin yazma, görsellerden hareketle metin oluşturma, serbest yazma, yaratıcı yazma, müzik eşliğinde yazma yöntem ve tekniklerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğu hikâye tamamlama ve serbest yazma tekniklerini kullanırken diğer teknikleri çok az öğretmen kullanmaktadır.

“Serbes yazı çalışmaları yaptırıyorum ki öğrenciler hayal güçlerini rahat ve etkili bir şekilde kullansınlar.” 5. Görüşmeci

“Derste çeşitli yöntem ve tekniklere başvuruyorum ama en çok kullandığım teknik hikâye tamamlama tekniğidir.” 7. Görüşmeci

İki öğretmen yaratıcı yazma tekniğini kullandığını, bir öğretmen ise müzik eşliğinde yazma çalışması yaptırdığını ifade etmiştir.

“Ders esnasında zaman zaman müzik eşliğinde yazma çalışmaları da yaptırıyorum. Müzik eşliğinde manzara izleyerek yazma çalışması da her ne kadar kontrol sağlamayı zorlaştırırsa da motive açısından etkili oluyor” 4. Görüşmeci

3.3.4. Öğretim Teknolojileri

Öğretim teknolojileri ile zenginleştirilen dersler öğrenciler üzerinde daha fazla etki bırakacak ve öğrencileri motive edecektir ama öğretmenlerin çoğu Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğretim teknolojilerini kullanmamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü derste konu belirleme aşamasında internetten yararlandığını, biri ise müzik eşliğinde yazma çalışması yaparken bilgisayar kullandığını ifade etmiştir.

“Konuları daha çok öğrencilerin yazabilecekleri konulardan seçmeye özen gösteriyorum. İnternette bu konuda yararlandığımı söyleyebilirim.” 3. Görüşmeci

“Konuları belirlemede internette ve okuduğumuz metinlerden yararlanıyorum.” 4. Görüşmeci

3.4. Öğrenme Becerileri

Bu kategoride öğretmenlerin Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde hangi becerileri öğrencilerine kazandırmayı öncelikledikleri tespit edilmiştir. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını kendini yazılı ifade, yaratıcı yazma ve iletişim becerilerini kazandırmayı önceliklediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin çoğu dersin amacı olarak kendini ifade becerisi kazandırmayı gördükleri yönünde görüş beyan etmiş ve uygulamalarında da bunu önceliklediklerini söylemişlerdir.

“Öğrencilerimin okuduğunu anlama ve anladığını yazılı olarak ifade edebilme becerilerine ulaşmalarını hedefliyor, hepsinin ortaya yaratıcı yazılar koymalarını amaçlıyorum” 7. Görüşmeci

“Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini en güzel ve doğru bir şekilde yazarak ifade edebilmeleri kazandırmak istediğim en önemli beceridir. 8. Görüşmeci

“Yaratıcı yazma, gözlem becerisi, iletişim becerisi gibi beceriler kazanmalarına çalışıyorum.” 9. Görüşmeci

Görüşme yapılan öğretmenlerin üçü Türkçeyi güzel ve etkili kullanma becerisi kazandırmayı önceliklediğini ifade etmiş; bir öğretmen kelime dağarcığını zenginleştirme; bir diğer öğretmen ise yazım ve noktalama kurallarının kavranmasını önceliklediğini belirtmiştir.

“Türkçeyi güzel ve etkili kullanma becerisi kazandırmak en temel amacım. Öğrenciler dilin kurallarına uygun güzel akıcı şekilde yazılmış ürünler oluşturduklarında diğer dil becerilerinin de gelişeceğini düşünüyorum.” 4. Görüşmeci

“Öğrencilerimin yazarken olabildiğince kelime dağarcığının zengin, ifade güçlerinin gelişmiş olmalarını istiyorum” 2. Görüşmeci

“Yaratıcı yazma, güzel yazma becerisi, yazım ve noktalama kurallarını doğru uygulama ile anlatma tekniklerini kullanarak istenen türde metinler oluşturabilmelerini istiyorum.” 3. Görüşmeci

3.5. Ölçme ve Değerlendirme

Bu kategoride Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi ölçme değerlendirme süreci incelenmiş ‘Amaç ve Ölçme Araçları’ alt kategorilerine ulaşılmıştır.

3.5.1. Amaç

Görüşme yapılan öğretmenlerden birçoğu dersin amacına ulaşip ulaşmadığını belirlemek ya da belirlenen kazanımlara ne oranda ulaşıldığını tespit etmek için ölçme değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yükledikleri amaç kullanılan ölçme araçlarını da etkilemekte ve öğretmenler buna göre ölçme araçları kullanmaktadırlar.

“Dersin amacına ulaşip ulaşmadığını, öğrencilerde beklediğimiz davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapıyorum.” 1. Görüşmeci

“Öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek amacıyla ölçme değerlendirme yapıyorum.” 3. Görüşmeci

“Öğrencilerin amaçladığımız becerilere ne oranda ulaştıklarını tesbit etmek için ölçme değerlendirme yapıyorum” 9. Görüşmeci

Görüşme yapılan öğretmenlerin biri öğrencileri yazmaya teşvik etmek için ölçme değerlendirme yaptığını söylemiştir. Bu ders için ölçme değerlendirme sürecinin öğrenciyi motive etmesinin öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulması öğrencinin yazma sürekliliği için önemlidir ama öğretmenlerin birçoğu bunu gözardı etmektedir.

“Bu derste ölçme değerlendirme amacım kesinlikle öğrencileri teşvik etmeye yöneliktir.” 4. Görüşmeci

Görüşme yapılan öğretmenlerin biri bu derste öğrencilerin hak ettiği değerlendirmeyi yapamadığı yönünde görüş beyan ederken bir diğer öğretmen bu alanda geliştirilmek istenen şeyin bilgi değil beceri olması dolayısıyla ölçme değerlendirme yapmanın zor olduğu yönünde görüş beyan etmiştir.

“Yazma becerisi dersinde öğrencinin hak ettiği bir değerlendirme yaptığımı inanmıyorum.” 7. Görüşmeci

“Bu alanda geliştirmeye çalıştığımız şey bir bilgi değil bir beceri olduğu için net bir ölçme ve değerlendirme yapmak zordur.” 8. Görüşmeci

3.5.2. Ölçme Araçları

Bu alt kategoride Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçları tespit edilmiştir. Bu anlamda Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde kullanılan ölçme araçları: Yazılı sınav, test, ürün dosyası, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları, ve değerlendirme ölçekleridir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını yönetmeliğe göre zorunlu olarak iki adet yazılı sınav yaptıklarını belirtmiştir. İki öğretmen bu sınavların birini test şeklinde yaptığını ve böylece dersle alakalı öğrenilen teorik bilgileri ölçtüğünü ifade etmiştir.

“İki adet yazılı sınav zorunluluğu var bu sınavları yapıyorum. Bu sınavları metin tamamlama ya da görsellerden hareketle metin oluşturma şeklinde yaptım.” 5. Görüşmeci

“İki adet yazılı sınav yapıyorum, bu sınavlarda öğrencilerin yaratıcı yazılar yazmalarına yönelik konu belirleyip yazı yazdırıyorum.” 10. Görüşmeci

“Sunmuş olduğum yazma dersi ile ilgili teorik bilgilerin ölçümünü yapmak için sınavın birini test olarak uyguladım. Böylece bu ders için gerekli olan bilgileri ortaya çıkardığımı düşünüyorum. Uyguladığım sınav 20 soruluk sınav ölçeğiydi.” 1. Görüşmeci

Öğretmenlerin yarısı ders içi performans notu vermek için ürün dosyası hazırladığını belirtmiş; iki öğretmen ise öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirerek performans notu verdiğini ifade etmiştir.

“Bir de öğrencilerin dönem içinde yaptıkları etkinlikleri (günlük, kitap özet formu, planlı düşünce yazıları oluşturma vs.) not olarak değerlendirir ders içi performans notu veririm.” 2. Görüşmeci

“Ayrıca öğrencilerim ürün dosyası oluşturuyorlar ve bu çalışmalarını da performans notu olarak değerlendiriyorum.” 5. Görüşmeci

“Çalışmaları dereceli puanlama anahtarı kullanarak değerlendiriyorum. Genel olarak

bir ürünün değerlendirilmesinde kullandığım kriterlerse şöyle:

- *Dili etkili ve doğru kullanma*
- *Farklı örneklerle kendini ifade edebilme*
- *İçeriğin konuya uygunluğu*
- *Hayal gücünü kullanma*
- *Yaratıcılık” 4. Görüşmeci*

Öğretmenlerden biri ise bu derste en doğru değerlendirmenin öğrencinin süreç içerisindeki gelişiminin değerlendirilmesi olduğunu ifade etmiş ve bunun için de gözlem, çeşitli değerlendirme ölçekleri ve ürün dosyası değerlendirmesi olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmen öğrencide yazma alışkanlığı ve yazma sevgisi kazandırabilmek için ölçme değerlendirmeye işlev yüklemekte ve ölçme amacına göre ölçme aracı kullanmaktadır.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi öğrencilerin kendilerini yazılı ifade etme yetisi kazanmaları sürecinde edindikleri bilişsel, yaratıcı, estetik ve özgün değerler içeren kazanımlardan oluşmaktadır. Yazma sürecinde teknolojinin kullanılması da dersin kazandırmayı hedeflediği temel beceriler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bir çoğu dersinin amacını öğrencilerin yazılı olarak kendilerini daha rahat ifade edebilmelerinin kazandırılması olarak görmektedir. Bu öğretmenler yazılı ifade gücü gelişen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edeceğini düşünmektedirler. Ünsal (2008)’a göre Yazılı iletişimde dili doğru ve düzgün kullanmak kadar bir iletiyi de doğru ifade edebilmek çok önemlidir. Belet ve Yaşar (2007)’a göre ise yazma becerisi eğitimin birçok amacının gerçekleştirilmesine dönük mükemmel bir araç olan yazma aracılığıyla öğrencilerin kendini ifade etme becerileri ile dil ve bilişsel gelişimlerine ilişkin önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinin amacı olarak öğrencilerin yazma yetenekleri ile Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerilerinin geliştirilmesini görürken diğer bir kısmı ise dersin amacı olarak duyuşsal gerekçeler sunmaktadır. Bu öğretmenlerden biri dersin öğrencilerin araştırma duygusunu geliştireceğini düşünürken diğeri dersin öğrencileri yazmaya özendirileceğini düşünmektedir. Bir diğeri öğretmen ise dersin çocuklarda var olan yazmam algısını değiştirdiğini ifade etmiştir. Güneş (2013) de yazmanın birçok duyguya dokunduğunu, duyularla alınan anlamların öğrencileri etkilediğini ve öğrencilerin duygularını yazarak ifade ettiklerini vurgulamaktadır. Öğrencilerde var olan ben yazmam algısını yıkmanın yolu yine yazmaktan geçmektedir. Demirel (1999)’ e göre yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir ve yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır.

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğretmenler farklı öğretmen yaklaşımları sergilemektedir. Bilgilendirici öğretmenler derste öğrenilmesi gereken konuları öğrencilere sunmakta ve not ettirmektedir. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde özellikle metin türleri, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları gibi konuların öğretilmesinde öğretmenler bu yaklaşımı sergilemektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını bu yaklaşımı sergiledikleri yönünde görüş beyan etmişlerdir. Yazma bilgi değil bir beceridir ve yazma becerisinin kazandırılması için bilgi sunmak yetersiz kalacak becerinin kazandırılmasına hizmet etmeyecektir. Göçer (2014)’ e göre çocuk ve gençlere duruma uygun metinler yazabilmeleri ve yazı dilini kullanmaları isteniyorsa, yazma çalışmaları için uygun bir ortam oluşturulmalıdır. Öğretmenler bu durumda bilgi aktarmak yerine öğrencilere yazma yetilerini kullanabilecekleri ortamlar hazırlamalıdır.

Derste görevini öğrencilere rehber olarak tanımlayan öğretmenler derste genel olarak sınıfta dolaşan ve öğrencilerden gelen sorulara cevap verip onların yazılarını en güzel şekilde oluşturmaları için onlara ipuçları veren öğretmenlerdir. Paylaşımçı öğretmenler derste öğrenciyle beraber sorumluluk alan, onlarla beraber çalışan ve ortaya çıkan ürünleri paylaşacak

ortamlar hazırlayan öğretmenlerdir. Öğrenci merkezli öğretmenler, sınıfta öğrenciler ile birlikte tartışarak karar alan; sınıfa getirilen örnekleri öğrencilerle beraber inceleyen ve etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturan öğretmenlerdir. Bu öğretmenler etkileşimli bir sınıf atmosferi oluşturmakta ve grup çalışmaları yaptırmaktadırlar. Motive edici öğretmenler ise öğrencilerini yapacakları görevler doğrultusunda yüreklendirmekte ve cesaretlendirmektedir. Onların önyargılarını yıkmak için çaba sarfetmekte onlara 'Ben başarabilirim' duygusunu yaşatmayı amaçlamaktadır. Tüm bu öğretmen yaklaşımları bilgilendirici öğretmen yaklaşımının aksine dersin amacına hizmet etmekte ve öğrencilerin yazma farkındalığı ve yazma bilinci kazanmalarında onlara destek olmaktadır. Coşkun (2007)'a göre yazma eğitimin amacı metin oluşturma değil; metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin bu becerileri kazanabilmesi için yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli ve öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmalarına yardımcı olacak yaklaşımlar sergilemelidir. Aynı zamanda öğretmen bu süreçte öğrencilerine iyi bir rol model olmalı, onların yazabileceklerine dair güçlü bir inanç ve tutum geliştirmelerini sağlamalıdır.

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin uygulamaları da dersin amacı yönünden önem arz etmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını oluşturulacak metnin planlaması konusunda öğrencileri serbest bıraktıkları doğrultusunda görüş beyan etmiştir. Bunun nedeni olarak ise öğrencilerin hayal güçlerine göre yazılarını planlamaları görülmektedir. Göçer (2014: 141)' e göre planlı yazmayı özümsemiş kişi neyi, nasıl ve ne düzeyde ifade edebileceğini bilir; üzerinde durduğu konuyla ilgili düşüncelerini farklı boyutlarıyla ele alır ve belli bir düzen içerisinde işler. Yazısını planlayan bir öğrenci zaman kaybını önler, kararsızlıktan kurtulur ve yazısını bir düzene sokar. Bu nedenle yazının planlanması aşamasında bu beceri öğrencilerde kazanılınca kadar öğretmenler öğrencilerini serbest bırakmak yerine onlara rehber ve model olmalıdır.

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğretmenlerin daha çok anlatım, tartışma, işbirlikli öğretim, soru cevap, drama, canlandırma, örnek olay, grup çalışmaları, istasyon gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısına yakını dersin teorik bilgilerinin öğretiminde anlatım yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Yazma bir süreçtir ve bu süreç içerisinde öğrencilerin kendilerini yazılı ifade edebilecekleri beceriler kazanmaları hedeflenmektedir. Buna göre öğretmenlerin derste seçecekleri yöntem ve teknikler bu amaca hizmet etmelidir. Karadüz (2010b)'e göre Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencileri hep aktif kılacak, gerçek öğrenme durumlarıyla karşı karşıya getirecek yöntem ve teknikler kullanmak gerekir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğretmenlerin yazma sürecinde hikâye tamamlama, kelime havuzundan seçerek yazma, başka bir metinden hareketle yeni bir metin yazma, görsellerden hareketle metin oluşturma, serbest yazma, yaratıcı yazma, müzik eşliğinde yazma yöntem ve tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğu hikâye tamamlama ve serbest yazma tekniklerini kullanırken diğer teknikleri çok az öğretmen kullanmaktadır. Güneş (2007)'e göre yazma süreçlerinin çeşitli aşamalarında yazma amacını gerçekleştirmeye hizmet edecek teknikler kullanılmalı ve öğrenme - öğretim sürecinde tekniklerin seçimi ile uygulaması konusunda etkili çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler öğrencilerinin yazma yeteneklerini ortaya koyabilecekleri farklı teknikleri yoğunlukla kullanmalı onların da bu teknikleri ihtiyaç duydukça seçme ve kullanma alışkanlığı edinmelerini sağlamalıdır.

Öğretim teknolojileri ile zenginleştirilen dersler öğrenciler üzerinde daha fazla etki bırakacak ve öğrencileri motive edecektir ama öğretmenlerin çoğu Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğretim teknolojilerini kullanmamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü

derste konu belirleme aşamasında internetten yararlandığını, biri ise müzik eşliğinde yazma çalışması yaparken bilgisayar kullandığını ifade etmiştir. Yazarlık ve Yazma becerileri öğretim programında “Yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkânlardan (bilgisayar, internet vb.) yararlanma” öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler içerisinde yer almaktadır. Program’da ayrıca teknolojinin yaygın olarak kullanılan öğeleri olan bilgisayar ve internet’in yazma eylemini temelden etkilediği ve bu yeni süreçte yazma eylemini yalnızca eski yöntem ve araçlarla gerçekleştirmenin yeterli olamayacağı görüşü benimsenmiştir. Bilişim teknolojilerinin getirdiği yaygın uygulamaların göz ardı edilmediği bir bakışla, yazma eylemi ihtiyaç ve beklentiler ekseninde yeniden değerlendirilmiştir (Becel, 2013, 68). Bu anlamda öğretmenlerin derste bilişim teknolojilerini gözardı etmeleri programın hedef kazanımları ile gelişmektedir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğretmenlerin birçoğu dersin amacına ulaşım ulaşmadığını belirlemek ya da belirlenen kazanımlara ne oranda ulaşıldığını tespit etmek için ölçme değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yükledikleri amaç kullanılan ölçme araçlarını da etkilemekte ve öğretmenler buna göre ölçme araçları kullanmaktadır. Örneğin öğrencileri yazmaya teşvik etmek için ölçme değerlendirme yaptığını söyleyen öğretmenin portfolyo değerlendirmeyi kullandığı görülmüştür. Derste genel olarak öğretmenlerin yönetmeliğe göre zorunlu olan yazılı sınavlar ile ölçme değerlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise zorunlu sınavlardan birini test şeklinde yaptığını belirtmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin bir alana yönelik gelişim durumlarının belirlenmesinde sürecin değerlendirilmesinde işe koşulan araç ve uygulamalar yanında sonuç ya da ürünün değerlendirilmesine yönelik araç ve uygulamalar bulunmaktadır (Göçer, 2014: 288). Bu ders bağlamında öğrencilerin yazma becerisine yönelik gelişim durumlarının değerlendirilmesi yapılacağı için öğretmenlerin süreç değerlendirmesine gereken önemi vermeleri gerekmektedir. Sonuçtan çok süreçteki öğrenci performansını değerlendirebilmek için performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritaları, poster, görüşme, grup ve akran değerlendirme, rubrik gibi alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılmalı ve süreçte öğrencinin yazma becerisindeki gelişim ortaya konularak paydaşlar bu anlamda bilgilendirilmelidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin sadece ikisi öğrencilerin yaptıkları çalışmaları dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirerek performans notu verdiğini ifade etmiştir. Şimşek (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bazılarının alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları, ancak büyük çoğunluğunun geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını programın felsefesine aykırı olmasına rağmen eskiden olduğu gibi kullanmaya devam ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi için ölçme değerlendirme sürecinin öğrenciyi motive etmesinin öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulması öğrencinin yazma sürekliliği için önemlidir ama öğretmenlerin birçoğu bunu gözardı etmektedir.

Yapılan bu çalışmayla görülmüştür ki öğretmenlerin deneyimleri ve bakış açıları Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme süreçlerinde oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çoğu kez farklı düşüncelere sahip olmaları farklı uygulamalara neden olmaktadır. Öğretmenlerin dersin programı ve kazanımlarını tam anlamıyla özümseyebilmeleri için hizmetiçi eğitime alınmaları dersin amacına ulaşabilmesi için yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Becel, A. (2013). Bilişim Teknolojileri Ekseninde Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersine Yönelik Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*. 8/3 : 61-81.
- Belet, S.D ve Yaşar, Ş (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3 (1): 69-86.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Becerisi, Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Edt.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (1. Baskı) içinde (s.49-91). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, M.E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Turkish Studies* 7(1), 727-743.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadüz, A. (2010a) Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies* 5(3), 1566-1593
- Karadüz, A. (2010b) Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 7. Sayı 14: 135-154.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies* 6(3), 1029-1047.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. (1984). Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2, 113-123.
- MEB (2012). *Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi(5,6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Basımevi Belirtilmemiş.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma ve Metin İnceleme*. Eskişehir: A Ü Açıköğretim Fakültesi
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (Gözden Geçirilmiş 5.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek N. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılması: Nitel Bir Çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt: 21. Sayı: 1, 149-168
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ünsal, G. (2008). Yazma Öğretimi, *Dil Dergisi*. Sayı: 142 46-60
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA.:Sage.

SUMMARY

1. Abstract

Literate individuals are expected to reflect their emotions, thoughts, dreams and requests by writing within the compass of certain rules. A student's carrying out the act of writing within certain rules depends on his/her way of using mental faculty and speaking skills (Çelik, 2012: 728). If the thought's itself is not clear in student's mind, some obscurities may appear in its expression. When verbalism is not entirely comprehensible, it means that the student does not think loud and clear. In that case teaching writing skills in some extent serves the same purpose as teaching how to think. Writing is a process in which writer faces his/her thoughts, experiences his/her emotions profoundly, embarks on a quest of new thoughts and sheds some light on the previous thoughts. Providing students with topics and learning tasks regarding to thinking divergently and developing expressions is quite significant in supporting them to develop their own ways of thinking.

Curriculum for Secondary School and Islamic Divinity Secondary Schools regarding to Authorship and Writing Skills Course was prepared by Ministry of National Education in 2012-2013 School Year through taking a process based approach into consideration. As curriculum was covered through subtitles such as approach, skills and acquisitions; application guide was covered through subtitles such as levels in writing skills, writing process, text structures and assessment and evaluation. Skills consist of objectives related to writing sentences, paragraphs and texts at the end of a term. Acquisitions consist of information, skills, attitudes and applications.

Five fundamental skills were specified within the program and acquisitions were analyzed under this title. It was aimed that through those acquisitions students will reach writing skills. Students are expected to reach the following skills.

Purpose of the Study

By school year of 2012-2013, Authorship and Writing Skills Course was recognized as a selective course at 5,6,7,8 grade students at Secondary Schools and Islamic Divinity Secondary Schools. Within the scope of the current study, teachers' opinions on how the writing skills are taught and the applications regarding to improvements' being carried out are observed.

2. Method

The current study basis on case study which is one of the research methods. Yin (1984) believes that case study is a research method which analyzes the phenomena in its own habitat, and it is used in situations where there is not a clear cut between the phenomenon and its own habitat. Moreover, as a research method it is also used in situations in which more than one data and evidence resource is available.

Within the current study teacher applications have been specified as either a case or a phenomenon in the course entitled Authorship and Writing Skills. The thought of in depth data collection is an important factor in the selection of qualitative case research. An in depth and long time span data collection process may take place in case studies.

Study Group: Since qualitative methods were in use in the course of the study, purposive sampling was applied and a study group that had ten members was formed. Purposive sampling appeared in qualitative research tradition and it is a sampling method that allows in depth analysis of conditions that are thought to have rich source of information (Yıldırım and Şimşek, 2008: 107).

By using half structured interview form that was prepared during Data Collection process, a pilot study was carried out through the interview of three teachers. Identification of datum was carried out through content analysis method.

3. Findings

According to the datum collected in the course of the study, following themes and codes were obtained.

Objectives of the course, self-expression, increasing skills, affective justifications, reading skill, being a good writer, awareness regarding to writing, teacher approach, informative teacher, counsellor, sharer teacher, student centred teacher, motivating teacher, educational background, planning, teaching methods, methods and techniques regarding to writing, instructional technologies, instructional skills, assessment and evaluation...

Authorship and Writing Skills Course consists of acquisitions that include cognitive, creative, aesthetic and authentic values that are obtained by students in the course of acquiring the skill related to expressing themselves via writing. Use of technology in the course of writing is also one of the main skills to be achieved.

In the course entitled Authorship and writing Skills teachers display various approaches. Informative teachers present the topics to be learned and have the students take notes during the course. Teachers display this approach particularly as they teach text types, wording and ways to improve thinking. Approximately half of the teachers reported that they display this method. Writing is not a piece of information but a skill, In order to acquire this skill presentation of knowledge will not be sufficient and it will not serve to the acquisition of the skill.

It is by means of the current study understood that teachers' experiences and points of views are quite important in the process of learning-teaching and assessment-evaluation of Authorship and Writing Skills course. Teachers' having different opinions frequently cause various applications. In order to internalize course schedule and objectives properly, teachers had better participate inservice training.

Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri

Oğuz DİLMAÇ, Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, oguzdilmac@atauni.edu.tr

Cihan İNANÇ, Yüksek Lisans Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, cihaninann@hotmail.com

Öz: Çocukları hayata ve üst öğrenime hazırlayan ilkökul eğitimi temel nitelikte olması vasfıyla önemlidir. İlkokulda verilen Görsel sanatlar eğitimi çocuğun ilerleyen süreçte görsel sanatlara yönelik ilgi ve tutumunu belirleyecek niteliktedir. Ayrıca çocuğun yaratıcı yönünü tetikleyecek ilk eğitimler bu süreçte verilmektedir. Görsel sanatlar eğitimi ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmekte dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin Görsel Sanatlar dersine yönelik öz yeterlilikleri önem kazanmaktadır. Görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterliğe sahip sınıf öğretmenleri, öğrenciler için dersi sıkıcı ve verimsiz olmaktan çıkaracak, çocukların yaratıcı yönleri için sağlıklı uyarımlar da bulacaktır. Araştırmanın amacı, Sınıf öğretmenlerinin Görsel Sanatlar dersine yönelik öz yeterliklerini tespit etmek ve bu düzeylerin cinsiyet, mesleki kıdem yılı, mezun olunan fakülte gibi bağımsız değişkenler tarafından etkilenip etkilenmediğini güncel veriler ışığında tespit etmektir. Araştırma yapılaş yöntemine göre tarama modelindedir. Veri toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu, genel olarak kendilerine güvendikleri ve görsel sanatlar dersi konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyete, mezun oldukları fakülteye ve mesleki kıdem yılına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, Sanat Eğitimi, Görsel sanatlar, Öz yeterlilik, Eğitim

The Self-Sufficiency Levels of Classroom Teachers about Visual Arts Course

Abstract: The primary school education, preparing children to life and higher education, is important because of being a basic characteristic. The education of visual arts, given in primary school, is a feature that will determine the interest and manner of student to visual arts in the forthcoming period. Besides, first trainings, which will stimulate creative side of child, have been given in this period. Visual arts education has been realized by classroom teachers in primary schools, so self-sufficiency of classroom teachers on visual arts lesson gains importance. Classroom teachers, who have self-sufficiency about visual arts lesson, are going to take out the lesson being bored and unproductive for students and reveal the creative sides of children with healthy impulses. The aim of this research is to confirm the classroom teachers' self-sufficiencies about visual arts lesson and analyse whether these levels have been affected by some independent variables such as gender, years of professional seniority and alma mater in the light of updated data or not. According to making method, research is on screening model. The survey method has been used while collecting data. As a result of the research, it has been identified that classroom teachers' self-sufficiency about visual arts course is above average, generally they believe in themselves and they feel themselves adequately in the matter of visual arts lesson. However it has been seen that, the self-sufficiency levels of classroom teachers do not differ from at level of significance depending on gender, alma mater and years of Professional seniority.

Key Words: Classroom teaching, art, visual arts education, self-sufficiency, education

1.GİRİŞ

Genel eğitim içerisinde önemli bir yere sahip olan sanat eğitimi “her bir sanat eserinin hedeflediği seyircide, dinleyicide, okuyucuda estetik kaygı meydana getirmeyi; zihnin bir boyutu olan sanatsal zekânın beslenmesi ve geliştirilmesini, bununla birlikte ona, insan ve insana bağlı değerleri iletmeyi hedefler (Enver, 2004: 91)”. Temelinde bireyde yaratıcılığın geliştirilmesini amaçlayan sanat eğitimi, bireyin araştırmacı yönünü keşfetmesini sağlayan, estetik duyarlılığın gelişmesine yardımcı olan bir alandır.

“Eğitimsel anlamda sanatsal öğrenme, öğretici ile öğrenen (öğretmen-öğrenci) arasında öncede programlanmış estetiksel etkinlikler çerçevesinde oluşan amaçlı, anlamlı ilişkilerle gerçekleşir. Çocuklar ancak sosyal bir çevre içinde buldukları nesnelere tanır ve kullanırlar, bu da çocuğun sanatsal gelişimine ortam sağlayan önemli unsur olarak görülür. (Artut, 2004: 87).” Amacı sanatçı yetiştirmek değildir. “Sanat eğitimi rastlantısal olarak kimi yönelişleri, kimi becerileri ya da yetenekleri ortaya çıkarabilirse de, sanat eğitiminin salt amacı bunlar değil; hayatı değerli kılmak ve ondan zevk almayı sağlamaktır. Yani sanat eğitimi; insanı hedef alan ve onun mutluluğu için, insan anlayışına uygun nesiller yetiştirmeyi amaçlar (Enver, 2004: 92).” Sanat eğitimi, bireyin sanat yoluyla eğitimi sürecini kapsamakla birlikte, genel eğitim içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bireyin estetik yönünün ve yaratıcılığının geliştirilmesini amaçlayan sanat eğitimi, bu özellikleri ile kişiliğin gelişimine olumlu katkılar sağlayabilir. Sanat eğitimin amacı sanatçı yetiştirmek değildir. Sanat eğitimi ile çocuklar çevrelerini daha iyi algılar, yorumlar ve etkileşime girerler.

Görsel sanatlar alanı “ Sürekli kendi dışındaki alanların ya yararlı yaklaşım ya da toplumsal ve psikolojik gereksinimlerle işlevlerinin bir uygulama alanıdır. Görsel sanat alanının dışında sanat eğitiminden beklenen pek çok işlev, dersi bir disiplin alan olmaktan uzaklaştırmıştır. Sonuçta sanat eğitimi karmaşıklık ve belirsizlik içinde okullarda önemsiz bir ders durumuna düşmüştür (Kırışoğlu, 2005: 1).” “Özellikle ilköğretim programında önemli bir ifade, beceri dersi olarak görülen bu ders ne yazık ki "mihver dersler” adı verilen matematik ve fen derslerinin ağırlığı altında ezilmektedir. Aslında sanat dersleri okul öncesi olmak üzere ilköğretim programının temelini oluşturmaktadır (Artut, 2004: 188).” Görsel sanatlar dersinin hedeflenen işlevselliğini kazanması alanına hakim öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin çoğunluğuyla mümkün gözükmektedir.

İlk ve ortaöğretim sisteminin amacı, öğrencinin yeteneklerini ve kapasitesini anlayıp, geleceğe dönük mesleki eğilimlerini bulup çıkararak üst öğrenim kurumlarına, yaşama hazırlamak olmalıdır. Bu nedenle eğitimleri sırasında gençleri çeşitli konularda bilgilendirmek eğitmek kadar, algılama ve tasarlama sonucunda bir şeyler yaratmaya, keşfetmeye yönlendirmekte çok önemlidir (Südor, 2006:11).

Ülkemizde görsel sanatlar eğitiminin tarihsel gelişimi çok henüz çok yenidir. Bu sürecin olgunlaştığını söylemek için ulaşılan seviye yeterli değildir. Cumhuriyetin kuruluşu ile beraber eğitim sistemi yeni bir toplum arzusu ile biçimlendirilmek, istenmiş ilköğretileri de kapsayan yeni eğitim ve öğretim programları hazırlanmıştır.

Programda yer alan resim ve iş eğitimi ile ilgili derslerin daha sağlıklı uygulanabilmesi için, bu branşta öğretmen yetiştirilmeye başlanır. Bu amaçla Ankara’da Avrupa’nın tanınmış Profesörleri Resim-iş ilkelerine uygun kurslar açarlar. Kurslara ülkenin çeşitli bölgelerinden yüze yakın ilk ve ortaokul öğretmeni katılır (İlhan, 2003, 16). “1924-1927 yılları arasında ortaöğretim kurumlarının ilk kısmı olan ortaokullarda resim dersi haftada bir saat ve zorunlu olarak programlanmıştır. Ancak alan öğretmenlerinin yetersizliği nedeniyle ilkokul öğretmenlerine açılan kurslarla bu açık kapatılmaya çalışılmıştır. (Özsoy, 2003, 73)”. 1962, Öğretmen okullarında Resim-İş eğitimi semineri açıldı (Bu gün isim yapmış birçok sanatçı öğretim elemanı bu seminerin öğrencilerindendir (Artut, 2004,107). “ İlk ve ortaokullardaki resim-iş öğretmeni açığını kapatmak üzere, Öğretmen okullarındaki yetenekli öğrenciler resim ve seminerlerine seçilmişlerdir Burada aldıkları eğitim sonucu bir bölümü “Gazi Eğitim Enstitüsünde” sanat eğitimine başlarken, diğer bölümü ilkokul öğretmenliğine geri dönmüştür (Özsoy, 2003: 75). Öğretmen okullarında yetişen öğretmenler de oldukça içi bir sanat eğitimi almış ve bunu Öğretmenliklerine olumlu bir şekilde yansıtmışlardır (Ayaydın vd, 2009: 32).” 1973 yılında Sınıf Öğretmeni yetiştiren iki yıllık Eğitim Enstitüleri açıldı. Bu kurumlarda bir dönem üç saat süreli Resim- Yazı ve İş dersi müfredatında yer aldı (Artut, 2004, 107). Milli eğitim bakanlığı 1974’de gerçekleştirdiği 9. Şura alınan kararlar sanat eğitimi açısından önemlidir. “Sanat eğitimi derslerinin, anaokulundan başlayarak, sanat alanında profesyonel olarak sanatçı ya da sanat eğitimcisi vb. eleman yetiştiren fakülte ya da yüksekokulların dışında, başka mesleklerle yönelik eğitim veren fakülte ve yüksekokullarda da sürdürülmesine karar verildi” (Enver, 2004, 98). 1990’lı yıllarda İlk ve orta dereceli okullara yönelik olarak MEB’da program geliştirme çalışmaları yapılmış, hazırlanan yeni programlar uygulamaya konmuştur. İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı 1992 yılında hazırlanmış ve uygulamaya başlanmıştır (MEB, 1992; Özsoy, 2003, 76).

Okulöncesi dönemden üniversite düzeyine kadar geniş bir süreci kapsayan sanat eğitiminin ilk eğitimcileri arasında sınıf öğretmenleri gelmektedir. Sınıf öğretmenliği ilkokul 1.2.3.ve 4. sınıflarda öğrencilere, okuma-yazma öğretmekle beraber temel düzeyde Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, din kültürü, yabancı dil, müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi öğretmekle hayata hazırlamakla yükümlü öğretmenlik alan mesleğidir. Sınıf öğretmenleri öğretmenlik meslek eğitiminde öğrendikleri yöntemlerle MEB tarafından onaylanan öğretim programları ve ilgili mevzuatta belirtilmiş bilgi, beceri, tutum ve davranışları, öğrencilere kazandırmakla yükümlüdürler. Sınıf düzeyine uygun yıllık, aylık, haftalık ve günlük çalışma planları kullanarak öğrencilere temel hayat bilgisi eğitimi verir. Öğrencilerini sistemli gözlemlerle değerlendirmeye tabi tutar, gelişimlerini izler. Öğrencilerini hayata hazırlarken onların yaratıcı sorun çözme becerilerine sahip bireyler olarak yetişmelerini hedefler. İlkokul düzeyinde gerçekleşen görsel sanatlar eğitimi sınıf öğretmenleri tarafından verilmekte bu durum sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterliliklerinin tespitini önemli kılmaktadır. ” Resim derslerinin, yeteneği olanların başarabildiği bir dal olduğu görüşü, çevre ve ailede yaygın bir kanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu mantıktan yola çıktığımızda bazı ilkokul öğretmenleri de kendilerini bu alanda yetkin görmediklerinden dolayı ilgili dersi anlam ve amacına uygun bir şekilde yürütemeyeceklerini düşünerek gereken çaba ve özeni göstermemektedirler (Artut, 2004, 188). ”

Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları çocukların temel sanat eğitimini etkilemekte, ilerleyen sanat eğitimlerine yönelik ilgilerini şekillendirmektedir. Görsel sanatlar eğitiminin çocuğa kazandırmayı amaçladığı kişilik gelişimi ise temel nitelikteki ilkokul Görsel Sanatlar derslerini, daha da önemli kılmaktadır. “Bu gün çocuk psikologları ve eğitimciler ilk beş yılda verilen eğitimde bu derslerin hakkıyla verilmesinin önemini sıklıkla vurgulamakta, çocuğun ruh ve beden sağlığına etkisini belirtmektedirler (Batur, 2010: 3).” Her alanda olduğu gibi, sanatsal yaratıcılıkta da başarılı öğrenciler yetiştirmek, hiç şüphesiz öğretmenlerin de yaratıcı bir kişiliğe sahip olmalarını gerektirir. Yaratıcı öğretmen, yaratıcı davranışların onaya çıkması için gerekli ortamları hazırlayarak, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında yeni ve orijinal çözümler üretmesini sağlar. O halde, öğrencilerin yaratıcı davranış sergileyebilmeleri, sadece onların kişilik özellikleriyle sınırlı değil, diğer faktörlerin yanı sıra, öğretmen tutumlarıyla da yakından ilgilidir (Enver, 2004, 203).”

Buyurgan ve Buyurgan’ın da (2012) belirttiği gibi eğitimin her aşamasında amacına uygun bir sanat eğitimi nitelikli sanat eğitimcileri ile mümkündür. Görsel sanatlar dersi bireyin yaratıcı güçlerini geliştirebilmesine olanak sağlayarak, kendi kültürünü tanımasına yardımcı olarak başka kültürlerle olan farklılıkları öğrenir.

“Her birimiz ilk ve orta öğretimdeki eğitim sürecimizi bir an için düşündüğümüzde “Resim veya Resim-İş” ismiyle almış olduğumuz bu derse giren öğretmene göre ne denli farklı yaklaşımların sınıfa egemen olduğunu hatırlayabiliriz. Resim dersinin dışındaki her dersin işlendiği bir ortama dönüştürüldüğü çok yaşanmış olduğu söylenebilir (Bulut vd. 2013, 158).”

İlkokul birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan süreç içerisinde, sanat öğretimine ilişkin temel ilkeler çerçevesinde planlı programlı bir çalışma düzeneği oluşturulmalıdır, Unutulmamalıdır ki, sanatsal içerik beklentileri günlük, aylık ya da bir üniteyle sınırlı değildir. Sanat öğretimi uzun, planlı sistematik bir çalışmayı gerektirir (Artut, 2004, 231).

“1-8. Sınıflar Görsel sanatlar eğitim programı 2013 Yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından yenilenmiştir.

Program üç temel alan üzerine odaklanmıştır.

1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme,
2. Kültürel Miras,
3. Sanat Eleştirisi ve Estetik (Karip vd, 2013, 02).”

“Görsel sanatlar dersi programının 1-4. Sınıflarında genel olarak duygu ve düşüncelerin sanat yoluyla nasıl ifade edilebildiği, sanatın değerli olduğu, sanat eserlerinin süreç içerisindeki değişimi ve yapıldıkları yerlerin tanınması; Türk kültüründen ve farklı kültürlerden esinlenilerek yeni fikirler oluşturulması, bu fikirlerin uygulamaya yansıtılırken sanat malzemelerinin ve tekniklerinin kullanılması; oyun ve sorgulama yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi, yerel sanat ürünleri üzerindeki motiflerin incelenmesi, sanata karşı duyarlı olunması ve geçmiş dönemlerde yapılmış sanat eserlerinin günümüz sanatına etkisi üzerine yoğunlaşmıştır (Karip vd. 2013, 2).”

“Etkili bir sanat eğitimi etkinliği, yeterli programlar geliştirilmesi kadar onu uygulayacak olan öğretmenlerin, sanat eğitimcilerinin gerekli bilgi ve anlayış ile donatılmış olmalarına

bağlıdır. Yararlı bir sanat eğitimi programı geliştirecek olanın, sağlam bir sanat felsefesi bilgisinden hareket etmesi zorunludur. Öğretmenin böyle bilgilere sahip olmasından çok öncelikle sanat etkinliğinin yararına inanması, böyle bir anlayışı geliştirmiş olması gerekir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, 6).”

“Görsel sanatlar dersi programının 1-4. sınıflarında genel olarak duygu ve düşüncelerin sanat yoluyla nasıl ifade edilebildiği, sanatın değerli olduğu, sanat eserlerinin süreç içerisindeki değişimi ve yapıldıkları yerlerin tanınması; Türk kültüründen ve farklı kültürlerden esinlenilerek yeni fikirler oluşturulması, bu fikirlerin uygulamaya yansıtılırken sanat malzemelerinin ve tekniklerinin kullanılması; oyun ve sorgulama yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi, yerel sanat ürünleri üzerindeki motiflerin incelenmesi, sanata karşı duyarlı olunması ve geçmiş dönemlerde yapılmış sanat eserlerinin günümüz sanatına etkisi üzerine yoğunlaşmıştır. (Karip vd. 2013: 2).” Çocuğun kültürlere yönelik ilgisi aracılığı ile yeni fikirlere ulaşması, görsel sanatlar yöntem ve teknikleriyle fikirlerini ürüne dönüştürmesi istenmektedir. Sanat eğitimi kişilerin yetenekleri doğrultusunda geliştirirken; hayatın her alanında yaratıcı çözümler ortaya koyabilen, üretken, fark yaratabilen kişiler yetiştirmeyi amaçlar. Görsel sanatlar eğitimi bireylere görsel sanatların yanı sıra görselliğin olduğu her alanda yaratıcı beceriler sergileyebilme imkânı sunar.

“Sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim süreçlerinde, çocuğun çizgisel gelişimi, sanat eğitiminin önemi ve gerekliliği, müzede eğitim, öğrencilerine seviyelerine uygun neler yaptırabilecekleri ve zarar vermeden nasıl yönlendirebilecekleri ile ilgili teorik ve uygulamalarla bilgi sahibi olmalıdır” (Buyurgan & Buyurgan, 2012, 6). Bu anlayış doğrultusunda eğitim fakültelerinin sınıf öğretmeni yetiştirmeye yönelik lisans programları dâhilinde ikinci sınıfın dördüncü döneminde “sanat eğitimi ve kuramları” ve dördüncü sınıfın yedinci döneminde “görsel sanatlar eğitimi” dersi verilmektedir. Ülkemizde sınıf öğretmenliği branşına eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden de atama gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenliğine alan dışı atamaların oldukça fazla sayıda gerçekleşmiş olması sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerine yönelik incelemeleri daha anlamlı kılmaktadır.

1.1.Öz Yeterlik

“Bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısına öz-yeterlik denir” (Bandura’dan akt Özerkan, 2007: 28).” “Tanımdan da anlaşılacağı gibi öz-yeterlik, bireyin gelecekteki olası durumları denetlemede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin geliştirdiği inancıdır. Öz-yeterliğe, teknik olarak “algılanan öz-yeterlik” de denilmektedir” (Senemoğlu’ndan akt Özerkan, 2007: 28).” “Öz yeterlik kavramı, Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır” (Hamurcu, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007).” “Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip olmalarıdır ” (Çakır vd, 2009, 2). “Bandura’ya göre öz-yeterlik inancının dört kaynağı vardır. Bunlar; başarı ya da başarısızlık gibi yaşanan tüm deneyimler, heyecan, korku vb. fiziksel ve duygusal durumlar, başkalarının yaşantılarını gözleyerek başarı ya da başarısızlıklarına şahit olma gibi dolaylı yaşantılar ve aile, arkadaşlar, meslektaşlar, danışmanlar tarafından yapılan sözel iknadır (Woolfolk & Burke - Spero, 2000, 345,346). “Öğretmenin sınıf içi davranışlarını, öğretime ve sınıf yönetimine ilişkin

çeşitli kararlarını etkileyen en büyük etmenlerden birisi, kendi öğretimse yeterliklerine olan güveni, bir başka deyişle öz-yeterlik algısıdır” (Tschannen’den akt. Özerkan, 2007: 1).

Kişinin kendini yetiştirdiği bir alanda başladığı işi zihninde tasarladığı plan çerçevesinde yürüterek; beklenen başarı ile sonuçlandığı ana kadar geçen süreçte, iş yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısına öz yeterlik diyebiliriz. Öz yeterliğe sahip kişi, belirlediği amaca ulaşmaya çalışırken karşılaşılabileceği zorluklara ve bunları alt etmek için kullanabileceği yöntemlere yönelik ön görüldür. Öz yeterliliğe sahip kişinin elde ettiği başarılar şans eseri elde edilmiş başarılar değildir.

“Öz-yeterlik düzeyi, çalışmanın zorluk derecesi; öz-yeterlik genelliği, öz-yeterlik inançlarının farklı etkinliklere transfer edilebilmesi; öz yeterlik gücü ise kişinin verilen bir çalışmadaki başarısına olan inancındaki kararlılığını gösterir” (Üstüner vd, 2009, 2).

İlgili alanyazın araştırmasında sınıf öğretmenlerinin çeşitli derslere ilişkin özyeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik çok sayıda araştırma ile karşılaşmaktayız (Riggs ve Enochs, 1990; Ross,, 1992; Podell ve Soodak, 1993; Henson, 2001; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Hamurcu, 2006; Cerit, 2010; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Korkut ve Babaoğlu, 2012). Bu araştırmalar içerisinde sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik ise yayın sayısı oldukça azdır.

Sanat eğitiminin amaçladığı öğrencilerin algı birikimini ve hayal gücünü geliştirebilmeyi, öznel algılarını sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine fırsat tanıyabilmeyi, görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi yaşamın her alanına yansıtabilme ve bunu davranış biçimi haline getirebilme yetisi kazandırabilmeyi gerçekleştirebilmek için görsel sanatlar dersi programına ilişkin uygulama sürecinde çok önemli rol üstlenen öğretmenlerin derse ilişkin görüşlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinin en önemli paydaşı olan öğretmenler program doğrultusunda önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmek için sürecin her aşamasında öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini izler ve değerlendirir. Dolayısıyla görsel sanatlar dersine giren öğretmenlerden belirli düzeyde bu alana ilişkin yeterliliğe sahip olması beklenir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmanın önemli olduğu ileri sürülebilir.

1.2. Problem / Problem Durumu

Bu çalışmanın problem cümlesini “Sınıf öğretmenlerinin Görsel sanatlar dersine ilişkin öz yeterlikleri ne düzeydedir? Öz yeterlik düzeyleri kıdem yılı, mezun olunan fakülte, cinsiyet gibi bağımsız değişkenlerden etkilenir mi? oluşturmaktadır.

1.3.Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Sınıf öğretmenlerinin Görsel sanatlar dersine ilişkin öz yeterlik düzeylerini güncel veriler ışığında tespit etmektir. Araştırma ayrıca öz yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem, cinsiyet, mezun olunan fakülte, türleri açısından değişip değişmediğini belirlemektir. Bağımsız değişken olarak sınıf öğretmenlerinin kıdem yılı mezun oldukları fakülte türü ve cinsiyetleri ele alınmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma tarama modelindedir. “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerine yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir. Tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptir” (Büyüköztürk vd. 2014, 177).

1-Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerinin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi vb.) betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilir. Evrenden örneklemin seçilmesi.

2-Araştırma için ihtiyaç duyulan verilerin toplanma süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır.

3-Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemden toplanır. (Büyüköztürk vd, 2014, 177)”

2.2.Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzurum ili merkez ilçelerinden Yakutiye ilçesinde yer alan ilkokullardaki sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 4 okuldaki 117 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	71	60.7
	Erkek	46	39.3
	Toplam	117	100.0
Mesleki Kıdem	10-14	29	24.8
	15-19	54	46.2
	20 ve üzeri	34	29.1
	Toplam	117	100.0
Mezun Olunan Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	71	60.7
	Fen-Edebiyat Fakültesi	22	18.8
	Ziraat-Mühendislik-İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	24	20.5
	Toplam	117	100.0

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeni bakımından 117 sınıf öğretmenin 71'inin (%60.7) kadın, 46'sının (%39.3) erkek olduğu; mesleki kıdem değişkeni bakımından 29 öğretmenin 10-14 yıllık (%24.8), 54 öğretmenin 15-19 yıllık (%46.2) ve 34 öğretmenin de 20 ve üzeri (%29.1) mesleki kıdeme sahip olduğu; mezun olunan fakülte türü değişkeni bakımından ise 71 öğretmenin eğitim fakültesi mezunu (%60.7), 22 öğretmenin fen-edebiyat fakültesi mezunu (%18.8) ve 24 öğretmenin de ziraat-mühendislik ve iktisadi ve idari bilimler fakültesi mezunu (%20.5) olduğu anlaşılmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

2.3.1. Görsel Sanatlar Dersi Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Dilmaç (2008) tarafından geliştirilen " Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek geliştirilmeden önce öz yeterliğin ne olduğu ve öz yeterlilik ölçeğinin nasıl hazırlanacağı hakkında geniş çaplı bir literatür araştırması yapılarak mevcut olan öz yeterlik ölçekleri incelenmiştir. Mevcut olan bu öz yeterlilik ölçeklerinden, öz yeterlilik ölçeğinin hazırlanması konusunda rehber olması amacıyla yararlanılmıştır. Ölçek "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" şeklinde beşli likert tipi olarak hazırlanmıştır. Görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlilik ölçeği 21'i olumlu, 14'ü olumsuz olmak üzere 35 madde olarak hazırlanmıştır. 35 maddelik olan ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizi için 65 sınıf öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin olumlu maddeler verdikleri cevaplar kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum(4), kararsızım(3), katılmıyorum(2), kesinlikle katılmıyorum(1) olacak şekilde 5'ten 1'e doğru, öğretmen adaylarının olumsuz tutum maddelerine verdikleri cevaplar ise; kesinlikle katılıyorum(1), katılıyorum(2), kararsızım (3), katılmıyorum (4), kesinlikle katılmıyorum (5) olacak şekilde 1'den 5'e doğru puanlandırılarak ilgili veriler SPSS 13.0 paket programında analiz edilmiştir (Dilmaç, 2008: 675).

Analizler sonucunda; madde ortalamaları için t-testi sonuçları $p > 0.05$ olan ve korelasyon katsayıları $r < .30$ düşük olan 2 madde ile madde toplam korelasyon değeri 0.302'den düşük olan 1 madde de pilot ölçekten çıkarılmıştır. 20 maddesi olumlu, 12 maddesi olumsuz olan "Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği'nin pilot çalışması sonucunda ölçeğin döndürülmemiş temel bileşenler (Component Matrix) analizine göre tek faktörlü, döndürülmüş temel birleşenler analizine göre (Varimax Rotated) 4 faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracı tek faktörlü (genel faktör) ya da çok faktörlü olabildiği gibi hem tek faktörlü hem de çok faktörlü özellik gösterebilmektedir (Büyüköztürk,2003,121). Her iki durumla da ölçek kullanılabilir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0.82 olarak tespit edilmiştir (Dilmaç, 2008: 675).

Anket 13'ü olumsuz 18'i olumlu olmak üzere toplam 31 madden oluşmaktadır. Olumsuz maddeler ters puanlanmış ve bulgular kısmında olumsuz maddeler maddelerin anlamı bozulmayacak şekilde ters çevrilmiştir. Veri toplama aracında yer alan olumlu maddeler 1 (1.00 – 1.80) "Kesinlikle Katılmıyorum", 2 (1.81 – 2.60) "Katılmıyorum", 3 (2.61 – 3.40) "Kararsızım", 4 (3.41 – 4.20) "Katılıyorum" ve 5 (4.21–5.00) "Kesinlikle Katılıyorum" olarak değerlendirilirken, olumsuz maddeler ise 1 (1.00 – 1.80) "Kesinlikle Katılıyorum", 2 (1.81 – 2.60) "Katılıyorum", 3 (2.61 – 3.40) "Kararsızım", 4 (3.41 – 4.20) "Katılmıyorum" ve 5 (4.21–5.00) "Kesinlikle

Katılmıyorum" şeklinde değerlendirilmiştir. Bu anketten alınabilecek en yüksek puan 155, en düşük puan ise 31'dir. Bu araştırmadaki veriler için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .86 'dır.

2.3.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle verilerin parametrik test şartlarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. İlk olarak parametrik testlerin şartlarından biri olan normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığı basıklık, çarpıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına yönelik hesaplanan basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz yeterlik Anketinden Elde Edilen Verilerin Normallik Değerleri

Gruplar	\bar{X}	Ss	Ortanca	Skewness	Kurtosis
Toplam	116.11	14.68	116.00	-.016	-.391

Tablo 2 incelendiğinde görsel sanatlar dersine yönelik öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin elde edilen puanların çarpıklık (-.016) ve basıklık (-.391) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar arasında yer aldığı, aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin de birbirine çok yakın olduğu anlaşılmaktadır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1 ile +1 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterebileceği belirtildiğinden (Morgan, Leech, Glockner & Barrett, 2004) dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik bir başka sınamada Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz yeterlik Anketinden Elde Edilen Verilerin Kolmogorov-Smirnov Testi ile Normallik Değerlerine İlişkin Bilgiler

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	p
Toplam	.056	117	.858

Tablo 2'de Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelendiğinde p değerinin anlamsız olduğu görülmektedir ($p > .05$). Bu sonuç verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi, ikiden fazla grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılmasında ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

2.3.3. Veri Toplama Süreçleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak Dilmaç (2008) tarafından geliştirilen "Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Anket 13'ü olumsuz 18'i olumlu olmak üzere toplam 31 madden oluşmaktadır. Erzurum ili Yakutiye İlçesine bağlı 4 ayrı okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla veriler toplanmıştır. Olumsuz maddeler ters puanlanmış ve bulgular kısmında olumsuz maddeler maddelerin anlamı bozulmayacak şekilde ters çevrilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'de yer almaktadır.

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz yeterlik Algıları

Tablo 4. Öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları

İfadeler	n	\bar{X}	SS
1 Görsel sanatlar eğitiminin lisans düzeyinde okutulmasını gerekli buluyorum.	117	4.40	.89
2 Görsel sanatlar dersi önemli bir derstir.	117	4.44	.71
3 Görsel sanatlar dersine ayrılan zamanı az buluyorum.	117	3.82	.96
4 Görsel sanatlar dersini değişik tekniklerle işlemek istiyorum.	117	4.07	.88
5 Öğrencilerin görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını onların seviyelerine uygun olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum.	117	3.53	.97
6 Görsel sanatlar dersinde kendimi mutlu hissedirim.	117	4.01	.81
7 Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular kapsamında diğer görsel sanatlar öğretmenleri ile çok rahat tartışabilirim.	117	2.98	1.16
8 Görsel sanatlar dersinde yer alan konulara ilişkin öğretim yöntemlerini gerektiği gibi uygulayabileceğimi düşünüyorum.	117	3.31	1.03
9 Öğrencilerin sanatı sevmeleri için okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetlere katılması, müze ve sanat galerileri gibi yerleri ziyaret etmeleri gerektiğini savunurum.	117	4.66	.62
10 Görsel sanatlar dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum.	117	3.63	.98
11 Lisans düzeyinde aldığım resim eğitiminin meslek yaşantımda beni yeterli kıldığına inanıyorum.	117	3.21	1.21
12 Görsel sanatlar dersini çok seviyorum.	117	4.00	.95
13 Çocuğun çizgisel gelişimi konusu ilgimi çekmez.*	117	4.09	1.06
14 Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendime yeteri kadar güvenmiyorum.*	117	3.20	1.34
15 Görsel sanatlar dersinde öğreteceğim resim tekniklerini doğru ve güzel yapmamaktan endişe duyarım.*	117	3.13	1.24
16 Görsel sanatlar dersinin içeriği sınırlandırılırsa mutlu olurum.*	117	3.35	1.21
17 Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları anlamada ve uygulamada öğrencilerimin güçlük çekmesi durumunda ne yapacağım konusunda kaygı duyarım.*	117	3.32	1.17
18 Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları anlatacağım zaman öğrencilerimin bilemeyeceğim sorular sormasından çekinirim.*	117	3.67	1.18
19 Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları ve resim teknikleri	117	2.78	1.41

	öğretiminde/resim yapmada öğrencilerimin başarısız olmasından rahatsız olmam.			
20	Görsel sanatlar dersini sıkıcı buluyorum.*	117	4.06	1.17
21	Görsel sanatlar dersi ile ilgili kaynaklar ilgimi çekmez.*	117	4.02	1.03
22	Görsel sanatlar dersinde başka ders işlemeyi tercih ederim.*	117	4.02	1.01
23	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları işlerken branş öğretmeninin konunun işlenmesi ile ilgili olumsuz eleştirilerinden çekinmem.	117	3.53	1.17
24	Görsel sanatlar dersini ilginç bulmuyorum.*	117	3.98	1.10
25	Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları öğretmek için gerekli vasıfta olmadığını düşünüyorum.*	117	3.22	1.29
26	Görsel sanatlar dersinde öğrencilerimin resim yapmamı istemelerinden mutluluk duyarım.	117	3.76	1.22
27	Görsel sanatlar dersinde zaman geçmek bilmiyor.*	117	4.17	1.08
28	Görsel sanatlar dersi sadece yetenekli öğrencilere verilmelidir.*	117	3.82	1.36
29	Görsel sanatlar dersine yönelik araştırmalardan hoşlanırım.	117	3.63	1.13
30	Dönem içinde görsel sanatlar dersinde yapılan çalışmaların yılsonunda sergilenmesini önemli buluyorum.	117	4.20	.99
31	Görsel sanatların toplumun gelişmesine katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	117	4.11	1.11

Öğretmenlerin görsel sanatlar dersine ilişkin öz yeterlikleri Tablo 4'te incelendiğinde olumlu maddeler arasında yer alan "*Görsel sanatlar eğitiminin lisans düzeyinde okutulmasını gerekli buluyorum* ($\bar{X}=4.40$)", "*Görsel sanatlar dersi önemli bir derstir* ($\bar{X}=4.44$)" ve "*Öğrencilerin sanatı sevmeleri için okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetlere katılması, müze ve sanat galerileri gibi yerleri ziyaret etmeleri gerektiğini savunurum* ($\bar{X}=4.66$)" maddelerine "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde, "*Görsel sanatlar dersine ayrılan zamanı az buluyorum* ($\bar{X}=3.82$)", "*Görsel sanatlar dersini değişik tekniklerle işlemek istiyorum* ($\bar{X}=4.07$)", "*Öğrencilerin görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını onların seviyelerine uygun olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum* ($\bar{X}=3.53$)", "*Görsel sanatlar dersinde kendimi mutlu hissederim* ($\bar{X}=4.01$)", "*Görsel sanatlar dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum* ($\bar{X}=3.63$)", "*Görsel sanatlar dersini çok seviyorum* ($\bar{X}=4.00$)", "*Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları anlatacağım zaman öğrencilerimin bilemeyeceğim sorular sormasından çekinmem* ($\bar{X}=3.53$)", "*Görsel sanatlar*

dersinde öğrencilerimin resim yapmamı istemelerinden mutluluk duyarım ($\bar{X} = 3.76$)", "Görsel sanatlar dersine yönelik araştırmalardan hoşlanırım ($\bar{X} = 3.63$)", "Dönem içinde görsel sanatlar dersinde yapılan çalışmaların yılsonunda sergilenmesini önemli buluyorum ($\bar{X} = 4.20$)" ve "Görsel sanatların toplumun gelişmesine katkıda bulunduğunu düşünüyorum ($\bar{X} = 4.11$)" maddelerine "Katılıyorum" düzeyinde; "Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular kapsamında diğer görsel sanatlar öğretmenleri ile çok rahat tartışabilirim ($\bar{X} = 2.98$)", "Görsel sanatlar dersinde yer alan konulara ilişkin öğretim yöntemlerini gerektiği gibi uygulayabileceğimi düşünüyorum ($\bar{X} = 3.31$)", "Lisans düzeyinde aldığım resim eğitiminin meslek yaşantımda beni yeterli kıldığına inanıyorum ($\bar{X} = 3.21$)" ve "Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları ve resim teknikleri öğretiminde/resim yapmada öğrencilerimin başarısız olmasından rahatsız olmam ($\bar{X} = 2.78$)" maddelerine ise "Kararsızım" düzeyinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Olumsuz maddeler arasında yer alan "Çocuğun çizgisel gelişimi konusu ilgimi çekmez ($\bar{X} = 4.09$)", "Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları anlatacağım zaman öğrencilerimin bilemeyeceğim sorular sormasından çekinirim ($\bar{X} = 3.67$)", "Görsel sanatlar dersini sıkıcı buluyorum ($\bar{X} = 4.06$)", "Görsel sanatlar dersi ile ilgili kaynaklar ilgimi çekmez ($\bar{X} = 4.02$)", "Görsel sanatlar dersinde başka ders işlemeyi tercih ederim ($\bar{X} = 4.02$)", "Görsel sanatlar dersini ilginç bulmuyorum ($\bar{X} = 3.98$)", "Görsel sanatlar dersinde zaman geçmek bilmiyor ($\bar{X} = 4.17$)" ve "Görsel sanatlar dersi sadece yetenekli öğrencilere verilmelidir ($\bar{X} = 3.82$)" maddelerine "Katılmıyorum" düzeyinde, "Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendime yeteri kadar güvenmiyorum ($\bar{X} = 3.20$)", "Görsel sanatlar dersinde öğreteceğim resim tekniklerini doğru ve güzel yapmamaktan endişe duyarım ($\bar{X} = 3.13$)", "Görsel sanatlar dersinin içeriği sınırlandırılırsa mutlu olurum ($\bar{X} = 3.35$)", "Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları anlamada ve uygulamada öğrencilerimin güçlük çekmesi durumunda ne yapacağım konusunda kaygı duyarım ($\bar{X} = 3.32$)" ve "Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları öğretmek için gerekli vasıfta olmadığımı düşünüyorum ($\bar{X} = 3.22$)" maddelerine ise "Kararsızım" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

3.2. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Sınıf Öğretmenlerin Öz yeterlik Düzeylerinde Cinsiyet Değişkeni İlişkisi

Görsel sanatlar dersine yönelik öğretmenlerin öz yeterliklerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öğretmenlerin Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	71	114.30	14.58	115	-1.674	.097
Erkek	46	118.91	14.55			

Tablo 5 incelendiğinde erkek öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterlik puanlarının (\bar{X} =118.91), kadın öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterlik puanlarından (\bar{X} =114.30) farklı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(115)}=-1.674$; $p> .05$).

3.3. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Sınıf Öğretmenlerin Öz yeterlik Düzeylerinde Mesleki Kıdem Değişkeni İlişkisi

Görsel sanatlar dersine yönelik öğretmenlerin öz yeterliklerinin mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik özyeterlik puanları arasındaki farka yönelik ANOVA sonuçları*

Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
10-14 yıl	29	119.62	14.66	Gruplar Arası	699.512	2	349.756	1.641	.198
15-19 yıl	54	116.22	14.50	Gruplar İçi	24304.043	114	213.193		
20 ve üzeri	34	112.94	14.71	Toplam	25003.556	116			

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik özyeterlik puanları Tablo 6'da incelendiğinde 10-14 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının (\bar{X} =119.62), 15-19 yıllık mesleki kıdeme (\bar{X} = 116.22) ve 20 ve üzeri mesleki kıdeme sahip (\bar{X} =112.94) öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-114)}=1.641$, $p> .05$).

3.4. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Sınıf Öğretmenlerin Öz yeterlik Düzeylerinde Mezun Olunan Fakülte Değişkeni İlişkisi

Görsel sanatlar dersine yönelik öğretmenlerin özyeterliklerinin mezun olunan fakülte değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Mezun olunan fakülte türüne göre öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik özyeterlik puanları arasındaki farka yönelik ANOVA sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	n	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Fak.	71	116.75	15.07	Gruplar Arası 76.176	2	38.088		
Mühendislik-Ziraat-İİBF	24	114.88	12.45	Gruplar İçi 24927.380	114	218.661	.174	.840
Fen-Edebiyat Fak.	22	115.41	16.13	Toplam 25003.556	116			

Mezun olunan fakültelere göre öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik özyeterlik puanları Tablo 7'de incelendiğinde "Eğitim Fakültesi"nden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 116.75$), "Mühendislik-Ziraat-İİBF"den ($\bar{X} = 114.88$) ve "Fen-Edebiyat Fakültesi"nden mezun olan ($\bar{X} = 115.41$) öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-114)} = .174$, $p > .05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlgili alan yazın taramalarında, sınıf öğretmenlerinin çeşitli derslere (Fen Bilgisi, Müzik, Türkçe, Matematik) ilişkin öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir çok araştırmayla karşılaşılmasına rağmen görsel sanatlar dersine ilişkin olan çalışmaların oldukça az olduğu dikkati çekmektedir. Bu çalışmalardan arasında Özer (2001), Akyıldız (2006), Kahraman (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, hepsinin ortak noktası sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin içeriğine ve alana yönelik hakimiyetleri gibi konularda öz yeterlik düzeylerinin düşük olmasıdır.

Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, ele edilen bulgular ışığında, görsel sanatlar eğitiminin lisans

düzeyinde okutulmasını gerekli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri Görsel sanatlar dersinin önemli bir ders olduğunu ileri sürmekte, öğrencilerin sanatı sevmeleri için okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetlere katılmalarının müze ve sanat galerileri gibi yerleri ziyaret etmelerinin gerekli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerini öz yeterlik düzeylerinin diğer araştırmalara göre daha yüksek olduğunun tespit edilmesinin nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin %71'inin Eğitim Fakültesi mezunu olmalarından ve hizmet sürelerindeki kıdem yıllarının yüksek olmasının getirdiği mesleki deneyimlerinin yüksekliğinden kaynaklanıyor olması gösterilebilir.

Her ne kadar anket maddelerinden elde edilen ortalamalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ileri sürülebilirse de öz yeterlik maddelerinden bazılarında düşük ortalamalara sahip olduğu da görülmektedir. Ortalamaları düşük olan maddeler incelendiğinde, çocuğun çizgisel gelişimi konusunun ilgilerini çekmediği görülmüştür. Katılımcılar Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları anlatacakları zaman öğrencilerinin bilemeyecekleri sorular sormalarından çekindiklerini, görsel sanatlar dersini sıkıcı buldukları belirtmişlerdir. Yine inceleme sonucuna göre Görsel sanatlar dersi ile ilgili kaynakların ilgilerini çekmediği ve Görsel sanatlar dersinde başka ders işlemeyi tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Görsel sanatlar dersine yönelik öğretmenlerin özyeterlik puanlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik özyeterlik puanları arasındaki farka yönelik ANOVA sonuçları da incelendiğinde de anlamlı bir fark görülmemiştir.

Mezun olunan fakülte türüne göre öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik özyeterlik puanları arasındaki farka yönelik ANOVA sonuçları incelendiğinde ise "Eğitim Fakültesi"nden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 116.75$), "Mühendislik-Ziraat-İİBF"den ($\bar{X} = 114.88$) ve "Fen-Edebiyat Fakültesi"nden mezun olan ($\bar{X} = 115.41$) öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu fakat bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(2-114)} = .174, p > .05$). Elde edilen bulgular ışığında araştırma daha geniş örneklem grupları ile gerçekleştirilebilir ve derse ilişkin öğrencilerin de görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akyıldız, M. F. (2006). *İlköğretim Okullarında (9-12 yaş) Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Renk Bilgisinin Kavratılmasındaki Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Artut, K. (2004). *Sanat Eğitimi (Kurumları ve Yöntemleri)*, Ankara: Anı.

- Ayaydın, A., Vural, Ü, D., Tuna, S., Yılmaz, G, M., (2009). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara: Pegem.
- Batur, M. (2010). *İlköğretim I. Kademe Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın Kazanımlar Ögesinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, 3.
- Bulut, İ., Alakuş, A, O., Aydın, B,. (2013). Sınıf Öğretmenliği 2. Sınıf Öğrencilerinin Güzel Sanatlara Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Diyarbakır, 20, 156-166.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi (Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle)*, Ankara: Pegem, 6.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç, E., (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cerit, Y. (2010). Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançları, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 68-85.
- Çakır, Ö., Kan, A., Sünbül, Ö., (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum Ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 36-47.
- Dılmaç, O. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi, *Proceedings of International Conferance on Educational Science*. Eastern Mediterranean University, ICES'08 23-25 JUNE , 672-682
- Gürcan, A. (2005) Bilgisayar Öz Yeterliği Algısı İle Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları, *Eğitim Araştırmaları*, 24, 112-122.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas, *Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange* (College Station, TX, January 26, 2001).
- İlhan, Ç, A. (2003). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Sanat Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 13-24.
- Kahraman, A. D. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karip, E., Şirin , H., Bayyigit, M., Yıldız, D, H., Yılmaz, A., Alacacı, C., Bükel, İ., Demirci, İ., Kırpık, g. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar*, Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 1-2.
- Kırıçoğlu, T, O, 2005, *Sanatta Eğitim-Görmek Öğrenmek Yaratmak*, 3. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Korkut, K., Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Cilt 8, Sayı 16, 269, 282.
- Özçelik, H. & Kurt, A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Özyeterlilikleri: Balıkesir İli Örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özer, Ö. (2001). *İlköğretim Okullarında Sınıf Öğretmenlerinin Resim-iş Derslerine İlişkin Eğitim Gereksinimleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi- Resim İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Podell, D., Soodak, L. (1993). Teacher Efficacy And Bias in Special Education Referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253
- Riggs, I., Enochs, L. (1990). Toward The Development Of An Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy And The Effect Of Coaching On Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. (2009). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 244-260.
- Südü, G. (2006). *Temel Sanat Eğitimi "Aynanın Gerçeği" Temel Tasarım, Resim Eğitimi ve Sanatla Karşılaşma*, Ankara: Tıglat.
- Taşkın, Ç. Ş., Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63, 75.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. Secondary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Pamukkale, 9(17), 1-16.
- Woolfolk H, A. & Burke - Spero, R. (2005). "Changes in Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching: A Comparison Of Four Measures", *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 343-356.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.

SUMMARY

In fact, art education, which aims the development of creativity of individual, is a field to help and provide exploring individual's researching way and progress aesthetical sensibility. It does not aim training artists. Although art education reveals some drifts, skills or abilities by chance, only aim of it, is to make the life valuable and providing get pleasure out of it. In conjunction with including individual's training period by art method, art education has an important place in general education. Art education, that aims to develop individual's aesthetical style and creativeness, can provide positive contributions to personality development with these features. The goal of art education is not to train artists. Children-students perceive their environment better, interpret and interact by art education. Gaining targeted functionality of visual art lesson seems possible with majority of teachers who have high self-efficacy and full knowledge in their fields.

Among the first trainers of teaching art covering a wide process from pre-school education to university level are the primary school teachers. Besides teaching reading & writing to the 1st, 2nd, 3rd and the 4th graders, a primary school teacher is responsible for making his/her students ready for the life to come by teaching them basic Turkish, maths, social sciences, science, religion and ethics, foreign language, music, visual arts, physical education as well. The primary school teachers' attitudes towards visual arts subject affects basic art training and possible interests of the children towards art. Personality development of the children in which the visual art training aims to bring makes basic primary school visual art lessons much more crucial. An efficient art training activity is dependent not only on the development of the sufficient programmes but also on the teachers and the art trainers as practitioners and their capabilities of teaching with necessary knowledge and understanding. The one who is to develop a useful art training programme has to move on a reliable art philosophy. Determining the teachers' own views towards the lesson is vital to improve students' perception levels and their imagination, to give the opportunity to convert their subjective perceptions into artistic expressions, to make them love visual arts and to make them reflect and use this love in every step of life. The teachers who are the most important partners of the training process monitor and evaluate whether the learning is achieved or not in each phase of the process in order to reach the goals fixed previously. Therefore the visual art teachers are expected to have essential proficiency at a standard level. So it can be said that the study hereby to detect the primary school teachers' self competence level of visual art lesson is significant.

The purpose of the study is to determine primary school teachers' self competence levels of visual art lesson by taking the up-to-date data into consideration. The study also aims to detect whether the competence levels change in accordance with teachers' seniority, sex, where they graduated from. As independent factors, primary school teachers' seniority, where they graduated from and their sex are examined. The study itself is in scanning type. The research centers around the primary school teachers in Yakutiye/Erzurum. The sample of the study consists of 117 primary school teachers in 4 schools chosen in accordance with proper sample survey. Self Competence Scale Of Teaching Visual Arts is used as a data collection tool.

Having been studied, the visual art training is necessary to be given at a bachelor's degree. Primary school teachers state that visual art is an important lesson and it is necessary that students take part in intramural and extrascholastic social activities, visit museums and art galleries in order to make them love art. In the study, the reason why the primary school teachers' self competence levels are higher than the other researches may be that 71% of teachers graduated from faculty of education and their high experience due to their length of service as a teacher.

However the averages which have been obtained from survey elements were analysed, it has been seen that classroom teachers have high self-sufficiency levels as to visual arts lesson can be claimed but at some of self-sufficiency elements, they have low averages. When the elements that have low averages were analysed, the subject of linear development of child does not attract their attention. Participants have remarked that when they give lecture about visual arts lesson, their students ask questions which they do not know their answers and they abstain this situation so think about visual arts lesson is boring. Yet, according to result of thesis, it appears that the sources about visual arts lesson does not draw their attention and they prefer teaching another lesson in visual arts lesson

When independent samples in the results of t test according to gender were analysed, self-sufficiency scores of teachers about visual arts training, a significant difference can not be found. Also, there has not been an important change after the analysis of ANOVA results, considering Professional seniority of teachers about visual arts lesson.

When it comes to ANOVA results which reveal the difference among the teachers' self competence grades in visual art lesson, taking their faculties where they graduated, it can be concluded that Education Faculty graduates' averages ($x=116.75$) are slightly higher than those of Engineering – Agriculture-Faculty of Economics and Administrative Sciences ($x=114.88$) and Science and Letters graduates' ($x=115.41$) but this difference is not a meaningful one. With these findings, the research can be conducted within wider sampling groups and students' own opinions about the lesson itself could also be asked for.

Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme)

Ayşe Belgin AKSOY, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aksoya@gazi.edu.tr

Hürşide Kübra ÖZKAN, Arş. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, hursidekubra@gmail.com

Öz: Araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocukların bilişsel tempolarına göre sosyal problem çözme becerileri incelenmiştir. Ayrıca, çocukların bilişsel tempoları ve sosyal problem çözme becerilerinin kültürel-toplumsal özellikleri, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve annelerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kırklareli İl Merkez’inde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu 49’u roman 126’sı roman olmayan toplam 175 çocuk oluşturmuştur. Bu araştırmada verileri toplamak için Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepisellik Ölçeği (KRISP) A formu (Kansas Reflection- Impulsivity Scale for Preschool KRISP) ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının bilişsel tempolarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için öncelikle varyansların homojenliği Levene ile test edilmiştir. Karşılaştırma tek yönlü varyans analizi, farklılığın testi için de çoklu karşılaştırma LSD testi ile hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, hızlı ve doğru yapan ile reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların yavaş ve yanlış yapan ile impulsif olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel tempo, sosyal problem çözme, okul öncesi dönem, kültürel-toplumsal özellikler.

Examination of Children’s Cognitive Tempo and Social Problem-Solving Skills Regarding Some Demographic Characteristics (A Sample Study of Kırklareli City Centre)

Abstract: The present study examined 5-6 year-old preschool children’s social problem-solving skills with regard to their cognitive tempo. We also investigated the association of children’s cognitive tempo and social problem-solving skills with their cultural-social characteristics, the number of siblings, duration of preschool attendance, and mothers’ level of education. The study sample included a total of 175 children aged five-six years (49 Roma-126 non-Roma), who attended preschool institutions located in Kırklareli City Centre. In this research, Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A (KRISP) and Wally Social Problem-Solving Test were used to collect the data. Collected data were analyzed using SPSS 20 program. The homogeneity of variances was evaluated using Levene’s test to determine whether children’s social problem-solving scores showed a significant difference regarding their cognitive styles. One-way variance analysis was used for the comparison and LSD multiple comparison test was used to assess the differences. According to the results, social problem-solving scores of the children with reflective cognitive tempo, producing fast-accurate responses, were found to show a significant difference compared to the children with impulsive cognitive tempo, producing slow-inaccurate responses.

Key Words: Cognitive tempo, social problem solving, preschool period, cultural-social characteristics.

1. GİRİŞ

Tüm toplumlarda çocuklar benzer gelişim sürecine sahiptir ve gelişim süreci içinde özellikle erken çocukluk döneminde zengin uyarıcı çevresel koşulların çocuğa sağlanması önemlidir (Cook ve Cook, 2005). Bu dönemde, çocuk kendi kültürünü ve o kültür içerisinde nasıl yaşaması gerektiğini öğrenme süreci içindedir (Zahn-Waxler, 2010). Toplumun benimsediği kültür, yaşam tarzında yer alan koşullarla birlikte çocuğun gelişimi destekler (Aksoy, 2014). Göçmenlerin çoğunluğu oluşturduğu ve Romanların büyük bir nüfusa sahip olduğu bir il olan Kırklareli’nde Roman aileler ve çocukları sosyal ve ekonomik koşullar olarak dezavantajlı grup içerisinde yer almaktadır. Roman çocukların sorunlarının kökeninde, kültürel niteliklerinin ve etnik kökenlerinin katkısı olmakla birlikte olumsuz yaşam koşullarının da belirleyici olduğu görülmektedir (Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2013). Etnik köken bireyin milliyet, dil ve kültüre dayalı ortak bir geçmişi paylaşan bir gruba üye olmasını anlatır ve toplumsal-kültürel karakteristikleri gösterir (Bee ve Boyd, 2009). Bilişsel ve sosyal gelişim de kültürel ve sosyal çevreden ayrı düşünülme kadar birbirine bağlıdır. Sosyokültürel kurama göre düşünme ve öğrenmeye dayalı bilişsel etkinlikler, sosyal etkileşim ve kültürden önemli ölçüde etkilenmektedir (Trawick-Smith, 2014, 51). Vygotsky’e (1896-1934) göre yetişkinler ve eğitimciler çocukların öğrenmeleri için eğitsel yöntemler belirlerken çocukların sosyal ve kültürel yaşantılarını göz önünde bulundurmalıdır (Hendrick ve Weissman, 2006, 180). Bu açıdan bilişsel ve sosyal gelişimin kültürel ve toplumsal özellikler ışığında incelenmesi önemlidir.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar da tıpkı yetişkinler gibi problem çözmek için kullandıkları, bilgiyi toplama, organize etme ve geliştirme yollarıyla birbirlerinden ayrılırlar ve her birey nitelik olarak farklı uyumsal süreçler kullanır (Rozencaj, Corroyer, 2005). Her çocuğun bilgiyi algılama, işleme ve anımsama yollarının birbirinden farklı olduğu bilinmektedir. Bunlar, çocukların performanslarını ölçen yetenek farklılıkları olmayıp daha çok düşünme tarzı ve biçimi olarak adlandırılan farklılıklardır. Bilişsel üslup çocuğun bireysel olarak bir göreve yaklaşım tarzıdır. Kavramsal tempo olarak da adlandırılan bilişsel tempo en çok araştırılan bilişsel üsluplardan birisidir. Bilişsel tempo reflektif (düşünsel) veya impulsif (içtepisel) olarak ikiye ayrılır (Gander ve Gardiner, 2010). İmpulsif çocuklar, bir problemi çözerken çabuk yanıt verir ve birçok yanlış yaparlar. Reflektif çocuklar ise daha uzun bir süre harcayarak daha az yanlış yaparlar. Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile sosyal davranışlarının ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bernfeld ve Peters, 1986; Peters ve Bernfeld, 1983; Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008; Seçer vd., 2010; Susman, Huston-Stein ve Friedrich 1980). Çocukların sosyal gelişimleri içerisinde önemli bir yer tutan “sosyal problem çözme becerisi” bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemleri bir durumla baş edebilmek için en etkili tepki seçeneklerini belirleyip bu seçeneklerden en etkili olacağını düşündüğü birini seçmeyi içeren bilişsel, davranışsal ve duyuşsal bir süreç olarak ifade edilir (Nezu, D’Zurilla ve Nezu, 2012). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar sosyal problem çözmeye kullandıkları yöntemlerde olumlu ve olumsuz davranışlar sergilerler. Bunlar; prososyal (olumlu sosyal davranış) ve antisosyal (olumsuz sosyal davranış) davranışlardır. Bir gruba veya bireye yardımcı ve faydalı olmayı amaçlayan işbirliği yapma, affetme, paylaşma gibi davranışlar prososyal davranışları oluştururken, bir gruba veya bireye zarar vermeyi amaçlayan saldırganlık, alay etme, başkalarının haklarına saygı göstermeme gibi davranışlar ise antisosyal davranışları oluşturur (Dereli-İman, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ortamlarda başarılı ilişkiler yürütebilmeleri ve çatışmalar karşısında anlaşmazlıkları çözebilme becerisi kazanabilmeleri için etkili problem çözme düşünce biçimlerine ve stratejilerine sahip olmaları gerekli görülmektedir (Spence, 2003). Sosyal problem çözme becerileri güçlü olan çocuklar kendilerine sosyal ilişkilerini kolaylaştıran amaçlar koyar ve bunlara uygun stratejiler belirlerken zayıf sosyal problem çözme becerilerine sahip çocuklar ise sosyal ilişkilerine zarar verici stratejiler

belirlerler (Berk, 2013, 562). Susman, Huston-Stein ve Friedrich (1980) çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki reflektif (düşünsel) çocukların akranlarıyla ilişkilerinde daha girişken olduklarını ve prososyal davranışlar daha çok sergilediklerini belirtmişlerdir. Peters ve Bernfeld (1983), reflektif çocukların yaşadıkları sosyal içerikli problem durumlarının çözümünde daha aktif, daha üretken, çatışma durumuyla yüzleşme ve tartışmayı gerektiren yaklaşım tarzını tercih ettiklerini, daha yavaş karar verdiklerini, impulsif çocukların ise bu durumda karar verirken reflektif çocuklardan daha hızlı karar verme eğiliminde olduklarını, üretken olmadıkları pasif çözümler ürettiklerini belirterek çocukların bilişsel stillerinden düşünsel (reflektif) olma veya içtepesel (impulsif) olma durumlarının sosyal mantık ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde çocuklar hızlı bir gelişme, değişme ve öğrenme potansiyeline sahiptirler. Uygun çevre koşulları sağlandığı takdirde çocuklar zihinsel, biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından potansiyellerini en yüksek düzeyde ortaya çıkarıp geliştirebilmektedirler. Çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerine etki eden birçok faktör söz konusudur. Bu faktörlerin içinde, çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, sosyoekonomik düzey ve ona sağlanan uyarıcılar önemli rol oynamaktadır. Bu çalışma, farklı bilişsel tempoya sahip olmanın çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini ortaya koymasının yanı sıra bu özelliklerin demografik değişkenler ışığında incelenmesi açısından da önemli görülmüştür. Bu yüzden araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş roman ve roman olmayan çocukların bilişsel tempolarına göre sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır;

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sahip olduğu bilişsel tempoları (Reflektif, İmpulsif, Hızlı-doğrucu, Yavaş-yanlışçı) bazı değişkenlere (kültürel-toplumsal özellikleri, kardeş sayıları, okul öncesi kuruma devam etme süresi, annelerin öğrenim düzeyine) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri bazı değişkenlere (kültürel-toplumsal özellikleri, kardeş sayıları, okul öncesi kuruma devam etme süresi, annelerin öğrenim düzeyine) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri alt test ve toplam test puanları çocukların sahip olduğu bilişsel tempoya göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Kırklareli ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocukların bazı değişkenlere göre bilişsel tempo ve sosyal problem çözme beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlandığından, araştırma genel tarama modeline örnektir. Tarama desenleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

2.2. Evren ve Çalışma Grubu

Evren sayısını belirlemek için 2014-2015 Milli Eğitim Bakanlığı Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerinden faydalanılmıştır ve bu istatistiklere göre araştırmanın evrenini Kırklareli ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş toplam 928 çocuk; örneklemini ise 928 çocuk içinden seçilen 175 çocuk oluşturmuştur. Örneklem sayısının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ulaşılabilir örnekleme yolu kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013). Çalışma grubunu oluşturan çocuklar kültürel-toplumsal

özellikleri doğrultusunda tabakalı örnekleme yoluyla iki grup içerisinde seçilmiştir. Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Mahalle muhtarlıklarından alınan bilgilere göre, ilk grup Kırklareli Merkez Yayla Mahallesi'nde yaşamakta olan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 49 roman çocuk ile oluşturulmuştur. İkinci grup ise benzer sosyoekonomik özellikler ve nitelikler gösteren Kırklareli Merkez Mahallelerinde yaşamakta olan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 126 roman olmayan çocuk ile oluşturulmuştur. Çalışma grubuna dahil edilen çocukların tümü tam aileye sahip ve normal gelişim göstermektedirler.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerine ilişkin betimsel analizler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyeti	Erkek	89	50,9
	Kız	86	49,1
Kültürel-Toplumsal özellik	Roman çocuklar	49	28,0
	Roman olmayan çocuklar	126	72,0
Annenin öğrenim düzeyi	Lise altı	80	45,7
	Lise	52	29,7
	Üniversite	43	24,6
Kardeş sayısı	Tek çocuk	47	26,9
	1 kardeşi var	95	54,3
	2 ve daha fazla kardeşi var	33	18,9
Okul öncesi kuruma devam etme süresi	İlk senesi	102	58,3
	İkinci senesi	54	30,9
	Üçüncü ve daha fazla	19	10,9

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma katılan çocukların %50,9'unun (n=89) erkek, %49,1'inin (n=86) kız olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %28,0'ini (n=49) roman çocuklar oluştururken %72,0'sini (n=126) roman olmayan çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların %45,7'sinin (n=80) annesi lise altında bir öğrenim düzeyine sahipken %29,7'si (n=52) lise, %24,6'sı da (n=43) üniversite düzeyinde bir öğrenim durumuna sahiptir. Çocukların %26,9'unun (n=47) tek çocuk olduğu, %54,3'ünün (n=95) bir kardeşinin bulunduğu, %18,9'unun da (n=33) iki ve daha fazla kardeşinin olduğu tespit edilmiştir. Çocuklardan %58,3'ünün (n=102) okul öncesi kurumundaki ilk seneleri, %30,9'unun (n=54) ikinci senesi, %10,9'unun (n=19) üçüncü ve daha fazla senesi olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubuna alınan beş-altı yaş grubu çocukların bilişsel tempolarını belirlemek amacıyla Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeği A formu, sosyal problem çözme becerilerini belirlemek için Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve çocuklara ait demografik bilgilere ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği A Formu (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A - KRISP)

Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeğinin A formu toplam 15 şekilden oluşmaktadır. Araştırmacı öncelikle çocuklara testin nasıl çözüleceği ile ilgili alıştırmaya yapacağı beş örnek şekil gösterir ve ölçeğin uygulamasına geçer. Çocuğun on şekil ile ilgili verdiği ilk cevap süresi ve doğru şekli bulana kadar yaptığı hata sayısı bir kağıda not edilir. Her çocuğun ölçekten elde ettiği cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanır; grubun hata ve süre puan ortalamalarına göre dört gruptan birine dâhil edilir (1. Yavaş ve doğru yapanlar (reflektifler-düşünceller), 2. Yavaş ve yanlış yapanlar, 3. Hızlı ve yanlış yapanlar (impulsifler-içtepiseller) ve 4. Hızlı ve doğru yapanlar). Ölçeğin A formuna yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) tarafından yapılmıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği A Formu kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği çalışmasında uzman görüşlerine başvurulurken, güvenilirlik çalışmaları için puanlayıcı güvenilirliği, test tekrar test ve testi yarılama güvenilirlikleri kullanılarak araştırılmıştır. Öğrencilerin A formuna yönelik tepki süresini değerlendirmede iki gözlemci arasında korelasyon .83 bulunurken, hata sayısında .78 bulunmuştur. Testin güvenilirliğinin bir diğer göstergesi de test tekrar test güvenilirliği ile incelenmiş olmasıdır. İki uygulama arasındaki puanlar Pearson Momentler korelasyon katsayısı incelenmiş ve tepki süresi .89, hata sayısı .74 bulunmuştur. Aynı grup üzerindeki iki ayrı uygulama sonucu arasında pozitif yönde anlamlı ($p < .01$) düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla testi yarılama yöntemi de kullanılmıştır. Form A için tepki süresine yönelik Spearman-Brown formülüyle hesaplanan korelasyon katsayısı .85; hata sayısı için .71 bulunmuştur (Seçer vd., 2010).

Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği (Wally Social Problem Solving Test)

Wally Sosyal Problem Çözme Testi; çocukların sosyal problem çözme becerilerini hem niteliksel hem de niceliksel yönden ölçmek için Spivak ve Shure' un (1985) Preschool Problem-Solving Test'inin ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Child Social Problem-Solving Test'inin birleşiminden oluşturulmuştur. Ölçekte çocuklara çocukların başına gelebilecek varsayımsal sosyal problem durumlarını anlatan, renklendirilmiş 15 resim sunulur ve böyle bir problemle karşılaştıklarında ne yapacaklarına dair kendi ifadeleriyle cevap vermeleri istenir. Çocukların varsayımsal problem durumlarına verdikleri çözümler, ölçeğin prososyal ve antisosyal davranışların yer aldığı 100 kategori ile karşılaştırılır. Eğer çözümler prososyal ise 1 puan, eğer antisosyal bir cevapsa 0 puan verilir. Ölçekte alt boyut olarak akran problemleri (akran ilişkileri) ve yetişkin problemleri (nesne edinimi) yer almaktadır. Bu alt boyutlar ayrı ayrı analiz edilebileceği gibi sosyal problem çözme becerilerinde toplam puan olarak da analiz edilebilmektedir (Dereli, 2008). Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Türkçe formu üzerinden geçerlilik güvenilirlik çalışması Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ndeki maddelerin iç tutarlık güvenilirliği Kr 20 yöntemi kullanılarak hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu değer Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin iç tutarlığı için yeterli bir katsayıdır. Testin güvenilirliğinin bir diğer göstergesi test tekrar test güvenilirliği ile incelenmiş olmasıdır. İki uygulama arasındaki puanlar Pearson Momentler korelasyon katsayısı incelenmiş ve ölçümler arası korelasyon değerinin .96 olduğu bulunmuştur. Ölçek, içerik geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Hakemler arası intra-class korelasyon katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Uzman görüşleri arasındaki yüksek tutarlılık, bu ölçeğin geçerliliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Kayılı ve Arı (2015) çalışmasında ise, Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin üç-beş yaş Türk çocuklarının sosyal

problem çözme becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Çocukların bazı özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen form, çocukların yaşları, cinsiyetleri, kardeş sayısı, okul öncesi kuruma devam etme süreleri ve annelerinin öğrenim düzeylerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Çocukların bilişsel tempolarını belirlenmesi amacıyla çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik ölçeğine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda öncelikle tepki süreleri ve hata sayıları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 175 çocuğun tepki süreleri ortalamasının 31,49 saniye; hata ortalamalarının da 6,4 olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çocuklar;

- 31,49 saniyenin altında cevap verip 6,4 hatadan az hata verenler: Hızlı ve doğru yapanlar,
- 31,49 saniyenin üstünde cevap verip 6,4 hatadan az hata yapanlar: Reflektifler (Yavaş ve doğru yapanlar),
- 31,49 saniyenin altında cevap verip 6,4 hatadan fazla hata yapanlar: İmpulsifler (Hızlı ve yanlış yapanlar),
- 31,49 saniyenin üstünde cevap verip 6,4 hatadan fazla hata yapanlar: Yavaş ve yanlış yapanlar;

406 kategorilerinden uygun olanlara yerleştirilmişlerdir.

Araştırma kapsamında çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel analizler hesaplanmıştır. Ardından çocukların kültürel-toplumsal özelliklerine göre sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi kullanılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının; çocukların kardeş sayısı, okul öncesi kuruma devam etme süresi ve annelerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi ile hesaplanmıştır. Kategorileri bakımından varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiş ve varyansların homojen olmadığı belirlendiği için ($p < 0,05$) non-parametrik istatistik kullanılmıştır. Kruskal Wallis testinde anlamlı farklılığın bulunduğu değişkenlerde ise farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanlarının bilişsel tempolarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle varyansların homojen olduğu Levene ile test edilmiştir ($p > 0,05$). Karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi, farklılığın testi için de çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Çocukların kültürel-toplumsal özellikleri, annelerinin öğrenim durumları, kardeş sayısı ve okul öncesi kuruma devam etme süresi değişkenlerine göre bilişsel tempolarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ki-kare testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Bilişsel Tempolarının Kültürel-Toplumsal Özelliklerine/Annelerinin Öğrenim Durumuna/Kardeş Sayısı ve Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Süresine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

		Çocukların Bilişsel Tempoları								İstatistiksel Analiz	
		Hızlı doğrucu		Reflektif		İmpulsif		Yavaş yanlışçı		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Kültürel-toplumsal özellik	Romanlar	2	4,1	8	16,3	25	51,0	14	28,6	69,990	0,000
	Roman olmayanlar	56	44,4	52	41,3	11	8,7	7	5,6		
Annelerin öğrenim durumu	Lise altı	13	16,2	21	26,2	28	35,0	18	22,5	48,349	0,000
	Lise	25	48,1	17	32,7	7	13,5	3	5,8		
	Üniversite	20	46,5	22	51,2	1	2,3	0	0,0		
Kardeş sayısı	Tek çocuk	17	36,2	18	38,3	9	19,1	3	6,4	15,177	0,019
	Bir kardeş	35	36,8	33	34,7	13	13,7	14	14,7		
	İki ve daha fazla	6	18,2	9	27,3	14	42,4	4	12,1		
Okul öncesi kuruma devam etme süresi	İlk sene	25	24,5	25	24,5	32	31,4	20	19,6	12,964	0,044
	İkinci sene	26	48,1	23	42,6	4	7,4	1	1,9		
	Üç ve daha fazla	7	36,8	12	63,2	0	0,0	0	0,0		

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların kültürel-toplumsal özellikleri, annelerinin öğrenim durumları, kardeş sayısı ve okul öncesi kuruma devam etme süresi değişkenlerine göre bilişsel tempolarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Çocukların kültürel-toplumsal özelliklerine göre sosyal problem çözme becerileri puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarının Kültürel-Toplumsal Özelliklerine Göre İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Kültürel-toplumsal özellik	n	\bar{X}	SS	t	p
Akran ilişkilerine yönelik	Roman olan	49	5,16	2,07	9,023	0,000
	Roman olmayan	126	7,78	1,57		
Yetişkin ilişkilerine yönelik	Roman olan	49	3,10	1,37	7,489	0,000
	Roman olmayan	126	4,42	0,89		
Sosyal problem çözme (toplam)	Roman olan	49	8,27	2,90	10,024	0,000
	Roman olmayan	126	12,20	2,07		

Tablo 3’te yer alan bilgiler incelendiğinde çocukların kültürel-toplumsal özelliklerine göre sosyal problem çözme alt boyutları ve toplam puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 4’te çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre sosyal problem çözme puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır ve sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarının Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Öğrenim durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli fark
Akran ilişkilerine yönelik	1. Lise altı	80	65,14	2	31,897	0,00	1<2 1<3
	2. Lise	52	102,28				
	3. Üniversite	43	113,27				
Yetişkin ilişkilerine yönelik	1. Lise altı	80	70,82	2	24,356	0,00	1<2 1<3 2<3
	2. Lise	52	93,10				
	3. Üniversite	43	113,80				
Sosyal problem çözme	1. Lise altı	80	64,27	2	35,504	0,00	1<2 1<3
	2. Lise	52	100,38				
	3. Üniversite	43	117,17				

Tablo 4'te yer alan bilgiler incelendiğinde, çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre akran ilişkilerine yönelik, yetişkin ilişkilerine yönelik ve sosyal problem çözme beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Lise ve altında eğitimi bulunan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme alt boyutları puanları ve toplam sosyal problem çözme beceri puanlarının annesi lise ve üniversitesi mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

408

Çocukların kardeş sayılarına göre çocukların sosyal problem çözme puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Kardeş sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli fark
Akran ilişkilerine yönelik	1. Tek çocuk	47	93,66	2	6,917	0,031	3<1 3<2
	2. Bir kardeş	95	92,36				
	3. İki ve daha fazla kardeş	33	67,39				
Yetişkin ilişkilerine yönelik	1. Tek çocuk	47	94,90	2	4,957	0,084	---
	2. Bir kardeş	95	90,08				
	3. İki ve daha fazla kardeş	33	72,18				
Sosyal problem çözme	1. Tek çocuk	47	94,48	2	7,077	0,029	3<1 3<2
	2. Bir kardeş	95	92,04				
	3. İki ve daha fazla kardeş	33	67,15				

Tablo 5'te yer alan bilgiler incelendiğinde, çocukların kardeş sayılarına göre yetişkin ilişkilerine yönelik sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Çocukların kardeş sayılarına göre akran ilişkilerine yönelik sosyal problem çözme beceri puanlarının toplam sosyal problem çözme beceri puanlarına göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Çocukların okul öncesi eğitim kuruma devam etme sürelerine göre sosyal problem çözme puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarının Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Sürelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Kuruma devam etme süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Akran ilişkilerine yönelik	1. İlk	102	67,28	2	44,126	0,000	1<2 1<3 2<3
	2. İkinci	54	111,77				
	3. Üçüncü ve daha fazla	19	131,66				
Yetişkin ilişkilerine yönelik	1. İlk	102	71,78	2	30,187	0,000	1<2 1<3
	2. İkinci	54	107,45				
	3. Üçüncü ve daha fazla	19	119,76				
Sosyal problem çözme	1. İlk	102	66,10	2	49,041	0,000	1<2 1<3 2<3
	2. İkinci	54	112,97				
	3. Üçüncü ve daha fazla	19	134,58				

Tablo 6'daki bilgiler incelendiğinde, çocukların sosyal problem çözme alt boyutlarının ve genel beceri düzeylerinin çocukların kuruma devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Okul öncesi eğitim kurumuna üç ve daha fazla yıldır devam eden çocukların akran ilişkilerine yönelik sosyal problem çözme beceri puanlarının kurumdaki ilk senesi olan ve ikinci senesi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların bilişsel tempolarına göre sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel analizler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Çocukların Bilişsel Tempolarına Göre Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Sosyal problem çözme	Bilişsel tempo	n	\bar{X}	SS
Akran ilişkilerine yönelik	Hızlı ve doğru yapanlar	58	7,91	1,63
	Reflektifler	60	8,03	1,34
	İmpulsifler	36	5,17	1,84
	Yavaş ve yanlış yapanlar	21	5,05	1,80
	Hızlı ve doğru yapanlar	58	4,52	0,71

Yetişkin ilişkilerine yönelik	Reflektifler	60	4,70	0,59
	İmpulsifler	36	3,06	1,24
	Yavaş ve yanlış yapanlar	21	2,62	1,24
Sosyal problem çözme	Hızlı ve doğru yapanlar	58	12,43	1,90
	Reflektifler	60	12,73	1,51
	İmpulsifler	36	8,22	2,56
	Yavaş ve yanlış yapanlar	21	7,67	2,31

Tablo 7’de görüldüğü gibi çocuklarının bilişsel tempolarına göre akran ilişkilerine yönelik, yetişkin ilişkilerine yönelik ve genel sosyal problem çözme puanlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmış, sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Çocukların Bilişsel Tempolarına Göre Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Akran ilişkilerine yönelik	Gruplar arası	313,180	3	104,393	40,529	,000
	Gruplar içi	440,455	171	2,576		
	Toplam	753,634	174			
Yetişkin ilişkilerine yönelik	Gruplar arası	116,613	3	38,871	49,632	,000
	Gruplar içi	133,924	171	,783		
	Toplam	250,537	174			
Sosyal problem çözme	Gruplar arası	808,502	3	269,501	68,087	,000
	Gruplar içi	676,846	171	3,958		
	Toplam	1485,349	174			

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların akran ilişkilerine yönelik, yetişkin ilişkilerine yönelik sosyal problem çözme beceri ile genel sosyal problem çözme beceri puanlarının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla hesaplanan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda sosyal problem çözme becerilerinin alt basamaklarında ve genelinde;

- Hızlı ve doğru yapan çocukların sosyal problem çözme beceri puanları ile reflektif olan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği, benzer olduğu saptanmıştır ($p > 0,05$).
- İmpulsif olan çocukların sosyal problem çözme beceri puanları ile yavaş ve yanlış yapan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği, benzer olduğu belirlenmiştir ($p > 0,05$).
- Hızlı ve doğru yapanlar ile reflektif olan çocukların yavaş ve yanlış yapanlar ile impulsif olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılmış, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Çocukların toplumsal ve kültürel özelliklerine göre çocukların bilişsel tempoları değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu ışığında, roman çocukların impulsif ve yavaş yanlış yapan çocuklar arasında yer aldığı, buna karşın roman olmayan çocukların yavaş doğru yapan ve reflektif olan çocuklar olduğu belirlenmiştir. Suntekin (2008) çalışmasında roman çocukların ailelerinin aile işlevleri açısından sağlıklı olduğunu ve dezavantajlı grup içinde yer aldıklarını belirtmiştir. Dezavantajlı çocuklar, genellikle bilişsel gelişim örüntülerinde ve sosyal gelişim alanlarında daha yavaş ilerler. Çünkü çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür ve sosyoekonomik düzey ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. Bu açıdan dezavantajlı çocukların diğer çocukların gelişim alanlarından gösterdiği farklılıkların şaşırtıcı olmadığı görülmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Konu ile ilgili diğer çalışmalarda roman çocukların ve ailelerinin hemen hemen her ülkede eğitim, sağlık, konut ve sosyoekonomik düzey açısından ciddi sorunlarla karşılaştıkları ve iyi bir yaşam sürdürme şanslarının düşük olduğu belirtilmektedir (Macura-Milovanović, 2013; Oljaca, Kostovic ve Đermanov, 2010; Orçan, Çiçekler ve Arı, 2014; Stojanovski vd., 2012). Yapılan araştırmalar da sosyoekonomik düzey açısından alt sınıftan gelen çocukların orta veya üst sınıftan gelen çocuklara göre daha fazla impulsif oldukları belirtilmektedir (Hallahan, 1970; Harrison ve Nadelman, 1972; Mumbauer ve Miller, 1970). Araştırmanın diğer bir bulgusu da, annelerin öğrenim düzeyine göre çocuklarının bilişsel tempolarında anlamlı farklılık görüldüğüdür. Annesi lise altında eğitime sahip çocukların genel olarak impulsifler çocuklar, annesi üniversite mezunu çocukların ise genel olarak reflektifler ile hızlı ve doğru yapan çocuklar olduğu belirlenmiştir. Seçer vd. (2009) da çalışmasında eğitilmiş annelerin, çocuklarının reflektif olma durumlarını etkilediğini belirterek yükseköğretim ve ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha az hata yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ceylan (2008) çalışmasında annelerin öğrenim durumu ile çocukların hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, annesi yükseköğretim veya üniversite mezunu olan çocukların daha az hata yaptıklarını belirlemiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, roman çocukların içinde yaşadıkları zor yaşam koşullarının, ailelerinin sosyoekonomik düzeyinin ve öğrenim durumlarının düşük olmasının çocukların reflektif olma durumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Connell ve Prinz (2002) çalışmalarında, ailenin öğrenim durumunun ve sosyoekonomik düzeyinin düşük olmasının çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimleri açısından risk faktörü oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada, çocukların bilişsel tempolarının kardeş sayısına ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ailesinde tek çocuk olan veya bir kardeşi bulunan çocukların genel olarak hızlı ve doğru yapan ile reflektif bilişsel tempoya sahip olduğu, iki ve daha fazla kardeşi bulunan çocukların ise genel olarak impulsif bilişsel tempoya sahip olduğu tespit edilmiştir. Alan yazınında, tek çocuğun bağımlılık, öz kontrolden yoksun ve bencil davranışlara sahip şımarık çocuk olduğuna dair görüşler olmasına rağmen yapılan araştırmalar tek çocuğun pozitif yönlerine de işaret etmektedir. Falbo ve Potson (1993) ile Jiao, Ji ve Jing (1996) tek çocukların daha zeki ve başarıya yönelimli olduğunu ve büyük ailelerden gelen çocuklara kıyasla daha istendik kişilik özellikleri gösterdiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda kardeş sayısı ile reflektif-impulsif bilişsel tempo boyutu arasında ilişki olduğu, çok sayıda kardeş sahibi olan çocukların diğerlerine göre daha fazla impulsif olduğu (Seçer vd., 2009) ve impulsif çocukların ise verilen eğitimle reflektif olabileceği (Durak, 2007; Hain ve Hains, 1988; Seçer ve Sarı, 2014) belirtilmektedirler. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumunda ilk senesi olan çocukların genel olarak impulsif bilişsel tempoya sahip olduğu, kurumda iki veya üçüncü senesi olan çocukların ise reflektif ve hızlı doğru yapan çocuklar olduğu görülmüştür. Ekinci (2001) çalışmasında, okul

öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre zihinsel gelişim özellikleri bakımından daha ileri düzeyde olduklarını tespit etmiştir. Bu durum göz önüne alındığında, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi arttıkça çocukların hata sayılarının azalması da beklenebilir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında çocuğun kardeş sayısının, aldığı eğitimin ve kuruma devam süresinin çocuğun bilişsel tempoları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çocukların toplumsal ve kültürel özelliklerine göre sosyal problem çözme becerileri incelendiğinde, roman olmayan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının roman çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akbaş (2005) ve Terzi (2000) yaptıkları çalışmalarda çocukların sosyoekonomik düzeylerinin arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Pettit, Dodge ve Brown (1988) da alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklarla yaptıkları çalışmada, sosyal sınıf farklılıklarının çocukların sosyal yetkinlikleriyle ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini saptamışlardır. Bu çalışmalar (Akbaş, 2005; Pettit vd., 1988; Terzi, 2000), araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca roman çocuklar ve aileleriyle yapılan çalışmalarda, roman çocukların annelerinin iletişim becerileri yönünden daha düşük puana sahip oldukları ve sıkı disiplin yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir (Çiçekler, Orçan ve Aral, 2012; Orçan, 2013; Orçan, Çiçekler ve Aral, 2012). Snyder ve Patterson (1995) çalışmalarında ebeveynlerin zorlayıcı davranışlar için çocukla mücadele ettiği zaman çocuğunun antisosyal davranışlarını azaltmak yerine artırdığını belirtmektedirler. Bu açıdan, roman çocukların annelerinin uyguladıkları sıkı disiplin yöntemlerinin de çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Araştırmada, çocukların sosyal problem çözme beceri puanları ile kardeş sayıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İki ve daha fazla kardeşi bulunan çocukların tek çocuk olan ve bir kardeşi bulunan çocuklara göre sosyal problem çözme puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Tepeli (2013) çalışmalarındaki kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucu da çalışmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre sosyal problem çözme beceri puanları değerlendirildiğinde, aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna iki yıl, üç yıl ve daha fazla süredir devam eden çocukların toplam sosyal problem çözme beceri puanlarının kurumda ilk senesi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Baran (2005) okul öncesi eğitime giden çocukların daha sosyal, daha bağımsız, girişken olduklarını belirterek çocukların okul öncesi kuruma devam etme süreleri arttıkça sosyal davranışlarına ilişkin puanlarının arttığını bulmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocuklar büyüdükçe aynı yaşta veya olgunluk düzeyindeki akranlarıyla daha fazla zaman geçirmeye başlarlar. Bu zamanlarda çocuklar birbirleriyle çatışmaya girebilirler. Bu çatışmalar, çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve stratejilerini geliştirmeleri için onlara yinelenen fırsatlar sağlar. Bu açıdan düşünüldüğünde, çocukların akranlarıyla uzun süre beraber olmaları sosyal içerikli çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetmeleri için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu yönden çocukların okul öncesi kurumlarına uzun süre devam etmelerinin onların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeleri için bir avantaj olduğu söylenebilir.

Annelerin öğrenim durumuna göre çocukların sosyal problem çözme beceri puanları arasında anlamlı farkın bulunması araştırmanın diğer bir bulgusudur. Lise ve altında eğitimi bulunan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme alt boyutları puanları ve toplam sosyal problem çözme beceri puanlarının annesi lise ve üniversitesi mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, annelerin öğrenim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerilerini açıklayan bir değişken olduğunu göstermektedir. Coleman ve Karraker

(2000) çalışmalarında öğrenim durumu yüksek olan annelerin ebeveynlik yeterlilik algısının da yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Çağdaş (1997) çalışmasında, annelerin öğrenim durumunun yüksek olmasının çocukların işbirliği ve sosyal ilişkilerle ilgili davranışlarının olumlu yönde gelişim göstermesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada, hızlı ve doğru yapan ile reflektif çocukların yavaş ve yanlış yapan ile impulsif olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle reflektif ve hızlı doğru yapan çocukların impulsif ve yavaş yanlış yapan çocuklara göre yaşadıkları sosyal içerikli problemleri prososyal davranışlar içeren yöntemlerle çözdükleri söylenebilir. Bu sonuç, Seçer vd. (2009) yaptıkları çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Seçer vd. (2009) impulsif çocukların sosyal becerileri açısından reflektif çocuklara göre farklılık gösterdiğini, reflektif çocukların sosyal uyum, sosyal etkileşim ve sosyal işbirliği davranışlarını daha çok gösterdiklerini, impulsif çocukların ise saldırganlık, antisosyal ve problem davranışlarına daha çok gösterdiklerini belirlemişlerdir. Peters ve Bernerd (1983) da, çocukların reflektif ve impulsif özellikleri ile sosyal mantık arasında ilişkiyi araştırmışlar ve impulsif olan çocukların reflektif olan akranlarına göre daha çok sosyal içerikli çatışma yaşadıklarını ve sosyal uyum konusunda güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Marks (2007), impulsif olan çocukların reflektif olan çocuklara göre daha çok saldırganlık davranışı gösterdiklerini belirtirken Pekarsky (2012) de, impulsif olan çocukların reflektif olan çocuklara kıyasla daha az prososyal davranış sergilediklerini ve akranları tarafından daha az kabul edildiklerini belirtmiştir. Ayrıca konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda impulsif bilişsel tempoya sahip çocukların sosyal yetkinlik puanlarının daha düşük olduğu, öğrenme güçlüğüne eğilimi oldukları, okulla ilgili işlerde daha başarısız oldukları, saldırgan davranışlarını kontrol etmede güçlük çektikleri, özellikle kurallı oyunlarda dikkat sürelerinin daha kısa olduğu ve faaliyet yaparken konuşup etraflarında gezindikleri ortaya konmuştur (Egeland, 1974; Gullo, 1988; Harrison ve Nadelman, 1972; Messer ve Brodzinsky, 1979; Seçer vd., 2009).

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; okul öncesi öğretmenleri bilişsel tempunun çocuğun sosyal gelişimini etkileyebileceğini dikkate alarak yavaş yanlış yapan ve impulsif bilişsel tempoya sahip çocukların karşılaştıkları sosyal içerikli problemler karşısında alternatif çözüm yolları üretmeleri konusunda çocukları desteleyebilirler ve ailelere bu konu hakkında kapsamlı aile eğitim seminerleri düzenleyebilirler. Ayrıca eğitimciler eğitim programları düzenlerken dezavantajlı çocukların gelişimlerini ve kültürel özelliklerini göz önünde bulundurarak onların gelişimlerine destek olacak eğitim programları uygulamalıdır. Bu uygulamalarda, her çocuğun farklı kültür ve yeteneklere sahip olduğu bilinci ile grupları heterojen yapılarda oluşturulmalı ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Farklı düşünme stillerini destekleyici etkinlikler uygulanmalı ve akran eğitiminden yararlanılmalıdır. Ancak yine de kültürel-toplumsal farklılıkların bir değişken olarak gelişimi nasıl etkilediği konusunda ülkemizde yapılan araştırmalar sınırlıdır ve bu konuda çok az şey bilinmektedir. Bu doğrultuda gelecek dönemlerde bu tür çalışmalara yer verilmesi alan yazınına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, S. C. (2005). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, A. B. (2014). Farklı Kültürlerde Oyun. Erken Çocukluk Döneminde Oyun: Duyu-motor Oyundan Kurallı Oyuna içinde (s. 165-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, G. (2005). Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının Ve Aile Ortamlarının İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 30 (321), 9-16.

- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. (Çev. Okhan Gündüz) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk Gelişimi. (Çev. Ali Dönmez), (Haz. Bekir Onur) Ankara: İmge Kitapevi.
- Bernfeld, G. A. ve Peter, R. D. (1986). Social Reasoning And Social Behaviour İn Reflective And Impulsive Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(3), 221-227.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, E. (2008). Okulöncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempoya Göre Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Coleman, P. K. ve Karraker, K. H. (2000). Parenting Self-Efficacy Among Mothers Of School-Age Children: Conceptualization, Measurement And Correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24.
- Connell, C. M. ve Prinz, R. J. (2002). The Impact Of Childcare And Parent-Child Interactions On School Readiness And Social Skills Development For Low-Income African American Children. *Journal of School Psychology*, 40 (2), 177-193.
- Cook, J. L. ve Cook, G. (2005). *Child Development Principles And Perspectives*. New York: Pearson.
- Çağdaş, Aysel. (1997). İletişim Dilinin Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çiçekler, C. Y., Orçan, M. ve Aral, N. (2013). Child-Rearing Attitudes of Roma and Non-Roma Mothers And Analysis of Receptive Language Levels Of Their Children. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 50-60.
- Dereli, E. (2008). Çocuklarda Sosyal Problem Çözme. Konya: Tablet.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeğinin Altı Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması Ve Okul Öncesi Davranış Problemleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Durak Demirhan, T. (2007). Yoğun Düşünme Eğitimi Programının Suçlu Çocuklarının Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Egeland, B. (1974). Training Impulsive Children İn The Use Of More Efficient Scanning Techniques. *Child Development*, 45, 165-171.
- Ekinci, O. (2001). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi (Gaziantep Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Falbo, T. ve Poston, D. L. (1993). The Academic, Personality, And Physical Outcomes Of Only Children İn China. *Child Development*, 64, 18-35.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). Çocuk Ve Ergen Gelişimi (7. Baskı). (Çev. Bekir Onur) Ankara: İmge.
- Gullo, D. F. (1988). An Investigation Of Cognitive Tempo And Its Effects On Evaluating Kindergarten Children's Academic And Social Competencies. *Early Child Development and Care*, 34(1), 201-215.

- Hains, A. A. ve Hains, A. H. (1988). Cognitive-Behavioral Training Of Problem-Solving And Impulse-Control With Delinquent Adolescents. *Journal Of Offender Counseling, Services And Rehabilitation*, 12(2), 95-113.
- Hallahan, D. P. (1970). Cognitive Styles-Preschool Implications For Disadvantaged. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 4-9.
- Harrison, A. ve Nadelman, L. (1972). Conceptual Tempo And Inhibition Of Movement In Black Preschool Children. *Child Development*, 43, 657-668.
- Hendrick, J. ve Weissman, P. (2006). *The Whole Child Development Education For The Early Years*. U.S.A: Pearson.
- Jiao, S. L., Ji, G. P. ve Jing, Q. C. (1996). Cognitive Development Of Chinese Urban Only Children And Children With Siblings. *Child Development*, 67, 387-395.
- Kayılı, G. & Arı, R. (2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.
- Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2013). "Romanlarla Tanışmak Romanlarla Çalışmak" Çalıştay Raporu. Kırklareli: Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Macura-Milovanović, S. (2013). Pre-Primary Education Of Roma Children In Serbia Barriers And Possibilities. *CEPS Journal*, 3(2), 9-28.
- Marks, A. (2007). Relationships Between Cognitive Styles And Levels Of In Preschool Children. http://www.Unt.Edu/Honors/Eagelefeather/2005_Issue/Marks.Shtml.
- Messer, S. ve Brodzinsky, D. (1979). The Relation Of Conceptual Tempo To Aggression And Its Control. *Child Development*, 50 (3), 758-766.
- Mumbauer, C. C. ve Miller, J.O. (1970). Socioeconomic Background And Cognitive Functioning In Preschool Children. *Child Development*, 41, 471-480.
- Nezu, A. M., D'Zurilla, T. ve Nezu, C. M. (2012). *Problem Solving Therapy: A Treatment Manual*. New York: Springer Pub. Co.
- Oljaca, M., Kostovic, S. ve Đermanov, J. (2010). The İntegration Roma Children İnto Primary School-Desegregated Classrooms. *Annual Review of The Faculty of Philosophy*, 35(1), 281-297.
- Orçan, M. (2013). Investigation Of Communication Abilities Of Roma And Non-Roma Mothers And School Readiness Levels Of Their Children. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 612-618.
- Orçan, M., Çiçekler, C. Y. ve Aral, N. (2012). Communication Skills Of Roma And Non Roma Mothers And Receptive Language Levels Of Their Children. *Social Behavior and Personality*, 40(8), 1357-1364.
- Orçan, M., Çiçekler, C. Y. ve Arı, R. (2014). A Study On The Mothers Of Roma Children Who Are A Risk Group. *European Journal of Educational Research*. 3(2), 59-72.
- Peters, R.V. ve Bernfeld, G.A. (1983). Reflection-İmpulsivity and Social Reasoning. *Developmental Psychology*, 19(1), 78-81.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. ve Brown, M. M. (1988). Early Family Experience, Social Problem Solving Patterns And Children's Social Competence. *Child Development*, 59(1), 107-120.

- Rozencwajg, P. ve Correyer, D. (2005). Cognitive Process İn The Reflective-İmpulsive Cognitive Style. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(4), 451-463.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F. ve 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.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerine Göre Ahlaki Ve Sosyal Kural Anlayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 561-565.
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2014). Düşünme Eğitimi Programının İmpulsif Özellikli Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocukların Bilişsel Stilllerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 26-36.
- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N. ve Üre, Ö. (2009). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-420.
- Snyder J. J. ve Patterson G. R. (1995). Individual Differences İn Social Aggression: A Test Of A reinforcement Model Of Socialization İn The Natural Environment. *Behavior Therapy*. 26 (2), 371-391.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training With Children And Young People: Theory, Evidence And Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Stojanovski, K., McWeeney, G., Emiroglu, N., Ostlin, P., Koller, T., Licari, L. ve Kaluski, D. (2012). Risk Factors For Low Vaccination Coverage Among Roma Children İn Disadvantaged Settlements İn Belgrade, Serbia. *Vaccine*, 30(37), 5459-5463.
- Suntekin, C. (2008). Roman Çocukların Gözüyle Ailelerin İşlevselliği: Tarlabası örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Susman, E. J., Huston-Stein, A. ve Friedrich-Cofer, L. (1980). Relation Of Conceptual Tempo To Social Behaviours Of Head Start Children. *The Journal Of Genetic Psychology*, 137, 17-20.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 1(2), 221-231.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı (5. Baskı). (Çev. Ed. Berrin Akman) Ankara: Nobel.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (2), 117-130.
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization Of Emotion: Who İnfluences Whom And How. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 101-109.

SUMMARY

Children in all societies pass through similar developmental stages and it is important to provide children with stimulus-rich environment conditions, particularly during the early childhood. The society's culture supports the child development along with the lifestyle circumstances. Romanian families and children in Kırklareli, where Romanians make up the majority of the city's population, are of the disadvantaged group in terms of the social and economic conditions. The underlying causes of the Romanian children's problems appear to be cultural features and ethnicity, as well as adverse life conditions.

It is known that every child has its own way to perceive, process, and recall the information. Cognitive style is a child's approach to a particular task. Cognitive tempo, also called conceptual tempo, is one of the most frequently investigated cognitive styles. It refers to reflectivity or impulsivity. It has been suggested that preschool children's cognitive tempo and social behaviors are related. Preschool children need to have effective problem solving approaches and strategies in order to manage successful relationships in social environments and to obtain the ability of settling disputes in the event of conflicts. The present study holds an important place in terms of revealing the effect of having different cognitive tempo on social problem solving skills and examining these features in consideration of demographic variables. Hence, this study aims to investigate whether social problem solving skills of Romanian and non-Romanian preschool children (aged 5-6) differ according to their cognitive tempo. Moreover, the study examined the association of the children's cognitive tempo and social problem solving skills with their cultural-social characteristics, the number of siblings, duration of preschool attendance, and mothers' educational background.

This study conducted herein serves as a sample of general screening model, as it aims to describe a past or present situation as is. The study sample included a total of 175 children aged five-six years (49 Roma-126 non-Roma), who attended preschool institutions located in Kırklareli City Centre. In this research, Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A (KRISP) and Wally Social Problem-Solving Test were used to collect the data. Collected data were analyzed using SPSS 20 program. The homogeneity of variances was evaluated using Levene's test to determine whether children's social problem-solving scores showed a significant difference regarding their cognitive styles. One-way variance analysis was used for the comparison and LSD multiple comparison test was used to assess the differences.

As a result of this study, social problem-solving scores of the children with reflective cognitive tempo, producing fast-accurate responses, were found to show a significant difference compared to the children with impulsive cognitive tempo, producing slow-inaccurate responses. In other words, children having a reflective cognitive tempo with fast-accurate responses were observed to solve their problems with social content through prosocial behaviors. When examining the children's social problem solving skills in terms of their social and cultural characteristics, non-Romanian children were found to have significantly higher scores compared to Romanian children. When we evaluated the cognitive tempo with regard to social and cultural characteristics of the children, Romanian children were determined to be among the impulsive group of children, showing slow-inaccurate responses, while non-Romanian children were reflective with fast-accurate responses.

In the light of the results of the study, preschool teachers can support the children having an impulsive cognitive tempo with slow-inaccurate responses for producing alternative solutions to the problems with social content, considering the fact that cognitive tempo may affect the child's social development, and they can also hold a comprehensive family seminar on this subject. Additionally, during the curriculum planning and preparation process, educators should consider the development of disadvantaged children and their cultural characteristics. In our country, there is limited number of studies examining to what extent cultural-social differences affect the child's development. Therefore; further studies are needed in this subject as they will contribute to the body of literature.

Araştırma Görevlilerinin Bireysel Gelişim İnisiyatifinde Özyeterliğin Rolü*

Feyza GÜN, Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, feyzagun@hacettepe.edu.tr

Hilal BÜYÜKGÖZE, Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, buyukgoze@hacettepe.edu.tr

Öz: Bu çalışmanın amacı, araştırma görevlilerinin özyeterlik inançları ile bireysel gelişim inisiyatifi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, çalışma grubunu İstanbul ve Ankara’da bulunan devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan 408 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sherer ve Adams’ın (1983) geliştirdiği ve Yıldırım ve İlhan’ın (2010) Türkçe’ye uyarladığı “Genel Özyeterlik Ölçeği” ile Robitschek’in (1998) geliştirdiği ve Akın ve Anlı’nın (2011) Türkçe uyarlama çalışmalarını yürüttüğü “Bireysel Gelişim İnisiyatifi Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış ve güvenilirliği için ise Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde *t* testi, ANOVA, Pearson korelasyonu ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırma görevlilerinin özyeterlik inançları ile bireysel gelişim inisiyatifi kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu, araştırma görevlilerinin özyeterlik düzeylerinin bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma görevlisi; Bireysel gelişim inisiyatifi; Özyeterlik; Üniversite

The Role of Self-Efficacy on Personal Growth Initiative among Research Assistants

Abstract: The aim of the current study is to determine the relationship between self-efficacy and personal growth initiative levels of research assistants. The study, designed as a correlational research, has a total of 408 research assistant participants working in state universities located in İstanbul and Ankara. As data collection tools, the “General Self-efficacy Scale” which was developed by Sherer and Adams (1983) originally and translated into Turkish by Yıldırım and İlhan (2010), and the “Personal Growth Initiative Scale (PGIS)” developed by Robitschek (1998) and adapted into Turkish by Akın and Anlı (2011), was used. The data was collected during the spring term of 2014/2015 academic year. The construct validity of the scales used within the study was tested by confirmatory factor analysis, and as for the internal reliability, Cronbach alpha values were calculated. The data was analyzed by conducting *t* test, ANOVA, Pearson correlation and multiple linear regression. The findings were revealed that there is a moderate relationship between self-efficacy and personal growth initiative levels of research assistants, and the self-efficacy level of research assistants is a statistically significant predictor of their personal growth initiative level.

Key Words: Research assistant; Personal growth initiative; Self-efficacy; University

* Bu çalışma, 07-09 Mayıs 2015 tarihleri arasında Gaziantep’te düzenlenen 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Sosyal Bilişsel Kuram'ın önemli değişkenlerinden biri olan özyeterlik, Bandura'ya (1997) göre, bireyin farklı durumlarla başarılı bir şekilde üstesinden gelebileceğine dair kendi kapasitesine olan inancı olarak ifade edilmektedir. Eccles ve Wigfield'e (1995) göre ise özyeterlik, kişinin kendine güveni, problem çözme ya da belli bir yetenek ya da beceri düzeyindeki işi başarmak amacıyla performansını organize etme ve gerçekleştirme becerisidir. Bununla birlikte özyeterlik, Stajkovic ve Luthans (1998) tarafından "bireyin eyleme geçmesi için ihtiyaç duyduğu motivasyon ve bilişsel kapasiteyi, belli bir bağlam içerisinde belli bir işi başarıyla yerine getirme ve tamamlama yeteneğine olan güveni ya da inancı" olarak ifade edilmiştir.

Davranış seçimi, bir aktivite ya da işteki çaba düzeyi, bireylerin duygusal tepkilerini ve düşünme biçimleri olmak üzere insan davranışını üç şekilde etkilediği belirtilen özyeterlik algısına (Lee, 2003) yüksek düzeyde sahip olan bireyler karmaşık durumlara bile cesaretle yaklaşabilmekte, zorluklarla baş edebileceğine inanmakta, daha az kaygı ve stres yaşamakta, yapıcı bir bakış açısıyla olaylara yaklaşmaktadır (Bandura, 1997; Bong, 1995). Pajares ve Miller (1994) ise özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiğini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca vazgeçmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını belirtmiştir. Öz-yeterlik algısı ile kişilerin davranışlarına yön vermeleri, çaba sarf etmeleri, bir işe yönelik ısrarcı tutum sergilemeleri ve motivasyonları da etkilenmektedir (Miller, 2010). Mathews'a (2005), bir kişinin motivasyonunun, yaptığı işin üstesinden gelmesi ve başarılı olmasının tek başına sahip olduğu bilgi ve yetenekten çok o işe karşı geliştirmiş olduğu özyeterlik algısı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kişinin kendisine verilen bir işi başarılı bir şekilde yapıp yapamayacağını etkileyen (Bong, 1995) özyeterlik, başarının da önemli bir yordayıcısıdır. Herhangi bir alanda özyeterliği yüksek olan bireylerin o alanda daha başarılı olması beklenirken, düşük özyeterliğe sahip olanlar ise daha isteksiz ve daha başarısız oldukları ifade edilmiştir (Schunk ve Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002). Özyeterlik konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, özyeterliğin iletişim becerileri (Basım, Korkmazıyrek ve Tokat, 2006), örgütsel ve mesleki özdeşleşme (Erkuş ve Fındıklı, 2010), iş doyumunu (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Skaalvik ve Skaalvik, 2010), performans (Stajkovic ve Luthans, 1998) ve lider üye etkileşimi (Bolat, 2011; Schyns, Torka ve Gössling, 2007) ile olumlu bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Yine özyeterliğin yüksek olması kişilerin sinizm tutumlarında ve duygusal tükenme düzeylerinde (Salanova, Peiro ve Schaufeli, 2002) negatif bir etkiye neden olmaktadır.

Bandura'ya (1995) göre bireyler özyeterlikle ilgili yargılarını doğrudan gerçekleştirilen deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik ve duygusal durum olmak üzere 4 temel kaynaktan elde ettikleri bilgilere göre yapılandırır. Doğrudan gerçekleştirilen deneyimler özyeterliğin en etkili kaynağıdır (Bong, 1995). Bireylerin geçmiş yaşantılarındaki başarılar ya da hatalar özyeterliklerini etkilemekte ve buna göre olumlu ya da olumsuz öz-yeterliğe sahip olmaktadır (Claiborne, 2001). Sosyal model alma olarak da isimlendirilen dolaylı deneyimler özyeterliği kişisel deneyimlerden sonra en fazla etkileyen ikinci kaynaktır (Bandura, 1997). Buna göre birey gözlemediği kişinin yapmış olduğu bir işte başarılı olduğuna tanık olursa, kendisine yönelik algısı da olumlu hale gelebilmekte ve özyeterliğini güçlendirebilmektedir. İlk iki kaynağa göre daha az etkili olduğu (Bandura, 1997) belirtilen sözel ikna, bireye çevresi tarafından verilen olumlu ve olumsuz sözel tepkileri içerir. Çevresinden cesaret verici bir mesaj alan bireyin olaylara yönelik inancı olumlu olurken, kişi zor bir durumla karşılaşsa bile kendi yapabilirliğine olan inancı artmış olacağından o işi başarmak için çabalayacaktır. Bireylerin fiziksel ve duygusal durumları da kendi kapasitelerini değerlendirmede etkili olmaktadır. Ruh hali ve stres düzeyi bireylerin yapabilirliklerine yönelik

inançlarını şekillendirirken (Gruber, 2011), bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını arttırmaktadır (Bandura, 1997).

Kişinin özyeterlik algısı seçimlerini dolayısıyla da kişisel gelişimini etkileyebilir. Bireyin bir konuda kendi yeterliklerine olan inancı, diğer bir ifade ile özyeterliliğinin ya da eksik yönlerinin farkında olması, yapabilecekleri ve geliştirmesi gereken yönleri konusunda, kendisine yol gösterici nitelikte olabilir. Bu nedenle, bireylerin kişisel gelişim sürecine etkin ve istendik katılımı söz konusu olduğunda son yıllarda yurtdışı kaynaklı alanyazında sıklıkla karşımıza çıkmaya başlayan bireysel gelişim inisiyatifi olgusunun, bireylerin özyeterlik algılarından etkileneceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada özyeterlik ile bireysel gelişim inisiyatifi arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır.

Bireysel gelişim olgusu bireylerin yaşam çizgileri boyunca çok çeşitli zorluklar ve tecrübeler yaşadığı düşüncesine odaklanır ve sürekli bireysel gelişimin, psikolojik açıdan sağlıklı kalabilmek için gerekliliğini ortaya koymaktadır (Ivtzan, Chan, Gardner ve Prashar, 2009). Bireysel gelişim inisiyatifi yapısını ilk kez kavramsallaştıran Robitschek (1997) bu yapıyı, esas olarak “bireysel gelişim sürecine aktif ve istendik katılım” olarak tanımlamaktadır. Robitschek (2003) bireysel gelişim inisiyatifinin kendi içerisinde hem bilişsel hem de davranışsal yönleri olan bilişötesi bir yapıda olduğunu ifade etmiştir. Değişimi isteme, bu yönde kendini motive etme, arzulanılan ve amaçlanan değişimin sürecine ilişkin bilgi toplama ve değişim sürecine ilişkin bireysel yeterlilik algısı bu yapının bilişsel yönüne örnek olarak verilebilir. Bireysel gelişim inisiyatifinin davranışsal yönü için ise bazı hedeflerin belirlenmesi, belirlenen hedefte ilerleme ve nihayetinde hedefe ulaşma örnek olarak gösterilebilir (Martin, 2009).

Bireysel gelişim inisiyatifi bir bakıma da bireyleri genel ve kişisel hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlayacak yeni meydan okumaların ve gelişim fırsatlarının peşinde olmalarına teşvik eder ve böylelikle başarıya duygusunu yaşabilmelerini sağlar (Robitschek, 1998). Bu yapı, esas olarak dört ana unsurdan oluşmaktadır (Robitschek vd., 2012). Değişime hazırlıklı olma, bireysel gelişim süreçleri ve etkinliklerine dahil olmaya ilişkin hazırlıklı olmayı ifade ederken, planlılık öz-değişim girişimleri süresince planlı ve kontrollü bir şekilde organize olma yeteneğini açıklar (Robitschek vd., 2012). Kaynakların kullanımı, esas olarak bu süreçte faydalanılacak kaynakların belirlenmesi ve bu kaynaklara ulaşabilme yeteneği olarak tanımlanırken, kasıtlı davranış ise bireysel değişim planların ve çabaların öz izlenmesi olarak ifade edilmektedir (Sharma ve Rani, 2014).

Bireysel gelişim inisiyatifinin, birçok psikolojik yapı ile istatistiksel açıdan anlamlı ilişkisinin olduğu çok sayıda çalışma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda ortaya konulmuştur (örn. Thoen ve Robitschek, 2013). Bireysel gelişim inisiyatifinin, göreve odaklanma (Robitschek, 1998), hedef yönelimi ve iç motivasyon (Bartley ve Robitschek, 2000), yansıtmacı ve yaşantısal gelişim motivasyonu (Bauer, Park, Montoya ve Wayment, 2014), öz-güven ve öz-saygı (Malik, Yasin ve Shahzadi, 2013) ile kararlılık ve içsel kontrol odağı (Robitschek ve Cook, 1999) ile pozitif yönlü ilişkisinin olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, BGİ'nin, sosyal iyi oluş hali ve risk alma davranışı (Negovan, 2010; Robitschek ve Anderson, 2011) ve kendini gerçekleştirme (Robitschek, 1999; Rapheal ve Paul, 2014) ile de bağlantılı olduğu araştırmalarda belirtilmiştir.

Paralel olarak, bireysel gelişim inisiyatifinin iş stresinin azalması (Soons, Brouwers ve Tomic, 2010) ve iş doyumunu (Wang ve Tien, 2011) ile de ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, bireysel gelişim inisiyatifinin psikolojik rahatsızlıklar ile negatif yönlü korelasyonu olduğu görülmüştür (Robitschek ve Kashubeck, 1999). Benzer şekilde, Loo, Tsai, Raylu ve Oei (2014) bireysel gelişim inisiyatifinin ruhsal sağlıkla ilgili rahatsızlıklar ve psikopatolojiye (Robitschek, 1998) iyileşme sürecinde olan önemli rolünün çalışma sonuçları ile doğrulandığını

ifade etmektedirler. Loo ve diğerleri (2014) bireylerin, bu iyileşme sürecinde bireysel gelişim inisiyatifinden yaşamlarının birçok alanında yararlandıklarını iddia etmişlerdir. Örneğin, iş doyumsuzluğu durumunda bir çalışan işinden doyum elde edebilmek için vazgeçmeden başka ve yeni yollar arayabilir ve deneyebilir denilmektedir. Ho ve Dempsey (2010) ise bireysel gelişim inisiyatifinin elektronik içerik yönlendirme davranışı ile negatif yönlü bir korelasyonu olduğunu rapor etmiştir. Bireysel gelişim inisiyatifi düzeyi daha yüksek olan bireylerin çevrelerini kontrol etmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve elektronik içerik yönlendirme davranışı sergileme yönünde daha az istekli olduklarını, bunun ise aktüel bireysel gelişimleri yönünde başka etkinlikler ile meşgul olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir (Ho ve Dempsey, 2010). Başka bir deyişle, bireysel gelişimlerini öncelikli gören kişiler, vakitlerini önceden belirledikleri hedefler doğrultusunda daha verimli kullanma ve sahip olduğu değerleri ve becerileri geliştirme eğiliminde olurlar.

Bu araştırma bulgularına paralel olarak, bireysel gelişim inisiyatifinin genel ve sosyal özyeterlik ile pozitif yönlü ilişkisinin olduğu rapor edilmiştir (Okurame, 2014; Ruggiero, Rabaino, Richards ve Martin, 2013). Ogunyemi ve diğerleri (2007), özyeterliğin, bireylerin kişisel hedeflerine ulaşma potansiyelleri ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik gerekli performansı göstermeye olan inançları olarak ifade etmektedir. Bunun, bireyin başarı ve başarmaya olan mesafesini ve bireysel gelişim inisiyatifini çok çeşitli yönlerden etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, hem özyeterliğin hem de bireysel gelişim inisiyatifinin gelecekle ilgili iki yapı olduğu ve bireylerin beklenti ve niyetlerini etkileyebilecek nitelikte birbiri ile bağlantılı olabileceği de belirtilmiştir (Okurame, 2014). Her iki yapıda da öncelikle hayalde canlandırma, kurgulama ve görece kendini ya da başkalarını ikna etme gibi girişimlerin söz konusu olması da bir ilişki olasılığının varlığına işaret etmektedir.

Akademik örgütlerde özellikle de bilim üretmek amaçlandığı için, güdülenmiş, yaptığı işten mutluluk duyan, işiyle kendisini özdeşleştiren çalışanlara gereksinim vardır (Kalağan, 2009). Kendisine güven duyan, zorluklar karşısında yılmayan ve yaptığı işte başarılı olmak için sabırla ve istekle mücadele eden ve bundan mutluluk duyan kısacası özyeterliği yüksek olan araştırma görevlilerinin varlığı bu örgütlerin verimini artırıcı bir etken olacak ve yükseköğretimin kalitesini dolaylı yoldan artıracaktır. Bu bağlamda, yükseköğretim sisteminin kilit unsurlarından birisi olan araştırma görevlilerinin geleceğin öğretim üyesi adayları olarak özyeterlik düzeylerinin tespit edilerek bundan etkilenebileceği düşünülen bireysel gelişimlerine yönelik inisiyatif kullanma düzeylerinin belirlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmada şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

-Araştırma görevlilerinin özyeterlik ve bireysel gelişim inisiyatifi ne düzeydedir?

-Araştırma görevlilerinin özyeterlik ve bireysel gelişim inisiyatif düzeyleri katılımcıların cinsiyet, medeni durum, görev süresi ve kadro durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

-Araştırma görevlilerinin özyeterlik ve bireysel gelişim inisiyatif düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

-Araştırma görevlilerinin özyeterlik algıları, bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden "ilişkisel tarama" modeli temel alınarak yürütülmüş ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Çalışmaya Türkiye'nin iki büyük şehri olan İstanbul ve Ankara'daki devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan 408 araştırma görevlisi (239 kadın ve 169 erkek) katılmıştır. Katılımcılardan 145'i (% 35,5) evli ve 263'ü (%64,5) ise bekârdır. Katılımcıları üniversitelerindeki kıdeme göre incelediğimizde 323'ünün (%79,2) 1 ila 5 yıl arasında tecrübeye ve 85'inin (%20,8) ise 6 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kadro dağılımı incelendiğinde, 106'sının (% 26) 33/a kadrosunda, 124'ünün (% 30,4) 50/d kadrosunda, 28'inin (% 6,9) 35. maddeye göre ve kalan 150'sinin (% 36,8) ise ÖYP'li araştırma görevlilerinden oluştuğu belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplanması

Ölçek formları, 2014-2015 akademik yılının bahar dönemi içerisinde gönderilmiştir. Formlar Ankara ve İstanbul'da bulunan devlet üniversitelerinde 33/a, 35. madde, 50/d ve ÖYP kapsamında görev yapmakta olan araştırma görevlilerine internet üzerinden bir program aracılığıyla gönderilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında yararlanılan ölçeklere ilişkin detaylı bilgi bu başlık altında sunulmaktadır.

2.3.1. Genel Özyeterlik Ölçeği

Araştırma görevlilerinin özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi için Sherer ve Adams'ın (1983) geliştirdiği ve Yıldırım ve İlhan'ın (2010) Türkçe'ye adapte ettiği "Genel Özyeterlik Ölçeği-GÖÖ" kullanılmıştır. GÖÖ, başlama alt boyutunda 9, yılmama alt boyutunda 5 ve sürdürme çabası/ısrar boyutunda ise 3 olmak üzere toplamda 17 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 11 madde ters kodlanmaktadır. GÖÖ, "hiç uygun değil (1)" ile "çok uygun (5)" arasında puanlanan 5li Likert tipi bir ölçektir. Örnek madde olarak, "Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarıya kadar uğraşırım" ve "Yeteneklerime her zaman çok güvenmem (T)" verilebilir. GÖÖ'nün orijinal Cronbach alfa değeri .86 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için ise LISREL programı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda ortaya çıkan uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; [$\chi^2 = 328,45$; $df = 116$; $\chi^2/df = 2,83$; sRMR = .05; RMSEA = .07; AGFI = .89; GFI = .91; NFI = .93; CFI = .96; IFI = .96]. RMSEA, 0 ile 1 arasında değerler alabilmektedir. 0,5'in altındaki değerler iyi uyuma, 0,5 ile 0,8 arasındaki değerler orta düzeyde uyuma ve 0,8'in üzerindeki değerler ise kötü uyuma işaret etmektedir (Byrne 2010; Hu ve Bentler, 1999). Buna göre, çalışma kapsamında toplanan veri ile ölçeğin yapısı arasında orta düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir (Medsker, Williams ve Holahan, 1994). Geçerlik ve güvenirlik analizi sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde GÖÖ'nün genel özyeterlik yapısını ölçmede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilebilir.

2.3.2. Bireysel Gelişim İnisyatifi Ölçeği

Katılımcıların bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerini ölçmek üzere Robitschek'in (1998) geliştirdiği ve Akın ve Anlı (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yürütülen "Bireysel Gelişim İnisyatifi Ölçeği (BGİÖ)" kullanılmıştır. 9 maddeden oluşan BGİÖ, "kesinlikle katılmıyorum (1)" ile "kesinlikle katılıyorum (6)" arasında değerler alan 6lı Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Katılımcıların ölçekten yüksek puan alması, bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanırken, düşük puan alması ise katılımcıların bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin düşük olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan örnek maddeler şu şekildedir: "Hayatımda değiştirmek istediğim şeyleri nasıl değiştirebileceğimi biliyorum." ve "Yaptıklarımın sorumluluğunu

üstlenirim." Ölçeğin tek boyutlu yapısı LISREL programının 8.8 sürümü üzerinde gerçekleştirilen DFA ile sınınmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1996). DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri [$\chi^2 = 117,41$; $df = 27$; $\chi^2/df = 4,35$; sRMR = .06; RMSEA = .09; AGFI = .90; GFI = .94; NFI = .90; CFI = .92; IFI = .92] olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde, RMSEA değerinin kabul edilebilir durumda olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle, madde 3 ile madde 4 arasında modifikasyon önerisi dikkate alınıp tekrar analiz uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında, BGİÖ'ye ilişkin uyum indeksleri [$\chi^2 = 87,85$; $df = 26$; $\chi^2/df = 3,38$; sRMR = .05; RMSEA = .08; AGFI = .92; GFI = .95; NFI = .92; CFI = .94; IFI = .94] olarak hesaplanmıştır. Kline'a (2005) göre kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması gerekmektedir. Byrne ve Campbell (1999) ise uyum iyiliği indekslerinde AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri, RMR ve RMSEA için ise 0.08 ve daha aşağısı olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda, ölçeğe ilişkin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve modelin anlamlı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach alfa iç güvenilirlik katsayısı çeşitli araştırmalarda .74 ile .92 arasında rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach alfa değeri .87 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere dayalı olarak BGİÖ'nün örgüt hayatındaki çalışanların bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu görülmektedir.

2.4. Veri Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Veri toplama araçlarının yapı geçerliği ise LISREL programının 8.8 sürümü üzerinden doğrulayıcı faktör analizi ile sınınmıştır. Diğer hesaplamalar ise SPSS programının 22.0 sürümü ile yapılmıştır. Veri seti, ön incelemeye tabi tutulmuş ve dağılım, homojenlik ve doğrusallık açısından herhangi bir problemlili durum ile karşılaşılmamıştır.

İki alt kategorisi olan değişkenler (cinsiyet, medeni durum ve kıdem) *t* testi ile analiz edilmiştir. Alt kategorisi üç ya da daha fazla olan değişkenler (kadro durumu) ise öncelikle ANOVA ile incelenmiştir. ANOVA sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkların hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise post hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Sonrasında ise, araştırma görevlilerinin genel özyeterlik düzeyleri ile bireysel gelişim inisiyatifi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Son olarak, özyeterliğin, bireysel gelişim inisiyatifinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı ise çoklu doğrusal regresyon ile incelenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifi ve özyeterlik düzeylerine ait ortalama ve standart sapma puanları ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Korelasyon Matrisi

Değişken	1	2	3	4	5	Ort	Ss
1 Bireysel gelişim inisiyatifi	-					4,280	,840
2 Başlama	,580**	-				3,901	,698
3 Yılmama	,599**	,724**	-			3,655	,718
4 Sürdürme çabası/ısrar	,587**	,612**	,539**	-		3,510	,733
5 Özyeterlik	,660**	,953**	,868**	,743**	-	3,760	,631

** 0,01 düzeyinde manidardır.

Tablo 1’den de görüleceği üzere araştırma görevlilerinin hem bireysel gelişim inisiyatifine ilişkin algılarının ($\bar{X}= 4,28/6,00$) hem de özyeterliğe ilişkin algılarının ($\bar{X}=3,76/5,00$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma görevlilerinin özyeterlik düzeyleri boyutlar bakımından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin başlama ($\bar{X}=3,90/5,00$) boyutunda ortaya çıktı; bunu yılmama ($\bar{X}=3,66/5,00$) ve ısrar boyutlarının ($\bar{X}=3,51/5,00$) takip ettiği gözlenmiştir.

Tablo 1’den görülebilecek diğer bir bulgu ise araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifi ve özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğudur ($r_{\text{bgi} \times \text{öy}} = .66$; $p < .01$). Araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifi ve başlama düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{\text{bgi} \times \text{başlama}} = .58$; $p < .01$). Katılımcı araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifi ve yılmama düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r_{\text{bgi} \times \text{yılmama}} = .60$; $p < .01$). Katılımcıların bireysel gelişim inisiyatifi ve ısrar düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu rapor edilmiştir ($r_{\text{bgi} \times \text{ısrar}} = .59$; $p < .01$).

Araştırma görevlilerinin cinsiyet, medeni durum, görev süresi değişkenlerine göre bireysel gelişim inisiyatifi ve özyeterlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla *t* testi uygulanmış ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: *t* Testi Sonuçları

Değişken	Yapı	Gruplar	Sayı	Ort	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Bireysel gelişim inisiyatifi	Kadın	239	4,250	,849	406	-,903	,367
		Erkek	169	4,327	,826			
	Özyeterlik	Kadın	239	3,708	,641	406	-1,994	,047*
		Erkek	169	3,833	,611			
	Başlama	Kadın	239	3,855	,702	406	-1,628	,104
		Erkek	169	3,968	,688			
	Yılmama	Kadın	239	3,560	,737	406	-3,190	,002*
		Erkek	169	3,788	,670			
	Israr	Kadın	239	3,512	,731	406	0,94	,925
		Erkek	169	3,504	,737			
Medeni durum	Bireysel gelişim inisiyatifi	Evli	145	4,281	,851	406	-,052	,958
		Bekar	263	4,286	,820			
	Özyeterlik	Evli	145	3,744	,645	406	-,675	,500
		Bekar	263	3,789	,608			
	Başlama	Evli	145	3,893	,697	406	-,334	,739
		Bekar	263	3,917	,700			
	Yılmama	Evli	145	3,624	,726	406	-1,159	,247
		Bekar	263	3,710	,700			
	Israr	Evli	145	3,497	,757	406	-,451	,652
		Bekar	263	3,531	,688			
Kıdem	Bireysel gelişim inisiyatifi	1-5 yıl	323	4,297	,834	406	,675	,500
		6+ yıl	85	4,228	,861			
	Özyeterlik	1-5 yıl	323	3,784	,610	406	1,373	,137
		6+ yıl	85	3,669	,702			
	Başlama	1-5 yıl	323	3,930	,669	406	1,650	,100
		6+ yıl	85	3,790	,792			
	Yılmama	1-5 yıl	323	3,681	,707	406	1,440	,151
		6+ yıl	85	3,555	,752			
	Israr	1-5 yıl	323	3,512	,738	406	,210	,834
		6+ yıl	85	3,494	,718			

* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifi düzeyleri, cinsiyet ($t_{(406)} = -,903, p > .05$), medeni durum ($t_{(406)} = -,052, p > .05$) ve görev süresi ($t_{(406)} = -,675, p > .05$) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Özyeterlik düzeyleri ise cinsiyet ($t_{(406)} = -1,994, p < .05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterirken, medeni durum ($t_{(406)} = -,675, p > .05$) ve görev süresi ($t_{(406)} = 1,373, p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Özyeterliğin başlama ($t_{(406)} = -1,628, p > .05$) ve ısrar ($t_{(406)} = 0,94, p > .05$) boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmediği, yalnızca yılmama ($t_{(406)} = -3,190, p < .05$) boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yılmama boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde; erkek araştırma görevlilerinin ($\bar{X} = 3,788$) özyeterlik düzeylerinin kadın araştırma görevlilerinden ($\bar{X} = 3,56$) görece daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifi ve özyeterlik düzeyleri kadro durumu değişkenine göre ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 3’te kadro durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları ile farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Özyeterlik ve Bireysel Gelişim İnisiyatifi Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Grup	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark	
Bireysel Gelişim İnisiyatifi	Kadro	33a	Gruplararası	5,193	3	1,731	2,486	,060	-
		50d	Gruplarıçi	281,367	404	,696			
		35	Toplam	286,560	407				
		ÖYP							
Özyeterlik	Kadro	33a	Gruplararası	3,648	3	1,216	3,098	,027*	33a-50d 50d-35 35-ÖYP
		50d	Gruplarıçi	158,536	404	,392			
		35	Toplam	162,184	407				
		ÖYP							
Başlama	Kadro	33a	Gruplararası	3,267	3	1,089	2,258	,081	-
		50d	Gruplarıçi	194,851	404	,482			
		35	Toplam	198,118	407				
		ÖYP							
Yılmama	Kadro	33a	Gruplararası	6,105	3	2,035	4,041	,008*	33a-50d 50d-35 35-ÖYP
		50d	Gruplarıçi	203,465	404	,504			
		35	Toplam	209,570	407				
		ÖYP							
Israr	Kadro	33a	Gruplararası	4,304	3	1,435	2,707	,045*	33a-50d 50d-ÖYP
		50d	Gruplarıçi	214,108	404	,530			
		35	Toplam	218,411	407				
		ÖYP							

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin, bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin, akademik kadro unvanı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilirken ($F_{(3-404)} = 2,486, p > .05$), özyeterlik düzeylerinin ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(3-404)} = 3,098, p < .05$). Yapılan LSD testi sonuçlarına göre 33a ($\bar{X} = 3,84$) ile 50d’li ($\bar{X} = 3,65$), 50d ($\bar{X} = 3,65$) ile 35’li ($\bar{X} = 4,00$) ve 35 ($\bar{X} = 4,00$) ile ÖYP’li ($\bar{X} = 3,75$) araştırma görevlileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre, 50d’li araştırma görevlilerinin özyeterlik düzeylerinin diğer meslektaşlarından görece daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma görevlilerinin, özyeterlik düzeylerinin, kadro değişkenine göre yılmama ($F_{(3-404)} = 4,041, p < .05$) ve ısrar ($F_{(3-404)} = 2,707, p < .05$) boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterdiği, başlama boyutuna ($F_{(3-404)} = 2,258, p > .05$) ilişkin tutumlarının ise farklılaşmadığı görülmüştür. LSD testi sonuçları ise yılmama boyutunda

33a ($\bar{X} = 3,84$) ile 50d'li ($\bar{X} = 3,65$), 50d ($\bar{X} = 3,65$) ile 35'li ($\bar{X} = 4,00$) ve 35 ($\bar{X} = 4,00$) ile ÖYP'li ($\bar{X} = 3,75$) araştırma görevlileri, ısrar boyutunda ise 33a ($\bar{X} = 3,84$) ile 50d'li ($\bar{X} = 3,65$), 50d ($\bar{X} = 3,65$) ile ÖYP'li ($\bar{X} = 3,75$) araştırma görevlileri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Araştırma görevlilerinin özyeterlik düzeylerinin bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i> *
<i>Sabit</i>	,918	,185	-	4,969	,000
<i>Başlama</i>	,187	,069	,155	2,721	,007
<i>Yılmama</i>	,364	,063	,312	5,826	,000
<i>Israr</i>	,372	,053	,324	6,952	,000

R = ,683 R² = ,467

F₍₃₋₄₀₄₎ = 118,020 p = .000

p < .001

Tablo 4'ten de izlenebileceği gibi araştırma görevlilerinin özyeterliğin üç boyutuna ilişkin algılarının tümünün araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifi düzeyleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır (R= .68; R² = .47; p < .01). Tablo 4'te belirtilen bu değişkenlerin tümü bireysel gelişim inisiyatifindeki toplam varyansın %47'sini açıklamaktadırlar. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifi düzeyleri üzerindeki görece önem sırası "ısrar/sürdürme çabası", "yılmama" ve "başlama" olarak ortaya çıkmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, özyeterliğin tüm boyutlarının, araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, araştırma görevlilerinin özyeterlik ile bireysel gelişim inisiyatifi düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Araştırma bulguları katılımcı araştırma görevlilerinin özyeterliğe ilişkin inançlarının orta seviyede olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2009) ve Bolat'ın (2011) öğretmenlerle yaptığı araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir. Ancak, alanyazın incelendiğinde Ayık, Savaş ve Yücel (2015), Demirtaş ve Çağlar (2012), Okutan ve Kahveci'nin (2012) okul müdürlerinin, Gençtürk ve Memiş'in (2010) öğretmenlerin ve Öneren ve Çiftçi'nin (2013) ise banka yöneticilerinin özyeterliğe ilişkin inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışmaları mevcuttur. Diğer yandan, çalışmada araştırma görevlilerinin özyeterliğe ilişkin inançlarının en yüksek başlama boyutunda ortaya çıktığı; bunu yılmama ve sürdürme çabası-ısrar boyutlarının takip ettiği rapor edilmiştir. Özyeterliğin en yüksek başlama boyutunda hissedilmesi, yılmama ve ısrar boyutlarında ortalamaların düşmesi araştırma görevlilerinin bir işe başlarken yeterli olarak gördükleri ancak uygulama sürecinde kişisel veya çevresel bazı engeller sonucunda bu inançlarının kırıldığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre katılımcı araştırma görevlilerinin özyeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa yol açmış, erkek araştırma görevlilerinin özyeterlik inançlarının kadınlardan görece daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu Güven'in (2005), Karahan ve Balat'ın (2011), Çimen'in (2007) eğitim sisteminin farklı kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmalarla paralel niteliktedir. Ekici (2006) ise meslek liselerinde çalışan öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada cinsiyete göre özyeterliğin anlamlı bir farklılık göstermediğini rapor etmiştir. Cinsiyete göre özyeterlik inançlarına yönelik olarak farklı

bulgular mevcuttur. Bandura (2002) bu durumu kültürlerarası farklılığa dayandırmaktadır. Bu araştırma sonucunda erkek katılımcıların özyeterlik inançlarının kadınlara göre görece yüksek olmasının muhtemel bir nedeni kültürümüzün kadın ve erkekten beklediği toplumsal rollerin ya da cinsiyete atfettiği değerlerin farklılaşması ve bunun da çocukluktan itibaren kadın ve erkeğin yetiştirilme sürecine yansımaları olabilir. Araştırma görevlilerinin özyeterlik inançları boyutlar bakımından karşılaştırıldığında ise sadece yılmama boyutunda cinsiyet değişkenine göre yine erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek araştırma görevlileri kadın meslektaşlarına göre daha inatçı bir tutum sergilemekte ve kolayca pes etmemektedir. Katılımcıların kadro durumu değişkenine göre özyeterlik inançları anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre, kadrosu 50/d olan yani lisansüstü eğitimlerini tamamladıklarında işlerine son verilme ihtimali bulunan araştırma görevlilerinin özyeterlik düzeylerinin diğer meslektaşlarından görece daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Özyeterliğin başlama boyutunda kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken, yılmama ve ısrar boyutlarında iş garantisi olmayan 50'd'ilerin kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür. Katılımcıların medeni durum ve görev süresi değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Katılımcıların bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin ise orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Malik, Yasin ve Shahzadi (2013) ve Negovan (2014) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmalarda da bireysel gelişim inisiyatifinin orta seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Bireysel gelişim inisiyatifinin, bireyin belirlediği hedefler yönündeki motivasyonu, değişimi nasıl yakalayacağına ilişkin yeterli bilgi ve bu süreçte kendisine olan inancı olduğunu dikkate alırsak, araştırma görevlilerinin gelişim inisiyatifi algılarının hem görev tanımları hem de profesyonel iş yaşantıları göz önünde bulundurulduğunda daha yüksek olması beklenilebilir. Ancak, alanyazında çalışanların, öğretmenlerin ve üniversite öğrencilerinin bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin yüksek olduğu araştırmalar da mevcuttur (Bauer, Park, Montoya ve Wayment, 2014; Raphael ve Varghese Paul, 2014). Araştırma görevlilerinin cinsiyet, medeni durum, kadro durumu ve görev süresi değişkenlerine göre bireysel gelişim inisiyatifi düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alanyazın incelendiğinde Abacı ve Okyay'ın (2013) çalışmasında da kadın ve erkek çalışanların bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Çalışmada, araştırma görevlilerinin özyeterlik inançları ile bireysel gelişim inisiyatifi arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu Ruggiero, Rabaino, Richards ve Martin'in (2013) çalışmasını destekler niteliktedir. BGİ'nin genel olarak değişime yönelik isteklilik, değişim bilgisi ve değişime olan inançtan oluştuğunu düşündüğümüzde, değişim yönünde yeterliğine inancı düşük düzeyde olan birisinin gelişimine yönelik inisiyatifi olmayacağı beklenilebilir. Bu noktadan hareketle, araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifi ile algılanan özyeterlik inançlarının ilişkili olması genel olarak beklenen bir sonuçtur. Ancak literatürde özyeterlik ile bireysel gelişim inisiyatifi arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Ogunyemi ve Mabekoje, 2007). Özyeterliğin tüm alt boyutları ile bireysel gelişim inisiyatifi arasında yine orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Sharma ve Rani (2013) de yaptıkları çalışmada bireysel gelişim inisiyatifi ile özyeterliğin başlama ve ısrar alt boyutu arasında düşük düzeyde, yılmama alt boyutu arasında ise orta düzeyde korelasyon olduğunu rapor etmiştir.

Özyeterliğin üç alt boyutunun tümünün bireysel gelişim inisiyatifindeki varyansın %46'sını açıkladığı ve özyeterliğin, bireysel gelişim inisiyatifinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Sharma ve Rani (2013) ise yaptıkları çalışmada özyeterliğin bireysel gelişim inisiyatifindeki varyansın %13,8'ini açıkladığı rapor etmişlerdir.

5. SONUÇ

Araştırmanın sonucunda katılımcı araştırma görevlilerinin hem özyeterlilik hem de bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin orta seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca katılımcıların özyeterlilik inançları ile bireysel gelişim inisiyatifi düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilirken, özyeterliliğin bireysel gelişim inisiyatifinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, araştırma görevlilerinin yeterlilik inançları ile ilişkili olarak kişisel gelişimleri için etkin ve istendik bir katılım gösterme çabasında olmaları beklenilebilir. Birey olarak arzulanan ve hedeflenen değişim yönündeki gelişmeler ise araştırma görevlilerinin birey olarak daha olumlu bir ruh haline sahip olmalarına, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve hem örgüt hem de özel yaşamlarında daha kaliteli ilişkiler kurabilmelerine katkı sağlayabilir.

6. ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında uygulamaya ve araştırmaya dönük bazı öneriler geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, 50/d kapsamında görev yapmakta olan araştırma görevlilerinin özyeterlilik inançlarının en düşük düzeyde olduğu düşünüldüğünde, araştırma görevlilerini yetersiz olmalarını hissettiren sebeplerin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önerilebilir. Araştırma, Türkiye'nin farklı illerindeki üniversitelerden toplanacak veriler ile de tekrarlanabileceği gibi, vakıf üniversitelerinde görev yapan araştırma görevlilerinin görüşlerine de başvurularak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Özyeterlilik ve bireysel gelişim inisiyatifi arasındaki ilişkiye çeşitli aracı değişkenlerin etkisi de eklenerek bu çalışmalar daha kapsamlı hale getirilebilir. Araştırmada elde edilen bulguların nitel araştırma tekniklerinden yararlanılarak daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sağlanabilir. Çalışmada Özyeterlilik ve bireysel gelişim inisiyatifi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışma sonucunda ise aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde her iki değişkenin diğer örgütsel davranışlarla (yabancılaşma, örgütsel güven, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık, psikolojik sözleşme ihlali, vb.) ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Abacı, R. ve Okyay, B. (2013). A comparison of self confidence levels and personal growth initiative skills between managers and employees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 39-44.
- Akın, A. ve Anlı, G. (2011). Bireysel gelişim inisiyatifi olceğinin Türkçe'ye uyarlanması: Gecerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 42-49.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Albert Bandura (Ed.). *Self- Efficacy in Changing Societies*, (1-45), USA: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bartley, D. F. ve Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63-81.
- Basım, H. N., Korkmazıyürek, H. ve Tokat, A. O. (2006). Çalışanların öz yeterlilik algılamalarının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 121-130.
- Bauer, J. J., Park, S. W., Montoya, R. M. ve Wayment, H. A. (2014). Growth motivation toward two paths of eudaimonic self-development. *Journal of Happiness Studies*. doi: 10.1007/s10902-014-9504-9
- Bolat, O. I. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Academic Review*, 11(2), 255 – 266.
- Bong, M. (1995). *Epistemological beliefs and generalizability of self-efficacy: Implications for instructional design*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California, California.

- Caldwell, J. K. (2000). *A model of trauma with spirituality and religiosity: The mediating and moderating effects of personal growth initiative and openness to experience*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University, USA.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Claiborne, T. T. (2001). *Home and classroom learning environment correlates of academic self-efficacy in middle school mathematics*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, New Orleans.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 215-225. doi: 10.1177/0146167295213003
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research, 24*, 87-96.
- Erkuş, A. ve Fındıklı, M. A. (2010). Psikolojik sermaye ile mesleki ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiler: Meslek yaşamı projesinin aracılık etkisi, 18nci Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Adana, 766-772.
- Gruber, D. (2011). *The effect of the enhanced summer college readiness program on academic self-efficacy*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Toledo, Toledo.
- Güven, S. (2005). *The profile and the perception of professional competencies of the first stage state primary school EFL teachers*. Unpublished Master's Thesis, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ho, J. Y. C. ve Dempsey, M. (2010). Viral marketing: Motivations to forward online content. *Journal of Business Research, 63*, 1000-1006.
- Ivtzan, I., Chan, C. P. L., Gardner, H. E. ve Prashar, K. (2009). Linking religion and spirituality with psychological well-being: Examining self-actualization, meaning in life, and personal growth initiative. *Journal of Religion and Health, 48*(1). doi: 10.1007/s10943-011-9540-2
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 1-14.
- Lasun, G. ve Odufowokan, B. A. (2012). Transformational effects of upgrading Nigerian colleges of education to universities in the globalization era: A perspective of staff psychological well-being. *Advances in Management and Applied Economics, 2*(1), 185-204.
- Lee, E. E. (2003). *Cultural mistrust, university alienation, academic self-efficacy and academic help seeking in African American college students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, Lincoln
- Loo, J. M. Y., Tsai, J. S., Raylu, N. ve Oei, T. P. S. (2014). Gratitude, hope, mindfulness and personal growth initiative: Buffers or risk factors for problem gambling? *PLOS ONE, 9*(2), e83889.
- Malik, N. I., Yasin, G. ve Shahzadi, H. (2013). Personal growth initiative and self-esteem as predictors of academic achievement among students of technical training institutes. *Pakistan Journal of Social Sciences, 33*(2), 435-446.
- Martin, H. M. (2009). *Personal growth initiative as a moderator of expressive writing tasks: Test of a matching hypothesis*. Unpublished Master of Arts. University of Maryland, USA.
- Mathews, I. G. (2005). Self-efficacy: A review. *ABAC Journal, 25*(2), 1-4.
- Miller, L. K. (2010). *The impact of intrusive advising on academic self-efficacy beliefs in first-year students in higher education*. Unpublished Doctoral Dissertation, Loyola University Chicago, Illinois.

- Negovan, V. (2010). Dimensions of students' psychological well-being and their measurement: Validation of a students' psychosocial well-being inventory. *Europe's Journal of Psychology*, 2, 85-104.
- Ogunyemi, A. O. ve Mabekoje, S. O. (2007). Self-efficacy, risk-taking behavior and mental health as predictors of personal growth initiative among university undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(2), 349-362.
- Okurame, D. E. (2014). Individual factors influencing career growth prospects in contexts of radical organizational changes. *International Business Research*, 7(10), 74-87.
- Pajares, F. ve Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Rapheal, J. ve Varghese, P. K. (2014). Self-actualization and personal growth initiative among the teachers of adolescents. *Academic Journal of Psychological Studies*, 3(8), 432-441.
- Robitschek, C. (1998). Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 183-198.
- Robitschek, C. (1999). Further validation of the Personal Growth Initiative Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 31, 197-210.
- Robitschek, C. (2003). Validity of Personal Growth Initiative Scale scores with a Mexican American College Student Population. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 496-502.
- Robitschek, C. ve Anderson, L. A. (2011). August. *Personal growth initiative: Predicting depression, well-being and functioning in college students*. Poster presented at the annual convention of the APA, Washington DC.
- Robitschek, C., Ashton, M. W., Spering, C. C., Geiger, N., Byers, D., Schotts, G. C. ve Thoen, M. (2012). Development and psychometric properties of the Personal Growth Initiative Scale – II. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 274-287. doi: 10.1037/a0027310
- Robitschek, C. ve Cook, S. W. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 127-141.
- Robitschek, C. ve Kashubeck, S. (1999). A structural model of parental alcoholism, family functioning and psychological health: The mediating effects of hardiness and personal growth orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 46(2), 159-172.
- Ruggiero, S., Rabaino, A., Richards, D. ve Martin, Jr W. E. (2013). Professional development and personal adjustment predictors of students' counseling self-efficacy. *Rocky Mountain Psychological Association Conference*, Denver CO.
- Salanova, M., Peiró, J. M. ve Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 1-25.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology*, (59-78), New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schyns, B., Torke, N. ve Gossling, T. (2007). Turnover intention and preparedness for change exploring leader-member exchange and occupational self-efficacy as antecedents two employability predictors. *Career Development International*, 12(7), 660-679.
- Sharma, H. L. ve Rani, R. (2013). Relationship of personal growth initiative with self-efficacy among university postgraduate students. *Journal of Education and Practice*, 4(16), 125-134.
- Sharma, H. L. ve Rani, R. (2014). Impact of mental health on personal growth initiative among university postgraduates. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(3), 134-147.
- Sherer, M. ve Adams, C. H. (1983). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*. 53, 899-902.

- Soons, I., Brouwers, A. ve Tomic, W. (2010). An experimental study of the psychological impact of a Mindfulness-based Reduction Program on highly sensitive persons. *Europe's Journal of Psychology*, 6(4), 148-169.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Stajkovic, A. ve Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Toen, M. A. ve Robitschek, C. (2013). Intentional growth training: Developing an intervention to increase personal growth initiative. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 149-170.
- Wang, Y. C. ve Tien, H. L. S. (2011). The effectiveness of the strength-centered career adjustment model for dual-career women in Taiwan. *The Career Development Quarterly*, 59.
- Whittaker, A. E. ve Robitschek, C. (2001). Multidimensional family functioning as predictors of personal growth initiative. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 420-427.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. O. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2

SUMMARY

The aim of the current study is to determine the relationship between self-efficacy and personal growth initiative levels of research assistants. The study, designed as a correlational research, has a total of 408 research assistant participants (239 females and 169 males) working in state universities located in İstanbul and Ankara. Of the participants, 145 (35,5 %) were married, and the rest 263 (64,5 %) were single. A large majority of the participants (79,2 %) have from 1 to 5 years of experience, whereas 85 (20,8 %) of them have 6 or more years of professional experience in academia.

The data was collected during the spring term of 2014/2015 academic year. To measure the general self-efficacy perceptions of the participants, the “General Self-efficacy Scale” which was developed by Sherer and Adams (1983) originally and translated into Turkish by Yıldırım and İlhan (2010), was used. The scale consists of 17 items and 3 sub-dimensions. 11 items of the scale are reverse coded. It is a Likert type scale that ranges from “(1) totally agree” to “(5) totally disagree”. The original Cronbach alpha internal consistency coefficient was reported to be .86. Within the study, the Cronbach alpha coefficient was calculated to be .90.

To investigate the personal growth initiative tendencies of the participants, the “Personal Growth Initiative Scale (PGIS)” developed by Robitschek (1998) and adapted into Turkish by Akın and Anlı (2011), was used. The scale is a 9-item and single-dimensional data collection tool. It is also a Likert type scale ranging from “(1) totally disagree” to “(6) totally agree”. The Cronbach alpha coefficient was found to be .87 within the current study.

The construct validity of the scales used within the study was tested by confirmatory factor analysis via LISREL 8.8 version. All the other calculations and analyses were conducted via SPSS 22.0 version. The data set was primarily examined for linearity, homogeneity, and variances. Afterwards, the data was analyzed by conducting *t* test, ANOVA, Pearson correlation and multiple linear regression.

The preliminary findings have figured out that participants’ overall self-efficacy perception levels differed significantly in relation to their gender ($t_{(406)} = -1,994, p < .05$), whereas it did not differ regarding their marital status ($t_{(406)} = -,675, p > .05$), and tenure ($t_{(406)} = 1,373, p > .05$). Further, the participant research assistants’ personal growth initiative tendencies were found not to differ statistically in relation to their gender ($t_{(406)} = -,903, p > .05$), marital status ($t_{(406)} = -,052, p > .05$), and tenure ($t_{(406)} = -,675, p > .05$).

The findings have also revealed that there is a moderate relationship between self-efficacy and personal growth initiative tendency levels of participant research assistants ($R = .68; R^2 = .47; p < .01$). The demographic variables and the overall self-efficacy levels of the participants explain 47 % of the variance in personal growth initiative tendencies of them. The respectively significance order of the independent variables in predicting the tendencies of personal growth initiative according to the standardized regression coefficient (β) is as follows: insistence, not withdrawing, and beginning. The *t* test results concerning the significance of the regression coefficients reveal that the general self-efficacy level of the research assistants is a statistically significant predictor of their personal growth initiative level.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Eleştirel Bir Bakış: Problemler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri*

Ali KIRKSEKİZ, Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, alik@sakarya.edu.tr

Mehmet UYSAL, Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmetuysal@sakarya.edu.tr

Onur İŞBULAN, Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, oisbulan@sakarya.edu.tr

Özcan Erkan AKGÜN, Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, oakgun@sakarya.edu.tr

Mübin KIYICI, Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mkiyici@sakarya.edu.tr

Mehmet Barış HORZUM, Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mhorzum@sakarya.edu.tr

Öz: Bu çalışma Türk Eğitim sisteminde öğretmen eğitiminde deneyim ve uygulama basamaklarındaki problemleri ve beklentileri açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Literatür ve uygulamada çok sayıda öğretmen yetiştirme modelleri bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirmenin kilometre taşlarından öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi gibi derslerde beklenen sonuçların elde edilebilmesi için bu derslerin uygulanması esnasında ortaya çıkan problemlerin ve beklentilerin belirlenmesi ve bunlara uygun çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi gibi dersler ile ilgili yayınlanmış makale, kitap, yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek alan yazında ortaya çıkan problemler ve beklentilerin ortaya konması ve bu problemlere çeşitli öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili 44 yayının içerik analizi yöntemi ile incelendiği araştırmanın sonucunda ülkelere göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin farklı yöntemlerle işlendiği, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğrencisi bazında rehberlik, iletişim, dersin işlenişi gibi alt alanlarda birçok problem ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi

A Critical View to School Experience and Application of Teaching Courses: Problems, Expectations and Solution Suggestions

Abstract: This study aims to reveal problems and expectations in experience and application step of teacher education in Turkish Education system. There are numerous teacher education models in literature and application. In order to obtain expected results from school experience and application of teaching courses which are two of the teacher education milestones, identifying problems that arise during implementation of these courses and expectations of teachers, students, and academicians; giving suggestions that can solve these issues are of utmost importance. With this study it was aimed that to reveal problems and expectations that exist in the literature by examining selected articles, books, master, and doctorate thesis which are dealing with school experience and application of teaching courses. In this study 44 publications were analyzed by content analysis method and it was found that countries use different methods for school experience and application of teaching courses; students, academicians, and teachers have several problems belonging to sub categories such as guidance, communication and conducting the lesson.

Key Words: Teacher education, school experience, application of teaching.

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 114K204 numaralı proje kapsamında üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişme her geçen gün toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü profilini büyük ölçüde etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda da ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücü bu bağlamda büyük ölçüde değişim göstermiştir. Günümüzde iletişim becerileri iyi, problem çözme becerileri gelişmiş, eleştirel bakış açısına sahip, özgüveni yüksek, işbirlikli çalışma alışkanlığına sahip olan, öğrenmeyi öğrenmiş, analitik düşünebilen bireylerin topluma nitelikli insan gücü olarak kazandırılmaları beklenmektedir. Bu durum da günümüz şartlarına uygun nitelikli bireylerin topluma kazandırılmalarında önemli bir paya sahip olan nitelikli öğretmen ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen eğitimi konusunda Türk eğitim tarihi incelendiğinde, birçok öğretmen yetiştirme hedefli kurum oluşturularak günün ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterliliğe sahip insan gücü yetiştirilmeye çalışılmıştır (YÖK, 2007). Cumhuriyetin ilanından bu yana köy okullarında görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla Köy Muallim Mektepleri, Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri; ilkokullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek üzere İlköğretmen Okulları, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri; ortaokullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek üzere Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri; liselerde görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek üzere ise Yüksek Öğretmen Okulları ve Deneme Yüksek Öğretmen Okulu adları altında okullar kurulmuştur. 1982 yılına kadar olan süreç içerisinde öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş olmasına karşı üniversite bünyelerinde bulunan ilgili enstitü ve fakülteler ihtiyaç duyulan öğretmen kaynağının oluşturulmasına büyük katkı sağlamışlardır (YÖK, 2007). Öğretmen yetiştirmek üzere kurulmuş olan kurumlar, 23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında gerçekleştirilen 10. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesi kararı doğrultusunda ve yine aynı yıl 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nda yapılan değişiklik ile 1982 yılından itibaren bazı öğretmen yetiştirme kurumları üniversitelere devredilmiş, bazıları ise işlevlerini yitirmişlerdir. Bu tarihten itibaren ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (YÖK, 2007). 1982 yılından itibaren üniversitelerde öğretmen yetiştirmek üzere oluşturulmuş fakülte ve enstitülerde yürütülecek olan ders programlarında genel kültür, pedagojik formasyon ve özel alan derslerine ağırlık verilmesi esas alınmış ve süreç içerisinde ders programlarında günümüze kadar bir takım güncellemeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme bağlamında verilmesi amaçlanan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlilikler kazandırılması hedeflenmektedir (Şişman, 2000:10). Bu hedefler bağlamında öğretmen yetiştirme süreci, adayların seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi konuları kapsamaktadır (Kavcar, 2002). Pedagojik formasyon dersleri içerisinde Eğitim Bilimine Giriş, Ölçme Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikleri gibi öğretmenlik mesleği için büyük öneme sahip, büyük ölçüde kuramsal bu derslerin yanı sıra, uygulamaya yönelik olarak Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri yer almaktadır.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin amacı öğretmen adaylarının öğrenimleri süresince almış oldukları öğretmenlik mesleğine yönelik kuramsal derslerin ışığında öğretmenlik mesleği hakkında bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir. Bu açıdan değerlendirildiğinde pedagojik formasyon dersleri içerisinde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, öğretmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerine devredilmesinden itibaren yapılan çeşitli düzenlemelerle öğretim programları içerisinde farklı adlarla yer almıştır. Bu dersler sayesinde öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya ayrılan zaman önemli ölçüde artırılmakta ve öğretmen adaylarının gerçek ortamlarda öğretmenlik deneyimi yaşamalarına fırsat sağlanmaktadır (YÖK, 2007).

Özel Öğretim Uygulamaları adı altında 30 günlük uygulama dersi olarak 1982 yılında öğretim programlarında yer almaya başlayan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, 27.09.1985 yılında yapılan düzenleme ile 8 haftalık staj olarak değiştirilmiştir. 1997 yılında lisans programı içinde yer alan öğretmenlik formasyonu dersleri hakkında yapılan düzenleme ile Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması adı altında haftalık 4 saati teori 14 saati uygulama olmak üzere toplam 18 saatlik ders yükü ile öğretim programı içerisinde yerini almıştır. 21.07.2006 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi bazı bölümlerde toplam 13 saatlik ders yükü ile, bazı bölümlerde ise toplam 18 saatlik ders yükü ile öğretim programlarında yerini almıştır (YÖK, 2007).

1.1. Dünya'dan Öğretmen Eğitimi Örnekleri

Dünyadaki farklı öğretmen yetiştirme uygulamaları incelendiğinde, öğretmen yetiştirmenin dört aşama olarak ele alındığı görülmektedir (Maandag, Deinum ve Buitnik, 2007). Bunlar:

1. Başlangıç öğretmen eğitimi (Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi – Initial teacher education),
2. İşe başlama eğitimi (Induction),
3. Hizmet içi eğitim (In -service training),
4. İleri eğitim/uzmanlık eğitimi (Further education).

Yukarıda sayılan başlangıç öğretmen eğitiminde, adayların kazanması gereken bilgi ve beceriler şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Eğitim Bilimleri (Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi, Eğitim Psikolojisi v.b.)
- Alan Bilgisi
- Alan öğretimi için yöntem dersleri
- Disiplinler ve alanlar arası dersler (Bilgi ve iletişim teknolojileri, sosyal bilgiler, çok kültürlü eğitim v.b.)
- Uygulama (Maandagv.d., 2007).

Öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemek için çizilebilecek çerçevelerden bir tanesi yukarıda sayılan bilgi ve becerilerin hangi sıra ile öğretmen adaylarına sunulacağıdır. Maandag ve arkadaşlarının (2007) bu yöntemi kullanarak yaptığı sınıflandırmada;

1. Öğretmen eğitiminde eşzamanlı modeller: Adaylar eğitimlerinde konuları birlikte alırlar,
2. Öğretmen eğitiminde ardışık (modüler) modeller: Adaylar yukarıda sıralanan öğeleri istedikleri sırada alabilirler. Örneğin, önce eğitim bilimleri, sonra alan bilgisi sonra uygulama v.b.,
3. Öğretmen eğitiminde hiyerarşik modeller: Bu modelde akademik bilgiler mesleki bilgilerin ardından gelmektedir. (örneğin, eğitim bilimleri, yöntem dersleri, uygulama),
4. Öğretmen eğitiminde entegre modeller: Öğretmen mesleğine uygun entegre edilmiş temalarla eğitim gerçekleştirilmektedir. (örneğin, problem temelli öğrenme, tematik yaklaşımlar).

Öğretmen yetiştirme sistemlerinin sistematik olarak incelendiği diğer bir çalışma ise Buitink ve Wouda'nın 2001 yılında gerçekleştirdiği çalışmadır. Çalışmada öğretmen yetiştiren kurum ve uygulama okulu arasındaki işbirliği esas alınarak toplam beş farklı model ortaya konmuştur (akt. Maandag v.d., 2007).

Model A: Okulun işyeri olduğu (işe yerleştirme modeli): (school as workplace (work placement model))

Bu modelde okul işyeridir ve stajyer öğretmen uygulama deneyimi kazanmaktadır. Onu gözeten ve yol gösteren (danışmanlık yapan) deneyimli bir öğretmen bulunmaktadır. Diğer tüm yetiştirme aktiviteleri öğretmen yetiştiren kurumda gerçekleştirilmektedir. Danışman öğretmen kurum tarafından yetiştirilmiştir. Bu modelde okulun fazla bir sorumluluğu bulunmamaktadır.

Model B: Merkezi bir başdanışmanın bulunduğu okul modeli (school with a central supervisor (co-ordinator model)):

Model A'nın bir çeşitlemesidir. Bu modelde bir baş danışman bulunmakta ve diğer danışmanların denetiminden, aday öğretmenlere verilecek genel danışmanlık hizmetlerine kadar geniş yelpazede sorumlulukları bulunmaktadır.

Model C: Eğiticinin okulda eğitimci olarak bulunduğu model (trainer in the school as a trainer of professional teachers (partner model)):

Bu modelde uygulama okulu, eğitim programı da dahil olmak üzere öğretmen yetiştirmede daha fazla sorumluluk almaktadır. Aday öğretmene danışmanlığın yanı sıra bazı eğitimler de okul bünyesinde gerçekleştirilir. Bu amaçla diğer danışmanlardan da sorumlu bir baş eğitimci atanarak sürecin kontrolünden sorumlu olması sağlanır. Adayların mesleki gelişimleri takip edilir.

Model D: Eğiticinin okulda lider olarak bulunduğu model (trainer in the school as the leader of a training team in the school (network model)):

Model C'de olduğu gibi okul eğitim programından sorumludur. Okulda süreçten sorumlu bir takım ve takımın başında bir eğitici bulunmaktadır. Takım öğretmenin süreç boyunca yapması gerekenlerden sorumlu olduğu gibi bunun takibini de gerçekleştirmektedir. Oluşturulan bu takım ve öğretmen yetiştiren kurum arasında sıkı bir işbirliği bulunmaktadır.

Model E: Uygulama okulunda yetiştirme modeli: (training by the school (training school model)):

Bu modelde tüm eğitim programı okul tarafından sağlanmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurum gerektiğinde devreye girerek, okuldaki danışmaları yetiştirmek, öğrenme öğretme metotları geliştirme üzerine odaklanmaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurum ve uygulama okulları arasındaki işbirliği temel alınarak ortaya konan bu modellerde uygulama okullarının giderek artan bir rol ve sorumluluk sahibi olduğu görülmektedir. İncelenen ülkelerin birçoğu henüz çoğunlukla Model A'ya uygun eğitim uygulasa da, diğer modeller denenmekte ve uygulama okuluna verilen önemin arttığı bir eğilim görülmektedir.

Öğretmen eğitiminde, çalışma ortamında veya bir başka ifadeyle okulda öğrenme gelişimsel açıdan büyük bir öneme sahiptir. Okul, öğrenmeye ve pratik yapmaya sağladığı fırsatlar ile öğrenmeler için büyük bir potansiyele sahiptir (Boreen, 2009). Bu potansiyelin ortaya çıkarılması için uygulama okullarına gerekli fırsatlar sağlanabilir.

Farklı kurumlarda farklı uygulamalar bulunmakla birlikte, öğretmen yetiştiren kurumlar okullarla yaptıkları işbirliğini gözden geçirmektedir. Öğrenciler için uygulama okulu, eğitimleri süresince hem öğrenme hem de uygulama fırsatı tanımakta ve böylece uygulama okulunun öğretmen yetiştirme sürecindeki önemi artmaktadır. Ayrıca öğretmen yetiştirme sürecinde

uygulama okulu ve öğretmen yetiştiren kurumların rollerinin kesin olarak belirlenmesi için çalışmalar devam etmektedir.

Maandag ve arkadaşlarının yaptığı çalışma Tablo 1’de özetlenmiştir. Ayrıca tabloya Türkiye sütunu yazarlar tarafından eklenmiştir.

Tablo 1. Seçilen Ülkelerde Öğretmen Eğitiminin Temel Özellikleri¹

	Almanya	İngiltere	Fransa	Hollanda	İsveç	Türkiye
Öğretmen eğitiminin süresi (yıl)	5-6,5	4-5	5	4-5	4,5-5,5	4
lisans (L) / yüksek lisans (YL) seviyesi	YL	L/YL	YL	L/YL	YL	L
Eşzamanlı (EŞ) / Ardışık Model (ARD)	EŞ	EŞ/ARD	ARD	EŞ/ARD	EŞ	EŞ
Uygulama okullarındaki danışmanlar için eğitim bulunmaktadır.		±	±	±		±
Uygulama okulunda eğitim programına ait bir etkinlik bulunmaktadır.		±				+
Okullar eğitim programının şekillenmesine katkıda bulunmaktadır.		+				-
Yerleşmiş bir işe başlama evresi bulunmaktadır.		+	+		±	+
Göreve başlamak için giriş sınavı bulunmaktadır.	+	±	+			+
Merkezi bir sınav bulunmaktadır.	+	+	+			+
Standartlara dayalı bir sınav bulunmaktadır.	+	+	+	±	±	+
Uygulamanın sınanmasında uygulama okullarının rolü bulunmaktadır.	±	±	±	±	±	-
Uygulanan modeller	A,D	A,D,E	A,B	E	A	A

1.2. Türkiye’de öğretmen eğitimi

Ülkeler arasında hatta ülkelerin kendi içinde öğretmen yetiştirme için çok çeşitli modeller bulunmaktadır. Öğretmen eğitiminin, eğitim programına bakıldığında temelde aynı olduğu fakat bu eğitimlerin verilme zamanlarına göre (eşzamanlı, ardışık, hiyerarşik, bütünleşmiş) farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu eğitim programı kapsamında;

- alan bilgisi,
- eğitim teorisi

¹ +: belirtilen özelliğin bulunduğunu, ±: belirtilen özelliğin kısmen bulunduğunu göstermektedir.

- öğretim yöntemleri
- uygulama deneyimi

bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlar tamamen bağımsız karar alamamakta, aldıkları kararlar, hükümetler tarafından düzenlenen yasalar ile sınırlandırılmaktadır. (Boreen, 2009)

Dünyadaki özellikle Avrupa'daki öğretmen yetiştirme uygulamalarına bakıldığında Türkiye'nin yaklaşım farkı sergilediği görülmektedir. Türkiye'de öğretmen eğitimi çoğunlukla başlangıç eğitimine (hizmet öncesi eğitim) odaklanmıştır. Modeller incelendiğinde Model A'dan Model E'ye doğru geçildikçe uygulama okulu ile öğretmenlik eğitimi veren kurum arasındaki etkileşim ve işbirliğinin giderek arttığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan modelin Model A'ya karşılık gelmesi nedeniyle kurumlar arası etkileşimin ve dolayısıyla öğretmen eğitiminin diğer ülkelere göre daha dar kapsamda ele alındığı anlaşılmaktadır.

Dünyadaki öğretmen yetiştirme politikaları incelendiğinde öğretmen yetiştiren yükseköğrenim kurumları (Eğitim Fakülteleri) ve uygulama okulları arasındaki işbirliğine olan ihtiyacın her geçen gün arttığı görülmektedir. Bu işbirliğini geliştirecek ve sürekli hale getirecek adımlar atılmaya devam edilmelidir. Okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi staj derslerinde amaç aday öğretmeni sadece haftanın belli bir günü uygulama okuluna göndermekle sınırlı kalmamalıdır. Kurumlar arasında yapılacak işbirliği ile hem okulların hem fakültelerin gelişimine yönelik katkılar sağlanmalıdır. Karşılıklı işbirliği ile eğitim fakülteleri okulları daha yakından tanıyacak, öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanacak, aynı zamanda okullar eğitim bilimindeki gelişmeleri daha yakından izleme şansı yakalayabilecektir.

2. YÖNTEM

438

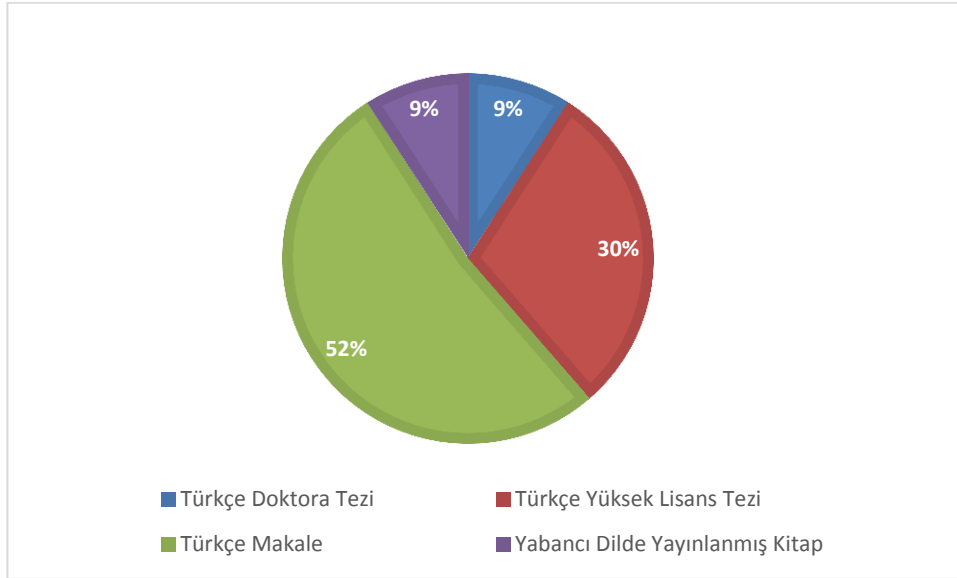
Bu çalışma, tanımlayıcı/betimleyici nitelikte bir araştırmadır. Betimleyici araştırmalar, olayların özelliklerini ve sıklıklarını belirlemek amacıyla olan durum saptayıcı araştırmalardır (Gökçe, 2007). Genel olarak eğitim bilimleri alanında özelde ise Öğretmenlik Uygulaması dersi açısından problemler, beklentiler ve çözüm önerilerinin sunulmaya çalışıldığı bu araştırma içerik analizi yöntemi ile yürütülmüştür.

İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında sıklıkla başvurulan bir yöntem olan içerik analizi ile belirli kurallara dayalı olarak yapılan kodlamalarla kitap, tez, makale, mektup, tarihsel dokümanlar gibi birçok belge kategorik olarak özetlenebilmekte ve eğilimler belirlenebilmektedir. Bununla birlikte birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürülmesi açısından içerik analizi önemli bir araştırma yöntemidir (Fraenkel ve Wallen, 2000).

2.1. Evren/Örneklem

Araştırmanın evrenini öğretmenlik uygulaması ile ilgili olarak alanyazında yer alan makaleler, tezler ve kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkında 2006 – 2014 arasında Türkiye'de yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri, 2003 – 2013 yılları arasında yazılmış Türkçe makaleler, 2000 – 2010 yılları arasında yazılmış yabancı kitaplar oluşturmaktadır. Bu kapsamda alanyazın taraması ile ulaşılan 4 adet Türkçe doktora tezi, 13 adet Türkçe yüksek lisans tezi, 23 adet Türkçe makale ve 4 adet yabancı dilde yayınlamış kitap olmak üzere toplam 44 çalışma bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Örneklem dahil olacak kaynaklar belirlenirken araştırmacılar tarafından YÖK veri tabanında

yer alan öğretmenlik uygulaması ile ilgili tezler araştırılmıştır. Özellikle 2000 yılından sonra yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri araştırmaya dahil edilmiştir. Aynı şekilde ilgili Türkçe makaleler seçilirken 2000 yılı sonrası yazılmış Türkçe makaleler değerlendirilmeye alınmış ve araştırmaya dahil edilmiştir. Tezler ve makaleler seçilirken özellikle başlıklarında öğretmenlik uygulaması ibaresi geçmesine dikkat edilmiştir. Yabancı dilde yayınlanmış kitapların seçiminde ise alanyazında sıklıkla başvurulan, en çok atıf alan kaynakların seçimine dikkat edilmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Örneklemi

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında toplanan veriler “Öğretmenlik Uygulaması Yayın Sınıflama Formu (ÖUYSF)” kullanarak tasnif edilmiştir. Verilerin toplanması için kullanılan ÖUYSF alt başlıklara ayrılmış ve araştırmacılar tarafından bu alt başlıklar değerlendirilerek form uygulamaya alınmıştır. Veri toplama aracının araştırmacının amacına uygun olarak düzenlenebilmesi için birkaç taslak form düzenlenmiş ve pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra form, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi uzmanlarına incelettirilerek uzman görüşünden sonra nihai şekline ulaşmıştır. Bununla birlikte formun ÖUYSF’nin güvenilirliğini arttırmak için değerlendirmeciler arasında tutarlılık incelenmiş, her değerlendirmecinin örnek kodlama formları dikkate alınarak form üzerinde eksik kalan ve anlaşılmayan yerler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. ÖUYSF yayının künyesi, yayının türü, yayının yöntemi, öğretmenlik uygulamasındaki problemler, öğretmenlik uygulamasındaki ihtiyaçlar, öğretmenlik uygulamasındaki öneriler ve değerlendirmecinin görüşünü bildirebileceği 7 bölümden oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada kodlama işlemi ÖUYSF’da yer alanlara uygun olarak yapılmıştır. Bu tür kodlama işleminde toplanan veriler tümdengelimci bir analize tabi tutularak, sonuç araştırmacı tarafından ortaya konmaktadır. Bu amaçla, araştırma sırasında elde edilen tüm veriler satır satır kaydedilerek araştırmacının amacı çerçevesinde önemli görülen boyutlar belirlenmiştir. Bu şekilde verilere dayanarak tema listeleri oluşturulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliği için veriler araştırmacı dışında diğer bir uzman tarafından da değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Temalar için güvenilirlik çalışmasında her bir tema için katsayı 0,70'ten büyük bulunmuştur. Nitel verilerin analizi sırasında Microsoft Excel 2013 programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerden elde edilen bulgular ifade edilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarına Yönelik Bulgular

Temalar	Frekans
Ders	f = 12
Rehberlik	f = 20

Alanyazın taramalarından elde edilen öğretmen adaylarına yönelik bulgular ders ve rehberlik temaları altında toplanmıştır. Ders teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının yalnızca öğretimsel etkinlikler konusunda değil aynı zamanda öğretmenliğin tüm yönleriyle ilgili eğitim etkinlikleri düzenlenmesi gerektiği, öğretmen adaylarının derse karşı ilgilerini arttırmak için öğretim sürecinin farklı öğelerine ve süreçlerine odaklanan etkinlikler düzenlenmesi gerektiği ve uygulama okullarında gerçekleştirilen uygulama dersleri sonrasında öğretmen adaylarının arkadaşları, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları ile süreci tartışabilecekleri ortamların oluşturulması gerektiği alan yazındaki farklı çalışmalar tarafından ileri sürülmektedir. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Öğretmen adayları motive edilerek öğretmenlik uygulaması dersine karşı daha istekli olmaları sağlanmalıdır (Seçer, 2010)

En iyi, en tatmin edici mesleki gelişim genellikle güvenilen iş arkadaşları ile beraber çalışırken gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretmen adayları bütün gün sınıfta öğrenci kalabalığında yalnız bırakılmamalı ve devamında deneyimlerini paylaşabileceği ortamlar bulunmalıdır (Boreen, 2009, s.171)

Öğretmen adayı ders dışı etkinliklerde de görev almalıdır (Alkan, Şimşek ve Erdem, 2013).

Rehberlik teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama sürecinin neredeyse tamamına yakınında gerek uygulama öğretim elemanının gerekse uygulama öğretmeninin rehberliğine ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Rehberlik etkinlikleri kapsamında öğretmen adaylarına sınıf içi öğretim süreçlerinin yanı sıra, sınıf dışında öğrenciler ve öğrenci velileri ile iletişim konusunda, okul idaresi ile iletişime geçmesi ve idari süreçleri öğrenmesi konusunda ve öğretmen adaylarına uygulama okuluna aidiyet kazandırılması konusunda rehberlik yapılması gerektiği belirlenmiştir. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni sınıfta ne olduğunu ve neden olduğunu inceleyerek, öğretmen adayının öğretmenlik meslek bilgisini geliştirip, öğretmen adayının olgunlaşması sağlanmalıdır. (Boreen, 2009, s86)

Özellikle yeni başlayan öğretmenler sürece hazırlıksız yakalanır. Büyük gruplara öğretim yapmak ve onları idare etmek için yeterli tecrübeye sahip olmamalarının yanı sıra öğretmen adayları bir anda kendilerini okula, okuldaki öğrencilere, fakülteye, öğretim elemanına ve uygulama öğretmenine karşı sorumlulukların arasında bulur (Lee ve McLoughlin, 2009).

Öğretmen adayları ilk günlerde okula alıştıırılarak, okul tanıtılarak, okula aidiyet duygusu kazandırılmalıdır. (Boreen, 2009, s122)

Öğretmen adayı ve idare arasında güçlü ilişkilere ihtiyaç duyulmaktadır. Sağlam iletişim stratejileri ile bu güçlü ilişkiler oluşturulabilir. (Boreen, 2009)

Öğretmen adayı performansları hakkında tam ve dikkatli dönüt beklemektedirler. (Aytaçlı, 2012)

Koçluk/mentorlük çalışmaları sonrasında öğretmen adayları daha fazla mesleki memnuniyet, daha verimli, kurumsal problemleri çözmeye daha başarılı olduklarını belirtmişler (Boreen, 2009, s.25)

3.2. Uygulama Öğretmenine Yönelik Bulgular

Temalar	Frekans
Rehberlik	f = 12
Raporlama	f = 7
İletişim	f = 6
Özellikler	f = 4

Alanyazın taramalarından elde edilen uygulama öğretmene yönelik bulgular rehberlik, raporlama, iletişim ve özellikler temaları altında toplanmıştır. Rehberlik teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinlikler konusunda öğretmen adaylarına rehberlik yapması gerektiği, sınıf içi etkinlikler konusunda rehberlikler sağladığı zamanlarda öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi ve öğrenciler ile iletişim konularında bilgilendirme sağlaması gerektiği, ayrıca öğretmen adaylarına uygulama okulunda olduğu süre içerisinde sınıf içinde ve dışında bağımsız çalışabileceği ortamları sağlaması, uygulama okulunda bulunan öğrencilerin öğretmen adaylarını öğretmen olarak benimsemeleri konusunda öğretmen adayını cesaretlendirirken öğrencilerini de bu konu hakkında bilgilendirmesi gerektiği, bölgesel ve ulusal test uygulamalarının sınıf içi etkinliklere etkisi konusunda rehberlik etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Öğretmen adayları devamlı ve düzenli bir şekilde iletişim halinde olacakları bir uygulama öğretmene ihtiyaç duyar. Bu uygulama

öğretmeni sınıf yönetiminden, stresle başa çıkmaya kadar her türlü konudaki fikir ve düşüncelerini paylaşma eğiliminde olmalıdır (Bermudez, 2006).

Öğretmen adayları sınıflarda değişik yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. (Koç, 1998)

Uygulama öğretmeni öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması, derste yapılacak etkinliklerin uygulanması, sınıf dışı etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması konusunda yeterli rehberliği sağlamalıdır. (Katrancı, 2008); öğretmen adaylarına öğretmen-veli ilişkilerinin nasıl sağlıklı yürütülebileceği hakkında bilgi verilmelidir. (Boreen, 2009, s.137)

Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyumsuzluklar giderilmelidir. (Koç ve Yıldız, 2012; Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009) Uygulama öğretmeni yapılandırmacı yaklaşım ve yeni öğretim yaklaşımları hakkında bilgilendirilmelidir. (Atmış, 2013)

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını uygulama faaliyetleri sırasında sınıfta yalnız bırakmamalıdır. Dersin işlenmesini gözlemleyerek eksikliklerin giderilmesinde rol almalıdır (Katrancı, 2008). Öğretmen adayları derslerde heyecanlı olabilmektedirler. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının bu heyecanlarını yenmelerini sağlayacak ve kişilik özelliklerini geliştirecek etkinlikler yapmalıdırlar (Koç, 1998).

Ülke çapında gerçekleştirilen standart testler derslerin nasıl işleneceğini etkilemektedir. Bu testlerin varlığı dikkate alınarak hem öğretmen adayı hem de öğrenciler için olumlu çözümler üzerinde çalışılmalıdır. (Boreen, 2009)

Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarına işbirliği ve bağımsız iş görebilme dengesini oluşturacak zemini hazırlamalıdır. (Boreen, 2009, s.38) öğretmen adayları uygulama rehber öğretmenlerinin kendilerine aşırı müdahalesinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları göz önüne alındığında uygulama rehber öğretmenlerinin öğretmen adaylarına bu konuda daha duyarlı olmaları sağlanmalıdır (Atmış, 2013).

Uygulama öğretmeni öğretmen adayını iş arkadaşı ve takım arkadaşı olarak karşılamalı, öğretmen adayının öz-algısı geliştirilmeli ve öğrencilerin öğretmen adayını kabul etmesi kolaylaştırılmalıdır. (Boreen, 2009, s.50) öğretmen adaylarının gerçek bir öğretmen olarak algılanmasına yönelik adımlar atılmalıdır (Yıldız, 2012).

Raporlama teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulama okulunda geçirdikleri süreyi yakından takip etmeleri gerektiği, bu süre(ler) hakkında çeşitli raporlar hazırlamaları gerektiği ve bu raporları hazırlarken teknolojik araçlardan yararlanmaları gibi konular ön plana çıkmaktadır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Uygulama öğretmeni öğrencileri daha yakından takip ederek daha kapsamlı dönüt vermelidir(Koç ve Yıldız, 2012; Özbal, 2009; Yıldız, 2012).

Öğretim elemanının uygulama okulunu ziyaret sayısı, gözlem sayısı ve uygulama öğretmenin gözlem sayısı ile ilgili denetim sistemi oluşturulmalıdır (Aytaçlı, 2012).

Uygulama öğretmeni öğretmen adaylarının gelişim dosyalarını oluşturmak ve takip etmek için teknik ve teknolojik her türlü destekten yararlanmalıdır (Kazan, 2006).

İletişim teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerektiği ve öğretmen aday(lar)ı ile iletişime açık olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyumsuzluklar güçlü bir iletişimle ortadan kaldırılabılır (Ören, Sevinç ve Erdoğmuş, 2009).

Etkili bir uygulama öğretmeni: öğrencilerini dinler, onlarla iletişim kurar, onları anlar ve öğretmen adaylarının gelişmesine yardımcı olur. (Grady, 97, s.26 aktBoreen, 2009); uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasında açık iletişim ortamı kurularak, uygulamanın başarısı ve öğretmen adayının sınıftaki verimliliği artırılmalıdır (Boreen, 2009, s51).

Özellikler teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin genç ama tecrübeli öğretmenler olması, alan bilgisinin yanı sıra öğretim bilgisinin iyi düzeyde olması, açık fikirli, iletişim kanallarını açık tutabilen ve öğrenci ve öğretmen adayları ile tartışabilen öğretmenler olması gerektiği vurgulanmıştır (Boreen, 2009).

3.3. Öğretim Elemanına Yönelik Bulgular

Temalar	Frekans
Destek	f = 13
Süreç	f = 11

Alanyazın taramalarından elde edilen öğretim elemanına yönelik bulgular destek ve süreç temaları altında toplanmıştır. Destek teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile iletişime açık olmaları gerektiği, öğretmen adaylarının gerçekleştireceği her bir etkinlik için ayrıntılı açıklamalar hazırlaması ayrıca uygulama konusunda öğretmen adaylarına destek vermesi gerektiği ve her bir etkinlik sonrası öğretmen adaylarına dönüt vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Öğretim elemanı öğretmen adaylarına etkinlik ve ders planlarını hazırlama konusunda yeterli desteği vermelidir (Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan, 2006).

Etkinlik planı kapsamındaki etkinlikleri gerçekleştirmesinde yeterli rehberliği vermelidir (Güngördü, 1999; Sağ, 2008).

Öğretmen adaylarının oklu deneyimi dersinin etkinliklerine katılımlarını arttırmak amacıyla öğretmen adaylarına uygulamadan önce her etkinliğin kazandıracığı becerinin öğretmenliğe başlanıldığında hangi durumlarda kullanılacağı örneklerle açıklanmalı ve öğretmen adaylarının tüm etkinlikleri uygulamaya ihtiyaç ve istek duymaları sağlanmalıdır (Aytaçlı, 2012).

Öğretim elemanı ve öğretmen adayı arasında sıcak ve samimi bir iletişim ortamı yaratılmalıdır (Sağ, 2008).

1999 da YÖK'ün belirttiği üzere öğretim elemanı öğretmen adayların gelişimleri için, her ödevden sonra yazılı ve sözlü dönüt vermelidirler. Bu dönütler yapıcı yorumlar içermelidir (Yiğit ve Alev, 2005).

Süreç teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde öğretim elemanlarının uygulama sürecinin tüm paydaşlar tarafından doğru anlaşılması için yönerge(ler) hazırlaması gerektiği, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayını yakından izleyerek denetlemesi ve bu süreçlere ilişkin farklı raporlar hazırlaması ve ilgili kişilere dönütler vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Her yönergenin uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adayı tarafından aynı algılanmasını sağlayacak şekilde yapılmalıdır(Yılmaz, 2006).

Öğretmen adayının sınıf içinde daha etkili ders işleme için öğretim elemanının örnek ders vermesi gerekmektedir (Güven, 2004).

Öğretim elemanları uygulama okullarını ve uygulama öğretmenlerini yeterli düzeyde denetlemelidir (Seçer, 2010).

Öğretim elemanının uygulama okulunu ziyaret sayısı, gözlem sayısı ve uygulama öğretmenin gözlem sayısı ile ilgili denetim sistemi oluşturulmalıdır (Aytaçlı, 2012).

Öğretim elemanı öğretmen adaylarını daha yakından ve yeterince takip ederek, bazı toplantıları uygulama okullarında gerçekleştirmelidir. (Alkan, Şimşek ve Erdem, 2013; Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan, 2006; Koç ve Yıldız, 2012; Atmış, 2013) Ayrıca öğretmen adayları öğretim elemanının kendilerini daha yakından takip etmelerini beklemektedirler (Sağ, 2008).

Öğretmenlik uygulaması süreci öğretim elemanlarının fakültedeki ders yoğunlukları dikkate alınarak tasarlanmalıdır (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006).

3.4. Genel Sürece Yönelik Bulgular

Temalar	Frekans
Beklentiler / Sorumluluklar	f = 22
Etkinlik	f = 8
Süreç	f = 16

Alanyazın taramalarından elde edilen genel sürece yönelik bulgular beklentiler/sorumluluklar, etkinlik ve süreç temaları altında toplanmıştır. Beklentiler / sorumluluklar teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde sürecin paydaşların işbirlikli çalışarak beklentilerini netleştirdiği ayrıca her bir paydaşın yetki ve sorumluluklarının net olarak tanımlandığı bir süreç olarak yürütülmesi vurgulanmaktadır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Paydaşların beklentiler çok farklı olabilmektedir. Anketler, görüşmeler ile beklentiler irdelenerek herkesi tatmin edecek çözüm arama yoluna gidilmelidir (Boreen, 2009; Atmış, 2013).

Uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adayı görev, rol ve sorumlulukları net bir şekilde tanımlanmalı (Aytaçlı, 2012; Seçer 2010; Alkan, Şimşek ve Erdem, 2013).

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları ve kendilerinden beklentiler hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmelidir (Saracaloğlu, Yılmaz, Çoğmen ve Şahin, 2011).

Uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adayı sürekli iletişim içinde planlı ve koordine bir şekilde çalışmalıdır (Aytaçlı, 2012; Koç ve Yıldız, 2012; Şahin ve Özkılıç, 2005; Seçer, 2010; Alkan, Şimşek ve Erdem, 2013; Sağ, 2008; Özbal, 2009).

Tüm paydaşlar işbirliği ve dayanışma içinde olmaya özen göstermelidir (Atmış, 2013).

Etkinlik teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde etkinliklerin her birisi için yeterli zaman ayrılarak öğretmen adayı tarafından zorlanmadan ve süreç içerisinde aktif rol oynayacakları etkinlik planlarının yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Öğretmen adayları kendilerinden beklenen görevleri yerine getirecek fırsatlar (zaman, mekan vs.) tanınmalıdır (Aytaçlı, 2012).

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması derslerinde kendilerine hem sorumluluk hem de yetki yönünden daha aktif ve yetkin olacakları ortam hazırlanmalıdır (Coşkun, 2011).

Sınıf içi yönetimde her öğretmen sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu utanılacak bir durum olmamakla birlikte öğretmen adayları benzer durumlara karşı önceden bilgilendirilerek öğretmen adaylarının öğrenme üzerine daha rahat odaklanabilmesi ve daha verimli öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanmalıdır (Boreen, 2009, s98).

Süreç teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde süreçte uygulama okulunun fiziki olarak fakülteye yakın olması, fiziki olanaklar bakımından yeterli olması, uygulama okulu ve uygulama öğretmeni seçiminde kriterlerin belirlenmesi ve bu kriterlere

uyan okul ve öğretmenlerin seçilmesi, uygulama derslerinin birden fazla günde uygulanması, bir dönemden fazla uygulama dersi olması durumunda da öğretmen adaylarının farklı okul ve öğretmenler ile çalışması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Uygulama okulu öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için uygun ve yeterli fiziki şartlara sahip olmalıdır. (Eroğlu, 2011, Katrancı, 2008; Atmış, 2013) Öğretmen adayları var olan imkanların kullanılması için teşvik edilmelidir (Atmış, 2013).

Uygulama Öğretmeni seçiminde performans değerlendirme ölçütleri geliştirilmelidir ve bu ölçütlere uygun uygulama öğretmenlerine öğretmen adayları gönderilmesine özen gösterilmelidir. (Katrancı, 2008; Aytaç, 2010) Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarının seçimine yeterli özen gösterilmelidir. (Aytaçlı, 2012; Yıldız, 2012) Daha önce görevlerini başarı ile gerçekleştirmiş uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarına öncelik verilmelidir. Ayrıca uygulama öğretmenlerine yönelik süreçle ilgili seminerler düzenlenmelidir. (Yıldız, 2012)

Sürecin kontrolü hem uygulama öğretmeni hem de öğretim elemanı kontrolünde olmalıdır (Alkan, Şimşek ve Erdem, 2013).

Öğretmen adayı farklı okul türlerinde öğretmenlik uygulaması yapmalıdır(Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006).Öğretmen adaylarına Farklı ders ve farklı öğretmenleri gözlemlene olanakları sağlanmalıdır (Aytaçlı, 2012).

Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimleri, öğretmen adayları için profesyonel eğitimci kimliklerini oluşturmaları için bir fırsat oluşturmaktadır, bu fırsat süreci beraber geçirecekleri uygulama öğretmeni ile ilişkileri kapsamında şekillenecektir (Mason, 2012).

Öğretmen adayının devamsızlık durumu sıkıca takip edilmelidir (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Özbal, 2009).

Öğretmen adayı birden fazla gün uygulama okuluna gitmelidir (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Atmış, 2013).

4. SONUÇ

Öğretmenlik uygulaması kapsamında problemler, beklentiler ve çözüm önerilerinin ele alındığı bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar göstermektedir ki; alanyazında en çok bahsedilen konulardan bir tanesi öğretmenlik uygulaması sürecinde tüm paydaşların iletişim konularında sıkıntı yaşıyor olmalarıdır. Öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki iletişimin sürekli ve kesintisiz olması öğretmenlik uygulaması sürecinin daha sağlıklı işlemesi açısından önem arz etmektedir.

Bununla birlikte öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin öğretmenlik uygulaması sürecinde yer alan öğretmen adayına yeterince rehberlik sağlamaması diğer bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Rehberlik rollerinin açık ve anlaşılır olarak önceden belirlenmesi ve öğretmen adayı ile paylaşılması yürütülen bu sürecin yararına olacaktır. Ayrıca uygulama öğretmenin yalnızca sınıf içi değil sınıf dışında da öğretmen adayına rehberlik sağlaması (zümre öğretmenler toplantısında davet etmesi, diğer öğretmenler ile iletişim kurmasına yardımcı olması vb.) alanyazında öğretmen adaylarının duydukları ihtiyaca örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen adayının etkinlikleri sürdürürken öğretim elemanı tarafından sürekli desteklenmesi de bir başka öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim elemanının öğretmen adayları etkinliklerini yürütürken her etkinlik için öğretmen adayına belirli bir zaman ayırması, öğretmen adayını aktif kılacak etkinlikler düzenlenmesi ve tüm etkinliklerin tüm paydaşlar tarafından paylaşılması sürecin yürütülmesini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı sayısının sınırlandırılması sağlıklı bir süreç yönetilmesi açısından önem arz etmektedir.

Ders ile ilgili ulaşılan sonuçlar ele alındığında öğretmen adaylarının mümkünse birden fazla öğretmeni gözlemleyebilmesi dikkate çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının yalnızca kendi uygulama öğretmenleri ile değil, diğer öğretmenlerle de iletişim halinde olmasının sürecin etkililiğini arttıracığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlik uygulaması dersinin mümkünse farklı okullarda planlanması, farklı günlerde planlanması ve eğitim fakültesine yakın olan okullarda planlanması alanyazında getirilen öneriler arasında yer almaktadır.

Öğretmen yetiştirme arayışları tüm dünyada devam etmektedir. Ülkelerin yaptığı değişiklikler ve alanyazındaki öneriler dikkate alındığında okulların rolünün arttığı görülmektedir. Mesleki ve profesyonel gelişim için en özgün ortamların gerçek çalışma ortamları olduğu düşünüldüğünde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

- Atmış, S., (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Alkan, V., Şimşek, S., Erdem, A.R. (2013). Uygulama okullarındaki yönetici ve eğitici personelin okul deneyimi dersine ilişkin önerileri. E-Journal of New World Sciences Academy, 8(2), 245-260
- Aytaç, A., (2010). Öğretmelik uygulaması kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Aytaçlı, B. (2012). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koç, G. (1998). Öğretmenlik uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bermudez, D. G. (2012). I am Getting a Student Teacher—Now What?. Dimensions in Mentoring (pp. 27-43). SensePublishers.
- Boreen, J. (2009). Mentoringbeginningteachers: Guiding, reflecting, coaching. StenhousePublishers.
- Cansaran, A., İdil, Ö. Ve Kalkan, M., (2006). Fen Bilgisi Eğitimi nabilim Dallarındaki “Okul Deneyimi” uygulamalarının değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 83 – 99.
- Cohen, L.,Manion, I. andMorrison, K. (2007). ResearchMethods in Education. 6th edition. London: RoutledgeFalmer.

- Coşkun, K., (2011). Öğretmenlik uygulaması I – II derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz – yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Eroğlu, B., (2011). Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). How to Design And Evaluate Research in Education (4th Ed.). NY: McGraw-Hill.
- Gökçe, B. (2007). Toplumsal Bilimlerde Araştırma. Ankara, Savaş Yayınevi.
- Gömlüksiz, M. N., Mercin, L., Bulut, İ. Ve Atan, U., (2006). Okul denetimi II. Dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (Sorunlar ve çözüm önerileri). Eurasian Journal of Educational Research, 23, 145-158.
- Güngördü, A. (1999). Öğretmenlik Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması: Fakülte-Okul İşbirliği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 5(3), 455-459.
- Güven, İ., (2004). Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri, 4(2), 217 – 300.
- Katranç, M. (2008). Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2).
- Kazan, Z., (2006). Elektronik gelişim dosyasının eğitim amaçlı tasarlanması ve öğretmenlik uygulaması dersinde kullanımının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, G. (1998). Öğretmenlik uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. Eğitim ve Bilim, 37(164), (223 – 236).
- Maandag, D.W., Deinum, J.F., Hofman, W.H.A., & Buitnik, J. (2007). "Teacher education in schools: An international comparison." *European Journal of Teacher Education* 30.2 (2007): 151-173.
- Mason, Reagan. "Preservice Teacher Identity." Dimensions in Mentoring. Sense Publishers, 2012. 5-12.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). Qualitative Data Analysis (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lee, M. J., & McLoughlin, C. (2009). Supporting peer-to-peer e-mentoring of novice teachers using social software. Cases on Online Tutoring, Mentoring, and Educational Services: Practices and Applications: Practices and Applications, 84.

- Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S. Ve Erdoğan, E., (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(58), 217-246.
- Özbal, A. F., (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşma derecesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sağ, R., (2008). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elemanlarından ve uygulama okullarından beklentileri. Eurasian Journal of Educational Research, 32, 117 - 132.
- Saracaloğlu, A.S., Yılmaz, S., Çoğmen, S. Ve Şahin, Ü., (2011). Sınıf öğretmeni ve adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22), 15 - 32
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitude towards inclusion. International Journal of Early Years Education, 18(1), 43-53.
- Şahin, E., Özkılıç, R., (2005). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uygulama dersleri için hazırlanan uygulama kılavuzu hakkındaki görüşleri. Gazi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 115 – 133.
- Şişman, M. (2000). Eğitim bilimine giriş. Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul
- Yıldız, M. A., (2012). Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Yılmaz, M., (2006). Resim-iş eğitimi öğretmen adaylarının okul deneyimi I uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 165 – 185.
- Yiğit, N. Ve Alev, N., (2005). Etkili öğretmen yetiştirme açısından okul deneyimi derslerinin değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 91-103.
- YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri(1982-2007), http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok_ogretmen_kitabi/. Erişim Tarihi:19.10.2014

SUMMARY

Rapidly improving communication and information technologies affect the profile of qualified people needed by society each passing day. Today individuals who are equipped with better communication skills, adept at problem solving, accustomed to work collaboratively, self-confident, and self-directed are in demand from the society. This situation calls for better qualified teachers who have important share in shaping these individuals.

In order to educate competent teachers different models have been tested, implemented, and used throughout the teacher education history. In the context of teacher education it is aimed to equip teacher candidates with skills that belong to two fundamental processes, learning and teaching (Şişman, 2000). School experience and application of teaching courses let teacher candidates experience these two processes simultaneously. Since they are both teaching and learning at the same time, these courses are of pivotal importance in teacher education. Also these courses are great opportunities for teacher candidates to practice their theoretical knowledge. Throughout Turkish education history school experience and application of teaching had different names, different course hours, different scheduling but the basic idea to let teacher candidates practice their expertise in real life situations remained the same.

Workplace experiences, in other words learning in real life school settings are of key importance for development of teacher candidates (Boreen, 2009). Schools have great potential for learning and practice opportunities so, in order to use this potential fully it is vital to have healthy and successful school experience and application of teaching course implementation. In teacher education process, there are courses of content area knowledge, and pedagogy formation as well as courses that transform the knowledge gathered in previously mentioned areas to applicable skills, such as school experience and application of teaching. With these courses it has been aimed to improve teacher candidates' teaching practice skills.

This study aims to reveal problems and expectations in school experience and application of teaching courses in Turkish Education system. In order to obtain expected results from school experience and application of teaching courses which are two of the teacher education milestones, identifying problems that arise during implementation of these courses and expectations of teachers, students, and academicians; giving suggestions that can solve these issues are of utmost importance. To achieve this aim selected articles, books, master, and doctorate thesis which are dealing with school experience and application of teaching courses were examined.

This study is a descriptive qualitative research. Descriptive research determine the characteristics and frequencies of cases which are being investigated (Gokce, 2007). Content analysis methods were used while conducting this research. Content analysis is an objective scientific approach which lets researchers to study oral or written, any verbal materials (Tavsancil and Aslan, 2001). Social and educational sciences make use of content analysis methods frequently since it enables to categorize and summarize large amounts of verbal materials such as books, dissertations, theses, scientific and news articles, and any other documents. In doing so certain set of rules are established by researchers to score, tag, and/or label the raw data and afterwards these scores/tags/labels brought together in broader themes/concepts to observe emerging trends (Fraenkel and Wallen, 2000).

In this study 13 Turkish graduate theses, 4 Turkish doctoral dissertations, 23 Turkish research article, and 4 English books, total 44 documents were undergone content analyses. In selecting these documents researchers searched in titles while making sure that documents are recent and deal with school experience and application of teaching. Researchers used "Application of Teaching Publication Classification Form" which was developed for the purposes of this research. In this form there are 7 fields which contain information about the publication, issues that emerge in the publication under the themes problems, needs, suggestions, and a final field for reviewers' comment. For reliability of the study formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used and it was found over 0.70 for each theme, so the reliability of the study is acceptable.

Findings of the study can be categorized under four titles; three of them belong to stakeholders (teacher candidates, teachers, and academicians), and one for the whole process. Under teacher

candidates' findings, course and guidance themes emerged with frequencies of 12 and 20 respectively. In course theme teacher candidates demand activities not only for teaching but also for all other aspects of being a teacher. Also teacher candidates require an environment in which they can discuss their experiences with their peers, teachers, and professors.

Under teacher title four themes exist; guidance, reporting, communication, and qualifications with frequencies 12, 7, 6, and 4 respectively. With guidance theme it was found out that teachers need to offer guidance to teacher candidates both in and out of the classroom. Also there are some expected qualifications for teachers such as being experienced, open minded, and knowledgeable in pedagogical and expert area.

For academicians two themes observed; support and process with frequencies 13 and 11 respectively. Under support academicians need to be more elaborate while giving out activities to be completed in schools by the teacher candidates and they need to be more open to communication and supply feedback in a timely manner. Also in process theme it was observed that it was expected from academicians to orchestrate the whole process of school experience and application of teaching courses.

In general process three themes observed; expectations/responsibilities, activities, and process with frequencies 22, 8, and 16 respectively. The dominant theme under this category was the need for clear definitions of expectations and responsibilities of each party in school experience and application of teaching courses. Only after these clear definitions of who does what and under which circumstances the activities are acceptable, the whole process can be successful.

In the light of these findings, it can be said that students, academicians, and teachers have several problems belonging to categories such as guidance, communication and conducting the lesson. In order to improve this situation continuous and uninterrupted communication between teacher candidates, teachers, and academicians should be present. Also better guidance from teachers and academicians to the candidates can be achieved if responsibilities and expectations are clearly defined before carrying out these courses. It should be noted that the guidance is not limited within the boundaries of the classroom and the guidance should be expanded to cover all areas of school experience and application of teaching.

Teacher education methods change over time and one of the important trends is that schools having an increased share in teacher education. Real life and authentic settings are indispensable for professional development so more attention should be given to school experience and application of teaching courses.

Mesleki Müzik Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri *

F. Ceyda ÇINARDAL, Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, ceyda.cinardal@gmail.com

Levent ÇINARDAL, Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, levent.cinardal@gmail.com

Binali ÇATAK, Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Tıp Fakültesi, bb.catak@hotmail.com

Özet: Günümüz teknolojisini kullanabilen, düşünmeyi düşünme yaklaşımını benimseyen, bilginin hızlı değişimine ayak uydurabilen ve müzikal açıdan yeterli bireylerin yetişmesi açısından müzik öğretiminde izlenecek yeni yöntem ve yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmada mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Tanımlayıcı tipte yapılan araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü ile Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Lisans 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, bilgi formu ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ile toplanmıştır. Veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Univariate analizlerde kişinin en uzun yaşadığı yer ve ailenin ekonomik durumu ile eleştirel düşünme eğilimi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); öğrencinin mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü yükseköğretim kurumu ve sınıf düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Anahtar kelimeler: Üst Düzey Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme, Müzik eğitimi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.

Critical Thinking Tendency of Students at Higher Education Institutions Providing Professional Music Education

Abstract: New methods and approaches in music education are needed to be adopted in terms of educating individuals who can use today's technology, embrace thinking and thinking approaches, conform with the rapid information change and be competent in music. This study seeks to determine the critical thinking tendencies of students at higher education institutions providing professional music education, and the factors which affect this level. The searching group which is type of descriptive study consists of 1st and 4th undergraduate students studying at Kafkas University State Conservatory and Atatürk University Faculty of Fine Arts Department of Musical Sciences and Kazım Karabekir Faculty of Education Division of Music Education. The data collection form has been prepared from the demographic information of students and California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI). The data have been analyzed on SPSS package software. According to univariate analyses, while there hasn't been a statistically significant difference between the region where the student lived longest and economic condition of the family, and critical thinking tendency score ($p>0.05$); the same difference has been observed between the type of high school where the student graduated, the higher education institution where the student studies and class level, and critical thinking tendency score ($p<0.05$).

Key Words: High-level thinking skills, Critical thinking, Music education, California Critical Thinking Disposition Inventory.

* Bu çalışma, 6-8 Mayıs 2015 tarihinde Dicle Üniversitesi'nde düzenlenen "I. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Küreselleşen dünyada bilginin hızla yayılması bilgi kirliliğini gündeme getirerek; bilginin kontrol altına alınmasını zorlaştırmış ve bu sorunun giderilmesinde düşünce odaklı bir eğitim büyük önem kazanmıştır. Bu bağlamda, sorgulayabilen, olayları derinlemesine irdeleyerek eleştirel yaklaşabilen, geniş bakış açısına sahip, bilgiye ulaşım bilgiyi problem çözmede ve yeni bilgi üretmede kullanabilen, yaratıcılık özellikleri açığa çıkarılmış bireyler yetiştirebilen ülkeler rekabet gücünü sürdürebileceklerdir (Akyüzlüer, 2014).

İçinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif ve amaca yönelik organize zihinsel süreçler olarak tanımlanan düşünmenin (Kurnaz, 2013, 2); nitelikli bir eğitim ile üst düzeye taşınması ve bu eğitimin her zaman farklı seçeneklerle düşünmeyi, çoklu yanıtları ve yaratıcı buluşları özendirilmesi gerekmektedir (Jensen, 2006).

Herhangi bir konuda zihnimizi kurma biçimi olan; kolay oluşan, yönlendiren, sorgulatmayan ve önyargılı olan kalıp düşünce, aynı zamanda bizim olayların arkasındaki nedenleri sorgulamamızı, eleştirel düşünmemizi ve daha analitik bakmamızı engeller (Demir, 2011). Günümüzde bu düşünce yapısından kurtulmak için eğitim etkinlikleri çerçevesinde aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaktadır. Öğrenenin ne öğreneceğinden çok neden ve nasıl öğreneceğinin önem taşıdığı bu yaklaşımda, her öğrenci için aynı hedefleri saptama yerine; üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır (Nacaklı vd., 2011).

Üst düzey düşünme becerileri; muhakeme etme, bir yargıya varma, belirsizlikle başa çıkma, esnek düşünme, açık fikirli olma, eleştirel düşünme, planlama, karar verme, problem çözme, bilgi üretme, yaratıcı düşünme gibi temel düşünme becerilerinin sistematik bir şekilde organize edilmesini gerekli kılan pek çok bilişsel etkinliği kapsamaktadır (Çakır, 2013). Buna göre, ilgili amaç ve ilkeleri incelendiğinde yükseköğretimin üst düzey düşünme becerilerine sahip, bilgi çağına uyum sağlayabilecek, nitelikli, yaratıcı, bağımsız ve bilim üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir (Çakır, 2013, 10).

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak ilk kez 1962 yılında Robert Ennis tarafından "anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar vermek" şeklinde tanımlanan eleştirel düşünme son yıllarda, bilgiyi kullanmanın bilgiyi kazanmak kadar önemli olduğunu fark eden eğitim, psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi disiplinler tarafından ele alınmaya başlanmıştır (Şen, 2009, 73; Şenturan, 2006, 17). Temeli Sokrates'e kadar dayanan eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Şenturan, 2006, 16).

Düşünmenin dünyayı algılayabilme şekli olmasından hareketle; 2500 yıl boyunca gelişimini sürdüren ve bu yönüyle zengin bir kavram olan eleştirel düşünmeyi (criticalthinking.org, 2015), düşünmeyi açıklayabilme ve geliştirebilmemiz için **düşünmemiz hakkında düşünme** olarak tanımlayan Büyükalın Filiz (2013, 289), eleştirel düşünmenin bir süreç olduğunu ve neyi yapma ya da neye inanmaya mantıklı bir biçimde karar verme ile ilgili becerilerden oluştuğunu ve bu üst düzey düşünme becerisinin zekayı, bilgiyi ve yetenekleri aktif bir biçimde kullanma imkanı sağladığını belirtmiştir.

Eleştirel düşünme becerisinin çeşitlilik gösteren tanımları içerisinde kolaylıkla tespit edilebilecek ortak özellikler olarak; analiz etme, düşünce üretme, organize etme, fikirleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma ve problem çözme yeteneği sıralanabilir (Topoğlu vd., 2013).

Bilginin çok hızlı geliştiği ve değiştiği günümüzde yeni durumlara hızlı bir şekilde uyum sağlayabilen, eleştirel düşünebilen ve yeni sorunlara hızlı çözümler üretebilen bireyler yetiştirilmesi (Kurnaz, 2013) sorumluluğu günümüzde, ağırlıklı olarak yükseköğretim kurumlarına yüklenmiştir ve bu bağlamda, tüm meslek üyelerinin gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabilmeleri, yaratıcı düşünceler üretebilmeleri, esnek davranabilmeleri, kişiliklerini geliştirmeleri, diğer bir ifadeyle çağdaş profesyonel nitelikleri kazanmış olmaları gerekmektedir (Piji Küçük ve Uzun, 2013, 330). Eleştirel düşünme becerisinin üniversite eğitimi sırasında alınan derslerin içerik olarak yeniden düzenlenmesiyle kazanılacağını savunan Kökdemir (2000), ancak bu tür bir eğitim sonucunda, soyutlama ve akıl yürütme becerisine sahip, sistemli düşünebilen, ölçüm ve karşılaştırma yapabilen, iletişim ve işbirliği becerisi yüksek bireyler yetiştirilebileceğini düşünmektedir. Eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili olarak Anderson ve Krathwohl (2010, 110) ise, eleştirmenin bir işlem ya da ürünün dış ölçütler ya da standartlara göre yargılanmasını içerdiğini ve bu süreçte öğrencinin, bir ürünün olumlu ve olumsuz özelliklerini dikkate alarak kısmen de olsa o özelliklere dayalı bir yargıya ulaştığını belirtmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda eleştirel düşünen bir birey; soru soran, neden arayan, varsayım oluşturup bunları sınyayan, sonuçlar üzerinde düşünen, çıkarımda bulunan, yeni kanıtlar araştıran ve gerekli durumlarda fikrini gözden geçirerek önyargısız düşünebilen kişi olarak tanımlanabilir (Büyükalan Filiz, 2013).

Eleştirel düşünme eğitimi, süregelen eğitimin bir parçası olduğu durumlarda, bireye yalnızca bazı temel düşünme becerileri kazandırmakla kalmayarak; akademik açıdan daha başarılı, toplumsal olarak daha olumlu ve daha yardımsever bireyler yetişmesi; ruh sağlığını koruyarak olumlu bir kişilik gelişimine katkı sağlaması; zihnin daha güçlü ve sağlıklı olmasına yardımcı olması ve bireyin yaşam kalitesini etkilemesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Facione ve Gittens, 2013; Kökdemir, 2012; Şenşekerci vd., 2010).

454

İnsanlık tarihi, ilk çağdan itibaren insanların nasıl öğrendiği, öğrendiklerini kalıcı ve etkin kılmak için neler yapması gerektiği, öğrenmede daha iyiye nasıl ulaşabileceği konusunda yapılan araştırmalara, felsefelere ve yaklaşımlara dayanan uzun bir geçmişe sahiptir. Son yıllarda öğrenme ile ilgili geliştirilen kuramların ve yöntemlerin etkin kullanılması gerektiği alanlardan biri de müzik eğitimidir; müzik insanın varoluşundan bugüne yaşamının her aşamasında yer alan bir olgudur ve hayatı bu denli etkilemesi de müzik eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Nacaklı ve Kurtuldu, 2011, 1).

Yenilenen öğretim programlarının temel amacı olarak görünen, eğitimle ilgili hemen her ortamda öne çıkan düşünme eğitimi gerekliliğinin; müzik eğitim ve öğretim süreci için de kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Günümüz teknolojisini kullanabilen, düşünmeyi düşünme yaklaşımını benimseyen, bilginin hızlı değişimine ayak uydurabilen, üretken, yenilikçi ve müzikal açıdan yeterli bireylerin yetişmesi açısından müzik öğretiminde izlenecek yeni yöntem ve yaklaşımlar son derece önem teşkil etmektedir.

Müziksel etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin ve toplumun estetik gereksinimlerini karşılamayı, sanatsal yaratma güdüsünü doyurmayı, beğenisini geliştirmeyi, müziksel yaşamını daha verimli kılmayı ve bu sayede bireysel ve toplumsal düzeyde özel ve genel yaşamın daha mutlu olmasına katkı sağlamayı amaçlayan müzik öğretimi sayesinde bireyler, içinde yaşadıkları doğal, toplumsal ve kültürel çevrenin yapıcı, yaratıcı, üretici, paylaşıcı ve tüketici bir ögesi olarak bilinçlenmektedir (Say, 2006).

Beynimizin müzik ile uyumuna yönelik açıklamalara yer verilmesinin, düşünme odaklı eğitimin merkezinde müzik ve sanat eğitiminin yer alması gerektiği hususunda faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, literatürde yer alan araştırmalardan bazılarında göre müziksel bir eylem sırasında beynimizin görsel, işitsel ve motor korteksleri olmak üzere hemen hemen

bütün bölümleri aktif hale gelmektedir ve beyindeki corpus callosum bölümünün yani iki yarımküre arasındaki köprünün hacmi ve etkinliği artmaktadır; dolayısıyla müziğin işlevsel belleği aktifleştirerek öğrenmenin kalıcılığını sağladığını, müzisyenlerin akademik ve sosyal ortamlarda sorunlara daha etkili ve yaratıcı çözümler getirdiklerini ve müziğin akademik ve sosyal becerilerin kazanımında anlamlı bir etkisinin olduğunu söylemek yerinde olacaktır (Çuhadar, 2008; Jensen, 2006, 36; youtube.com, 2015).

Müzik eğitiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini arttırdığını ve müzikte eleştirel düşünme yeteneğinin, müzisyenin eser ile etkileşimini sağlayarak eylem sürecinde öngörü ve problem çözme olanağı tanıdığını belirten Zellner (2011, 4), müzik ve diğer beceri dizileri arasındaki bilişsel bağlantının, bir bütün halinde bireye etken olarak tanımlandığını söylemiştir. Müziğin çok algılı doğası sayesinde müzikal becerilerin gelişiminin, öğrenci üzerinde hem akademik hem de kişisel bir etkiye sahip olduğunu ifade eden Zellner (2011), müzik eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen merkezli paradigmadan öğrenci merkezli öğrenmeye geçildiğinde uygulanabileceğine dikkat çekerek yapılandırmacı yaklaşıma vurgu yapmaktadır.

Tüm bu ifadeler doğrultusunda, mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve bu düzeye etki eden faktörlerin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik alt amaçlar ise; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlar (doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, kendine güven, sistematiklik ve meraklılık) arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri fakülte türüne göre farklılıklarının belirlenmesi ve eleştirel düşünme eğiliminin öğrenim görülen sınıf, mezun olunan okul türü, en uzun yaşanan yer ve ailelerin sosyo-ekonomik durumu açısından fark yaratıp yaratmadığının saptanmasıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde tanımlayıcı araştırma modeli kullanılmıştır. Tanımlayıcı araştırma modeli inceleme konusu olan olayın, bu olayın değişkenlerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamak ve bu tanımlamalara dayanarak ileriye dönük tahminler yapabilmek için kullanılmaktadır (Kurtuluş, 2010).

“Tanımlayıcı araştırma (descriptive research) durumun, olayın belirli özelliklerini içinde bulunduran bir resmini sunar, odaklanmış bir araştırma sorusu ve konusuna gerek duyar, çoğunlukla “nasıl” sorusu üzerinde durur ve nitelikli açıklayıcı araştırmalar için bir temel bina eder...Bu araştırma tekniğinde daha çok nicel yöntemlerle veri toplanır ve bu veriler istatistiksel analizlere tabi tutulur” (Böke, 2014, 13).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuarı ve Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü ile Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda, 2014-2015 eğitim öğretim yılında 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 173 öğrenci oluşturmuştur; ancak araştırmanın yapıldığı sırada sınıfta bulunmayışları sebebiyle öğrencilerin 162’sine ulaşılabilmektedir. Ayrıca, 3 soru formu nitelikli olarak yetersiz olduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda, araştırmaya alınan toplam öğrenci sayısı 159’dur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, hazırlanan veri toplama formuyla ve gözlem altında veri toplama tekniği kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama öncesi öğrencilere araştırmanın amacı anlatılmış ve araştırmanın isteğe bağlı olduğu söylenmiştir. Mevcut öğrenciler içerisinde araştırmaya katılmayı kabul etmeyen öğrenci olmamıştır.

Veri toplama formu öğrenciye ait demografik özellikler (yaşadığı yer, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü yükseköğretim kurumu, sınıf düzeyi ve ailelerin ekonomik durumu) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği¹ (CCTDI) olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur.

Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye çevrilen bu ölçek, 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır; 75 maddeden oluşan ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği (doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık ve olgunluk) bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe çevirisinden elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapıldıktan sonra 75 maddeden ve yedi alt ölçekten oluşan orijinal ölçek, 51 maddeye ve altı alt ölçeğe (analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik) indirgenerek; oluşan yeni ölçeğin ölçüm güvenilirlik katsayısı (Cronbach'ın alfası) (Bademci, 2011) ise .88 olarak bulunmuştur (Kökdemir, 2003). Bu araştırma için kullanılan Türkçeye uyarlanmış California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt ölçeklerine yönelik bilgi aşağıda sunulmuştur:

- Analitiklik alt ölçeği 2-3-12-13-16-17-24-26-37 ve 40 olmak üzere toplam 10 maddeden oluşmaktadır ve "insanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder" (no.2) bu boyutun ilk maddesidir. Bu alt ölçeğin ölçüm güvenilirlik katsayısı (alfa) .75'tir.

- Açık fikirlilik alt ölçeği 5-7-15-18-22-33-36-41-43-45-47 ve 50 olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır ve "dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım" (no.5) bu boyutun ilk maddesidir. Bu alt ölçeğin ölçüm güvenilirlik katsayısı (alfa) .75'tir.

- Meraklılık alt ölçeği 1-8-30-31-32-34-38-42 ve 46 olmak üzere toplam 9 maddeden oluşmaktadır ve "tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu" (no.1) bu boyutun ilk maddesidir. Bu alt ölçeğin ölçüm güvenilirlik katsayısı (alfa) .78'dir.

- Kendine güven 14-29-35-39-44-48 ve 51 olmak üzere toplam 7 maddeden oluşmaktadır ve "kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışır" (no.14) bu boyutun ilk maddesidir. Bu alt ölçeğin ölçüm güvenilirlik katsayısı (alfa) .77'dir.

- Doğruyu arama 6-11-20-25-27-28 ve 49 olmak üzere toplam 7 maddeden oluşmaktadır ve "pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez" (no.6) bu boyutun ilk maddesidir. Bu alt ölçeğin ölçüm güvenilirlik katsayısı (alfa) .61'dir.

- Sistematiklik 4-9-10-19-21 ve 23 olmak üzere toplam 6 maddeden oluşmaktadır ve "büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum" (no.4) bu boyutun ilk maddesidir. Bu alt ölçeğin ölçüm güvenilirlik katsayısı (alfa) .63'tür (Kökdemir, 2003; Şenturan, 2006).

Bu araştırmada, çalışma grubu üzerinden yapılan ölçüm güvenilirlik katsayısı analizleri sonuçlarına göre; toplam ölçek için alfa .82 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere göre ise; analitiklik için .66; açık fikirlilik için .70; meraklılık için .72; kendine güven için .72; doğruyu arama için .55; sistematiklik için .50'dir.

¹ Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonu, Prof. Dr. Doğan Kökdemir'den izin alınarak kullanılmıştır.

Bir test ya da ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin kestiriminde kullanılan yöntemlerden biri olan Cronbach'ın alfası 0'dan ve hatta -1'den küçük ile 1 arasında değerler alabilir ve test maddelerinin tüm çeşitleriyle kullanılabilir (Bademci, 2011, 2014). Altunışık vd. (2010), alfa değerinin en az .70 olması gerektiğini; inceleme türü çalışmalarda ise bu değer .50'ye kadar makul kabul edilebileceğini belirtmiştir. Temel ya da genel araştırma amaçları için ölçüm güvenilirlik katsayıları 1'e yaklaştıkça ölçüm güvenirligi artmaktadır; ayrıca Bademci (2011) bu değer en az .80 ya da .80 ve daha yukarısı olmasına dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Bademci, 2011; Karasar, 2009).

Ölçeğin değerlendirilmesinde Likert Tipi Puanlama kullanılmıştır. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin ve alt ölçeklerin kesim noktası olarak ise ortancaları alınmıştır. Buna göre, ölçeğin toplam puanlarının ortancası 214'dür (minimum: 166 - maksimum: 280). Alt ölçeklerin ortancaları ise sırasıyla analitiklik 48 (24-91); açık fikirlilik 47 (22-70); meraklılık 42 (25-54); kendine güven 30 (13-42); doğruyu arama 25 (9-39) ve sistematiklik 26 (15-36)'dır. Buna göre, ortancanın altındaki değerler eğilim düzeyleri düşük; ortanca ve üzerindeki değerler ise eğilim düzeyleri yüksek olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın verileri SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde tanımlayıcı ölçütlerden frekans ve yüzde, sayımla belirlenen verilerin karşılaştırılmasında ise ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)'nden Aldıkları Ölçümlerin Ortancanın Altındaki ve Üzerindeki Yüzdeleri

Bağımsız değişkenler	Analitiklik		Açık Fikirlilik		Meraklılık		Kendine Güven		Doğruyu Arama		Sistematiklik		CCTDI	
	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)
Yaşadığı yer														
Köy	4 (30,8)	9 (69,2)	9 (69,2)	4 (30,8)	7 (53,8)	6 (46,2)	8 (61,5)	5 (38,5)	5 (38,5)	8 (61,5)	5 (38,5)	8 (61,5)	6 (46,2)	7 (53,8)
İlçe	15 (48,4)	16 (51,6)	12 (38,7)	19 (61,3)	10 (32,3)	21 (67,7)	14 (45,2)	17 (54,8)	12 (38,7)	19 (61,3)	16 (51,6)	15 (48,4)	12 (38,7)	19 (61,3)
Şehir	30 (51,7)	28 (48,3)	30 (51,7)	28 (48,3)	29 (50,0)	29 (50,0)	30 (51,7)	28 (48,3)	27 (46,6)	31 (53,4)	25 (43,1)	33 (56,9)	33 (56,9)	25 (43,1)
Büyükşehir	26 (45,6)	31 (54,4)	27 (47,4)	30 (52,6)	26 (45,6)	31 (54,4)	25 (43,9)	32 (56,1)	27 (47,4)	30 (52,6)	21 (36,8)	36 (63,2)	28 (49,1)	29 (50,9)
Lise														
Güzel Sanatlar L.	39 (52,0)	36 (48,0)	43 (57,3)	32 (42,7)	38 (50,7)	37 (49,3)	39 (52,0)	36 (48,0)	33 (44,0)	42 (56,0)	37 (49,3)	38 (50,7)	45 (60,0)	30 (40,0)
Anadolu Lisesi	4 (30,8)	9 (69,2)	5 (38,5)	8 (61,5)	3 (23,1)	10 (76,9)	5 (38,5)	8 (61,5)	6 (46,2)	7 (53,8)	3 (23,1)	10 (76,9)	3 (23,1)	10 (76,9)
Genel Lise	26 (52,0)	24 (48,0)	18 (36,0)	32 (64,0)	23 (46,0)	27 (54,0)	23 (46,0)	27 (54,0)	21 (42,0)	29 (58,0)	18 (36,0)	32 (64,0)	21 (42,0)	29 (58,0)
Meslek Lisesi	6 (28,6)	15 (71,4)	12 (57,1)	9 (42,9)	8 (38,1)	13 (61,9)	10 (47,6)	11 (52,4)	11 (52,4)	10 (47,6)	9 (42,9)	12 (57,1)	10 (47,6)	11 (52,4)
Fakülte														
Eğitim Fakültesi	28 (54,9)	23 (45,1)	24 (47,1)	27 (52,9)	23 (45,1)	28 (54,9)	24 (47,1)	27 (52,9)	18 (35,3)	33 (64,7)	20 (39,2)	31 (60,8)	26 (51,0)	25 (49,0)
Güzel San. Fak.	27 (47,4)	29 (51,8)	34 (59,6)	22 (39,3)	28 (49,1)	28 (50,0)	25 (43,9)	31 (55,4)	29 (51,8)	27 (47,4)	26 (46,4)	30 (52,6)	34 (56,9)	22 (39,3)
Konservatuvar	20 (39,2)	32 (61,5)	20 (39,2)	32 (61,5)	21 (41,2)	31 (59,6)	28 (54,9)	24 (46,2)	24 (46,2)	28 (54,9)	21 (40,4)	31 (59,6)	19 (37,3)	33 (63,5)
Sınıfı														
1.sınıf	44 (45,8)	52 (54,2)	41 (42,7)	55 (57,3)	41 (42,7)	55 (57,3)	53 (55,2)	43 (44,8)	35 (36,5)	61 (63,5)	41 (42,7)	55 (57,3)	40 (41,7)	56 (58,3)
4.sınıf	31 (49,2)	32 (50,8)	37 (58,7)	26 (41,3)	31 (49,2)	32 (50,8)	24 (38,1)	39 (61,9)	36 (57,1)	27 (42,9)	26 (41,3)	37 (58,7)	39 (61,9)	24 (38,1)
Ekonomik durum														
Düşük	1 (11,1)	8 (88,9)	6 (66,7)	3 (33,3)	3 (33,3)	6 (66,7)	3 (33,3)	6 (66,7)	8 (88,9)	1 (11,1)	5 (55,6)	4 (44,4)	5 (55,6)	4 (44,4)
Orta	68 (48,9)	71 (51,1)	66 (47,5)	73 (52,5)	66 (47,5)	73 (52,5)	66 (47,5)	73 (52,5)	58 (41,7)	81 (58,3)	59 (42,4)	80 (57,6)	68 (48,9)	71 (51,1)
Yüksek	6 (54,5)	5 (45,5)	6 (54,5)	5 (45,5)	3 (27,3)	8 (72,7)	8 (72,7)	3 (27,3)	5 (45,5)	6 (54,5)	3 (27,3)	8 (72,7)	6 (54,5)	5 (45,5)
Toplam	75 (47,2)	84 (52,8)	78 (49,1)	81 (50,9)	72 (45,3)	87 (54,7)	77 (48,4)	82 (51,6)	71 (44,7)	88 (55,3)	67 (42,1)	92 (57,9)	79 (49,7)	80 (50,3)

Tablo 1’de öğrencilere ait demografik özelliklerin CCTDI alt ölçekleri üzerine dağılımı görülmektedir. Buna göre; öğrencilerin en uzun yaşadıkları yere göre alt ölçekler değerlendirildiğinde analitik düşünmede en yüksek puanı %69,2 ile köyde yaşayanlar; açık fikirlilik açısından %61,3 ile ilçede yaşayanlar; meraklılıkta %67,7 ile yine ilçede yaşayanlar; kendine güvende %56,1 ile büyükşehirde yaşayanlar; doğruyu aramada %61,5 ile köyde yaşayanlar ve sistematiklik açısından %63,2 ile büyükşehirde yaşayanlar almıştır. Yaşanılan yere göre gerek alt ölçekler gerekse toplam puan ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre alt ölçekler değerlendirildiğinde analitiklik açısından en yüksek puanı %71,4 ile Meslek Lisesi mezunları; açık fikirlilikte %64 ile Genel Lise mezunları; meraklılıkta ve sistematiklikte %76,9 ile Anadolu Lisesi mezunları; kendine güven açısından %61,5 ile yine Anadolu Lisesi mezunları; doğruyu aramada %58 ile Genel Lise mezunları almıştır (Tablo 1). Mezun olunan lise türleri arasında alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); toplam puan açısından Anadolu Liselerinden mezun olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Anadolu Liselerinden mezun olan öğrencilerin %76,9’u, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puan ortancasının üzerindedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumuna göre alt ölçekler değerlendirildiğinde analitiklik ve açık fikirlilikte en yüksek puanı %61,5 ile Konservatuvar öğrencileri; meraklılıkta %59,6 ile yine Konservatuvar öğrencileri; kendine güven açısından %55,4 ile Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri; doğruyu aramada %64,7 ile Eğitim Fakültesi öğrencileri ve sistematiklikte %60,8 ile Eğitim Fakültesi öğrencileri almıştır (Tablo 1). Öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumları arasında alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); toplam puan açısından Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin %63,5’i, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puan ortancasının üzerindedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre alt ölçekler değerlendirildiğinde analitiklikte en yüksek puanı %54,2 ile birinci sınıf; açık fikirlilik ve meraklılık açısından %57,3 ile yine birinci sınıf; kendine güvende %61,9 ile dördüncü sınıf; doğruyu aramada %63,5 ile birinci sınıf ve sistematiklikte %58,7 ile dördüncü sınıf öğrencileri almıştır (Tablo 1). Öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakla birlikte; toplam puan açısından birinci sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$).

Öğrencilerin, ailelerinin ekonomik durumlarına verdikleri puanlar incelendiğinde alt ölçekler açısından en yüksek puanı analitiklikte %88,9 ile düşük gelirli öğrenciler almıştır; bu değeri meraklılık ve sistematiklikte %72,7 ile yüksek gelirli öğrenciler takip etmiştir. Kendine güven açısından en yüksek puanı %66,7 ile düşük gelirli öğrenciler alırken; doğruyu aramada %58,3 ile orta gelirli öğrenciler; açık fikirlilikte ise %52,5 ile yine orta gelirli öğrenciler en yüksek puanı almıştır (Tablo 1). Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları arasında doğruyu arama alt ölçeği açısından orta gelirli öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$).

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin toplam puanlarına bakıldığında, öğrencilerin en uzun yaşadıkları yer olarak ilçelerin %61,3; mezun olunan lise türüne göre Anadolu Liselerinin %76,9; öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarına göre Devlet Konservatuvarının %63,5; sınıf düzeyine göre Lisans 1. sınıfların %58,3; ailelerinin ekonomik

durumlarına göre orta gelirin %51,1 ile ortalamanın üstünde yer aldığı görülmektedir (Tablo 1).

Sonuç olarak, sınıf düzeyine göre açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama; ailelerin ekonomik durumlarına göre doğruyu arama alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Ayrıca sınıf düzeyi, öğrenim görülen yükseköğretim kurumu ve mezun olunan lise türü açısından California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bağlamda, ölçeğin toplam puanlarına bakıldığında sınıf düzeyinin, öğrenim görülen yükseköğretim kurumunun ve mezun olunan lise türünün, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini etkilediği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları sınıf düzeyi, öğrenim görülen yükseköğretim kurumu ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, mezun olunan lise türleri arasında CCTDI ortancası açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Anadolu liselerinden mezun öğrencilerin CCTDI puanı daha yüksektir. Bu durumun muhtemel nedeninin Anadolu Liselerinde eleştirel düşünme becerisini geliştiren derslerin daha yoğunlukta olmasının [problem çözme ve analitik düşünme becerilerinin kazandırıldığı matematik vb. mantıksal/matematiksel zekanın geliştirilmesine yönelik dersler (Gardner, 2010, 179)] etkili olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde CCTDI'nın kullanıldığı benzer çalışmalar, mezun olunan lise türü değişkeninin eleştirel düşünme eğilim düzeyine etkisi hususunda farklılık göstermektedir. Coşkun'un (2013) ve Çetinkaya'nın (2011) çalışmalarında, farklı branşlara sahip öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme eğilim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken; Piji Küçük ve Uzun'un (2013) ve Şenşekerci ve Kartal'ın (2010) çalışmaları, bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Piji Küçük ve Uzun (2013) da genel liseden mezun olan müzik öğretmeni adaylarının Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek eleştirel düşünme eğiliminde olduklarını tespit etmiştir.

Araştırmada, öğrenim görülen yükseköğretim kurumları arasında CCTDI ortancası açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerin CCTDI puanı daha yüksektir. Eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümlerinde pedagojik formasyon derslerinin yoğunlukta olması nedeniyle bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin daha yüksek olması beklenirken Devlet Konservatuvarı öğrencilerinde bu düzey daha yüksek çıkmıştır; bu durumun çalışma evrenin küçük olmasından kaynaklanabileceği ve bu bağlamda, müzikte eleştirel düşünme ile ilgili evreni daha büyük olan araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Aynı branşa yönelik farklı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde bir araştırmaya rastlanmadığını ifade eden Coşkun (2010) çalışmasında, iki farklı fakülte türünün öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyini ne derece yordadığına yönelik pozitif bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda, araştırma konusuna yönelik mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında yapılmış başka araştırmalara rastlanmadığından kıyaslama yapmak mümkün olmamıştır.

Araştırmada, sınıf düzeyleri arasında CCTDI ortancası açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisans 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin CCTDI puanı daha yüksektir. Beklenen bir bulgu olarak yaşantı zenginliğinin ve eğitim düzeyinin artmasıyla eleştirel düşünme eğilim düzeyinin de artması (Piji Küçük ve Uzun, 2013, 339); ayrıca yükseköğretimde uygulanan öğretim programları içeriklerinin ortaöğretime göre yüksek düzeyli ve çok boyutlu olması göz önünde bulundurulduğunda, lisans 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin daha yüksek olması beklenmektedir. Bunun aksine, araştırmadan elde edilen verilere göre lisans 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin yüksek çıkmasının muhtemel sebebi olarak, ilgili amaç ve ilkeleri incelendiğinde yükseköğretimin üst düzey düşünme becerilerine sahip, bilgi çağına uyum sağlayabilecek, nitelikli, yaratıcı, bağımsız ve bilim üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı (Çakır, 2013, 10) bilinmekte ise de mevcut öğretim programlarının söz konusu amaçları yerine getirme hususunda yetersiz kaldığı ya da istenilen düzeyde olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmada, yaşanan yer göz önünde bulundurulduğunda ilçelerin CCTDI toplam puanına göre ortalamanın üzerinde yer alması ve şehirlere göre daha fazla eğilim yüzdesine sahip olmasının muhtemel sebebi olarak; TÜİK verilerine (tuikapp.tuik.gov.tr, 2015) göre köylerden büyük kentlere daha çok göç olduğu için şehir ve büyükşehirlerde yaşayan köylü nüfusun, bu yerleşim yerlerindeki niteliği doğrudan etkileyerek ilçelerin sosyo-kültürel açıdan daha nitelikli olabileceği ve bu bağlamda, şehirler ve büyükşehirlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin daha yüksek olması beklenirken, orta gelirli ailelerde ve ilçelerde daha yüksek çıktığı düşünülmektedir.

5. ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda, lisans öncesi eğitimde eleştirel düşünme ile ilgili etkinliklere yer verilmeli; lisans döneminde ise bu etkinliklerin periyodik olarak devamı sağlanmalıdır. Mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumları öğretim programları ile ders içeriklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmesi gerektiği önerilebilir. Öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin aktif ve etkin olması sağlanarak özgür düşünceleri teşvik edilmelidir. Öğretim programlarında yer alan ders içerikleri, eleştirel düşünme ile ilgili uygulama ve etkinlikler çerçevesinde oluşturulabilir. Yapılan sınıf içi etkinliklerle öğrencilere eleştirel olarak “nasıl” düşünceleri gerektiği hususunda rol model olunmalıdır, bu bağlamda öğretim üyelerinin/elemanlarının eleştirel düşünme konusunda daha bilinçli ve duyarlı davranmaları önerilebilir. Ayrıca, öğrencilerin sadece okul yaşamında değil, günlük hayatta karşılaştıkları olaylara ve sorunlara yönelik sorgulayıcı bir anlayış kazanmaları sağlanmalıdır.

Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler ise; müzik eğitimi ve eleştirel düşünme becerisi ilişkisine yönelik deneysel çalışmaların yapılması, farklı değişkenler (ailede mesleki müzik eğitimi alan bireyler, ailede çalgı çalan bireyler, öğrencinin akademik başarısı, müzik dinleme alışkanlığı vb.) ile eleştirel düşünme eğilimini etkileyen faktörlerin araştırılması, bu araştırma doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan biri olarak yaşanan yer göz önünde bulundurulduğunda ilçelerin şehirlere göre daha fazla eğilim yüzdesine sahip olmasının nedenlerinin incelenmesidir.

KAYNAKLAR

- Akyüzlüer, F. (2014). Müzik Öğretmeni Eğitim Programının Müzik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 9(3), 111-119.
- Altunışık, R., Coşkun, R. vd. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, L.W. ve Krathwohl D. R. (2010). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama, Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi*. (Çev. Durmuş A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Bademci, V. (2011) Kuder-Richardson 20, Cronbach'ın Alfasi, Hoyt'un Varyans Analizi, Genellenirlik Kuramı ve Ölçüm Güvenirliği Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 173-193.
- Bademci, V. (2014). Cronbach's Alpha is not a Measure of Unidimensionality or Homogeneity. *Journal of Computer and Educational Research*. 2(3), 19-27.
- Böke, K. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (4. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Büyükanan Filiz, S. (2013). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, M. K. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(1), 143-162.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite Eğitiminin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3), 93-108.
- Çuhadar, C. H. (2008). Müzik ve Beyin. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 67-76.
- Demir, M. ve Uluçınar, U. (2012). Eleştirel Düşünmenin Önemi ve Öğretimi. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*. 146, 62-66.
- Demir, N. (2011). *Birey, Toplum, Bilim: Sosyoloji Temel Kavramlar*. (5. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Facione, P. and Gittens, C. A. (2013). *Think Critically*. USA: Pearson Education.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu Zeka Kuramı: Zihin Çerçevesi*. (Çev. Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılımlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(1), 57-74.
- Jensen, E. (2006). *Beyin Uyumlu Öğrenme*. (Çev. Ahmet Doğanay). Adana: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite Eğitimi ve Eleştirel Düşünme. *PiVOLKA*, 7(21), 16-19.

- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kökdemir, D. (2000). Deniz Yıldızlarını Kurtarmaya Çalışanların Öyküsü: Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme, XI. *Ulusal Psikoloji Kongresi*. Ege Üniversitesi, 19-22 Eylül, İzmir.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri: Planlama-Uygulama ve Değerlendirme*. (2. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Nacakçı, Z. ve Kurtuldu, M. K. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Müzik Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Odabaş, S. ve Erozan, E. (2012). *Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Yediiklim Yayıncılık.
- Piji Küçük, D. ve Uzun, Y. B. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 327-345.
- Say, A. (2006). *Müzik Öğretimi*. (4. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*. 1(2), 69-89.
- Şenşekerci, E. ve Kartal, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 5(3), 839-857.
- Şenturan, L. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Topoğlu, O. ve Ünal Öney, E. (2013). Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 1301-1312.
- Zellner, R. M. (2011). *A Study of the Relationship Between Instrumental Music Education and Critical Thinking in 8th and 11th Grade Students*. Unpublished Doctoral Thesis. Capella University, Minnesota.
- <https://www.youtube.com/watch?v=JiXX1Mcmp1I> (Erişim Tarihi: 2015, 03 Şubat).
- <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (Erişim Tarihi: 2015, 18 Şubat).
- <http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul> (Erişim Tarihi: 2015, 25 Nisan).

SUMMARY

In the globalized world, the rapid spread of information hampered the control of information, while causing the information pollution. Therefore, an opinion-oriented education has gained great significance regarding this issue. Today, the role of raising individuals with the ability to adapt to the new situations, such as rapid spread and change of information, to do critical thinking and provide solutions to problems, has been given to higher education institutions. Critical thinking, which is one of the advanced thinking skills, is defined as an effective, organized and functional process, enabling us to understand our and others' opinions better, and to improve the skill of expressing these opinions. The necessity of the training on thinking, which is prominent in almost any area of education and is seen as the main objective of the renewed curriculums, is thought to be inevitable during music education and learning process. New methods and approaches to be adopted in music education have utmost importance in terms of raising individuals who can use today's technology, embrace the modern thinking and thinking approach, catch up with the rapid change of information, and who are productive, innovative and musically competent. Studies on music education revealed that music education improves the critical thinking skills of students and therefore increases the interaction between the musical pieces and the musician. As a result, it enables them to solve problems and have the necessary vision during action process. Within this context, identification of the students' critical thinking dispositions and factors which affect this level constitute the objective of this study. The secondary objectives of this study are: identification of the relation between critical thinking disposition and sub-dimensions (seeking accuracy, open-mindedness, analyticalness, self-confidence, systematicity and curiosity), identification of differences between the students' critical thinking disposition and faculties they study at, and determining whether the student's critical thinking dispositions make any difference in terms of class they study at, type of school, longest-lived place and socio-economic status of their families.

Population of this descriptive study consists of 173 students who study as 1st and 4th grades at Kafkas University State Conservatory, Ataturk University Faculty of Fine Arts Department of Musical Sciences and Kazım Karabekir Faculty of Education Division of Music Education, in 2014-2015 academic year. However, due to their absence while performing the study, only 162 of them were able to be reached. Besides, 3 question forms were not included in the research due to qualitative inadequacies. As a result, 159 students were included in the research in total. Data have been collected through data-collecting forms, by using data collecting technique under observation. Before data collection, students were told the objectives of the study and that it was voluntary. None of the students rejected to participate. Data collection form consisted of two parts, one of them which is the demographic features of the student (where s/he lives, high school graduated, higher education institution studied, level of grade and economic status of families) and the other California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI). While evaluated, Likert Scale Analysis was used. As the breakpoint of Critical Thinking Disposition Scale and subscales, their medians were taken. According to that, median of the total points of the scale is 214 (minimum: 166 – maximum: 280). Medians of subscales are: analyticalness as 48 (24-91), open-mindedness as 47 (22-70), curiosity as 42 (25-54), self-confidence as 30 (13-42), seeking accuracy as 25 (9-39) and systematicity as 26 (15-36). In accordance with that, it has been regarded that values which are below the median are low disposition levels and those which are above are high disposition levels. Also in the research, according to the results of score reliability coefficient analyses performed over the study group, alpha for the total scale was determined as 82. Also, it was determined as 66 for analyticalness, 70 for open-mindedness, 72 for curiosity, 72 for self-confidence, 55 for seeking accuracy and 50 for systematicity, in terms of subscales. Data of the research were analyzed through SPSS software package. In the analyses, frequency and percentage were used as identifying standards, while chi-square test was used in the comparison of data determined by inventory. In all the statistical analyses used within the context of the research, level of significance was accepted as $p < 0,05$.

In line with the findings obtained from the research, a significant statistical difference was spotted between the subscales of open-mindedness, self-confidence and seeking for accuracy according to grade level, and seeking for accuracy according to the economic status of families

($p < 0,05$). Also, another significant statistical difference was spotted in the total point of California Critical Thinking Disposition Inventory in terms of grade level which is in favour of freshman students, in terms of higher education institution studied which is in favour of Conservatory students and in terms of high school graduated which is in favour of those who graduated from Anatolian High Schools ($p < 0,05$). Within this context when looked at the overall point of the inventory, it may be suggested that the grade level, higher education institution studied and type of high school graduated affect the level of critical thinking disposition of students who compose the study group. In other words, the overall grade of the critical thinking disposition of students who study at higher education institutions that provide professional music education may differentiate according to the variations of grade level, higher education institution studied and high school graduated.

In line with the results obtained from the findings, it can be suggested that activities on critical thinking must be provided before the undergraduate education, and must be continued periodically throughout the undergraduate education. It can also be suggested that the curriculum and course descriptions of higher education institutions which provide professional music education must be prepared with an intention to build and improve the critical thinking disposition and skills of students. Students must be encouraged to be active and efficient in learning-teaching environments, and to think freely. Course descriptions in the curriculums can be prepared within practices and activities related to critical thinking. During in-class activities, a role model must be provided for students on “how” to think critically. Therefore, lecturers/instructors may be suggested to gain more consciousness and sensitivity on critical thinking. Also, students must gain a querier approach not only for school life but also for problems and actions in daily life. Suggestions for further researches to be performed in the future are: to carry out experimental studies on the relation between music education and critical thinking skills, investigating the factors which affect different variables (family members who took professional music education, family member who can play an instrument, academic achievements of student, habit of listening to music etc.) and critical thinking disposition, and investigating the reasons of the fact that people who live in districts have more disposition compared to those in cities – which is one of the outcomes of this research.

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Mesleğe Yönelik Tutumları

Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK, Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
gyumusak@konya.edu.tr

Öz: Bu çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu çerçevede, 1. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları ne düzeydedir? 2. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? 3. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri bölümlere göre farklılaşmakta mıdır? 4. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? 5. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır? 6. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır? sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Araştırma, 2010-2011 bahar döneminde genel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde okuyan son sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte kızların yansıtıcı düşünme eğiliminde erkeklere göre daha yüksek puanlar adıkları belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bölümlere göre farklılaştığı da araştırmanın diğer sonuçları arasındadır. Ayrıca araştırma sonunda öğrencilerin tutum puanlarının ortalama düzeyde olduğu, tutum puanları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme, öğretmenlik mesleği, hizmet öncesi eğitim, tutum, eğilim

Reflective Thinking Tendencies of Preservice Teachers and their Attitudes towards the Teaching Profession

Abstract: The aim of this study is to determine the correlation between current tendency towards reflective thinking of preservice teachers and their attitudes toward teaching profession. For the examination of the correlation, the answers of the following questions are analysed. 1. What is the level of preservice teachers' tendency towards reflective thinking and attitudes toward teaching profession? 2. Is gender a determinant for the tendency towards reflective thinking? 3. Is gender a determinant for the attitudes towards the teaching profession? 4. Does the field of study affect the tendency towards reflective thinking? 5. Does the field of study affect the attitudes toward teaching profession? 6. Is there any correlation between the current tendency of teacher candidates towards reflective thinking and their attitudes toward teaching profession? In this research, the descriptive model is used for the relational survey and general survey. The study was performed with the teacher candidates, i.e. the senior students of Necmettin Erbakan University Ahmet Kelesoglu Education Faculty in 2010-2011 spring semester. At the end of the research it is seen that preservice teachers have reflective thinking tendency. The scores of the reflective thinking tendencies of the female preservice teachers towards the male preservice teachers were at a relatively high. According to the other research results reflective thinking tendencies were differentiate in respect to the branches. Additionally it is seen that attitude scores of preservice teachers were average level and there is meaningful correlation between reflective tendencies and attitudes toward teaching profession.

Key Words: Reflective thinking tendency, teaching profession, preservice teacher education, attitude

1. GİRİŞ

Ülkemizde MEB (2005) tarafından geliştirilen temel eğitime destek projesi kapsamında öğretmenler için genel yeterlik alanlarından biri olarak kabul edilen yansıtıcı düşünme (Tok, 2008), yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan programlarda kullanılması önerilen bir yaklaşımdır (Bıyıklı ve ark., 2008). 'Yansıtıcı düşünme, örtük olan öğrenme alışkanlıklarını ortaya çıkarmaya, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerisi geliştirmeye, karşılaşılan problemlere strateji geliştirmeye ve teknik boyutta yapılan işe yönelik iyileştirme süreci geliştirmeye yardımcı olacak bir beceridir.' (Kızılkaya ve Aşkar, 2009: 90). Yansıtıcı düşünme kavramı son yıllarda üzerinde bir çok araştırma yapılan, temelde Dewey'in düşünmeye ilişkin tanımlamalarıyla şekillenen bir kavramdır. Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi araştırma ve sonuca odaklanan bir problem çözme süreci olarak tanımlamıştır. Schön (1983; aktaran: Şahin, 2009) yansıtıcı düşünmeyi ders sırasında uygulanışı ve ders sonrasında uygulanışı bakımından iki farklı şekilde tanımlamış, öğretmenlerin ve öğrencilerin ders sırasında ve ders sonrasında süreci ayrıntılı olarak düşünmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Yansıtıcı düşünme, kazandırılması gereken bir öğretmen niteliği olarak sıklıkla karşımıza çıkmakta ve yansıtıcı düşünmeyi geliştiren uygulamalar ile ilgili bir çok araştırmaya rastlanmaktadır (Roskos, Vukelich ve Risko, 2001; Kaplan ve ark, 2007; Etscheidt, Curran ve Sawyer, 2012; Hatton ve Smith, 1995, Köksal ve Demirel, 2008; Koç ve Yıldız, 2012; Ekiz, 2006). Yansıtıcı düşünen bir öğretmenden, öğretim etkinlikleri üzerinde düşünüp yansıtıcılar yapması, eleştirilere açık olması, öğretim etkinliklerinden sorumlu olduğunun bilincinde olması, öğretim becerilerini geliştirmek üzere kuram ve uygulamaları araştırması, böylece etkili bir öğretmen olma yolunda kendini değiştirmesi beklenir (Ünver, 2010). Yansıtıcı düşünme hem öğretmen hem de öğrencilerin davranış ve tutumlarını etkiler. Yansıtıcı düşünme sürecinde öğretmenler yaptıkları hataları kabul edip düzeltebilen, öğrencilere merak uyandırıcı ve anlaşılır bir biçimde bilgileri sunan ve bilgi edinmelerinde rehber olan, öğrenciler ise düşündüklerini yansıtan, mantıklı ve düşünceli bireyler olma yolunda çaba sarfeden nitelikte bireyler olma yolunda ilerlerler (Demirel, 2010). Yansıtıcı yaparken geçmiş deneyimlerimizi yeni bilgilerimiz ışığında yeniden düşünürüz. Bu sayede yansıtıcı geçmiş deneyimlerimizden sonuçlar çıkarmamızı ve gelecekte yapacağımız aktiviteleri geliştirebilmemizi sağlar (Wade ve Yarbrough, 1996).

Alanyazında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve eğilimlerini belirleyen ve yansıtıcı düşünmenin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm ve branş değişkenlerine göre incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalardan bir çoğunda yansıtıcı düşünme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı (Şahin, 2011; Tümkaya ve Hurioglu, 2013; Durdukoca ve Demir, 2012; Gedik ve ark, 2014; Şahin, 2011; Saygılı ve Tehnelde, 2014) belirlenirken bazı araştırmalarda (Duban ve Yelken, 2010; Erdoğan ve Şengül, 2014, Aydın ve Çelik, 2013) bayanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlemlendiği belirtilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimini branş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre inceleyen Durdukoca ve Demir (2012) branşa, cinsiyete ve kıdeme göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Ergüven (2011) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri arasında cinsiyet, yaş, branş ve kıdem özelliklerine göre anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri konusundaki çalışmaların sonuçları incelendiğinde Duban ve Yelken (2010), araştırmalarında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğiliminde olduklarını ayrıca öğretmen adaylarının gerek sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin, gerekse sahip olmayı hedefledikleri öğretmen özelliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüştüğünü belirlemişlerdir. Benzer şekilde Hasırcı ve Sadık (2011) sınıf öğretmenleri ile ilgili yaptıkları çalışmada ve Durdukoca ve Demir

(2012) ilköğretim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiklerini belirlemişlerdir. Ergüven (2011) de araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğiliminde olduklarını gözlemlemiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının orta düzeyde yansıtıcı düşünme eğiliminde olduklarını (Gedik ve Ark, 2010; Erdoğan ve Şengül, 2014) ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri bakımından hizmet içi eğitimle desteklenmeleri gerektiğini öneren çalışmalara da rastlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirdiği araştırmasında Yorulmaz (2006) sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıklarını, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin bireysel gelişimine dönük çalışmaların önemsenmediğini, öğrencilerin düşüncelerini zenginleştirecek stratejilerin sınıfta yeterince uygulanmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde, İngilizce öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde yaptıkları çalışma sonunda Meral ve Semerci (2009), İngilizce öğretmenlerinin genel olarak yansıtıcı düşündüklerini, ancak “mesleğe bakış” ve “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutlarında kısmen yansıtıcı düşündüklerini ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir.

Alanyazında yansıtıcı düşünme ile diğer düşünme türleri ve ya öğretmen özellikleri ilgili ilişkisel bağlantıların incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bunlardan eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasındaki ilişki düzeyini araştıran çalışmalar (Meral ve Semerci, 2009; Evin Gencil ve Güzel Candan, 2014) örnek gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerin bilinçli farkındalıkları ve yansıtıcı düşünme düzeyleri (Baysal ve Demirbaş, 2012), yansıtıcı düşünme yetenekleri ve otorite odakları (Mewborn, 1999), kontrol odağı ve yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen (Norton, 1997) çalışmalara da rastlanmaktadır. Alanyazında ayrıca yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamaların öğrencilerin başarılarına, dersteki performanslarına, tutumlarına, öğrenmenin kalıcılığına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine, problem çözme becerisinin gelişimine etkisini inceleyen (Bölükbaş, 2004; Cisero, 2006; Köksal, 2006; Tok, 2008a; Tok, 2008b; Kızılkaya, 2009; Kırnık, 2010; Şahin, 2010; Keskinkılıç, 2011; Ersozlu ve Kuzu, 2011; Baş ve Beyhan, 2012; Yıldırım ve Pınar, 2015) birçok çalışmaya rastlanmaktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile tutum, öğrenilmiş çaresizlik, motivasyon, iş doyum vb. gibi duyuşsal özellikleri bir arada inceleyen çalışmaların az sayıda olduğu gözlenmektedir. Yansıtıcı düşünmenin hangi tür öğretmen özellikleri ile ilişkili olduğunu belirlemek yansıtıcı düşünmeyi geliştirici uygulamalara rehberlik etmesi bakımından önemlidir. Bu bakımdan yansıtıcı düşünme ile duyuşsal özellikler arasındaki ilişkileri inceleyen daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki etkinliklerini belirleyen ve bu nedenle üzerine çok çalışılan duyuşsal özelliklerden biri de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumdur. Paykoç (1997: Aktaran: Bulut, 2009)'a göre duyuşsal sözcüğü, duygular, değerler, inançlar, kişilik ve sosyal ilişkiler ile ilgili özellikleri kapsamaktadır. Öğretmenlerde bu özelliklerin gelişmesi gerekir. Bu nedenle, gerek yükseköğretim öğretmen yetiştirme programları gerekse öğretim elemanları, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik güçlü bir inanç sistemi geliştirmelerine katkıda bulunmalıdır. Başaran (1985), olumlu tutumun önemine değinmiş, eğitimin bireyde olumlu tutum geliştirmesi gerektiğini çünkü olumsuz tutumun bireyin güdülenmesini, bilgi ve becerilerini kullanabilmesini, bireyin sorun çözme becerilerini geliştirmesini engelleyebileceğini belirtmiştir. Tutum kavramı ile ilgili olarak her bilim insanı çalışma alanlarına göre farklı tanımlar ortaya koymuşlardır.

Fidan (1985, 80) tutumu, “bir kişinin belli eşya, olay, nesne, durum vb. ye karşı vaziyet alışı” olarak tanımlamaktadır. Krech (1965: 26, Aktaran: Temizkan, 2008) tutum kavramını

“bireyin yaşamındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve zihinsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi” olarak tanımlamaktadır (Temizkan, 2008, 462).

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen Bulut (2009) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının üniversite ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini, anabilim dalı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bunun yanında Tekerek ve Polat (2011) cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Çapri ve Çelikkaleli (2008), yaptıkları araştırmada; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğunu, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran öğretmenliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin tutumları etkileme düzeylerini inceleyen Tok (2008b) yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikleri araştırmasında kullanmış ve bu etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ve performanslarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu nedenle temelde bu çalışmada tutumlarla yansıtıcı düşünme arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve yansıtıcı düşünme eğiliminin belirlenmesi, cinsiyet ve bölümlere göre tutumda ve yansıtıcı düşünme eğiliminde farklılık olup olmadığının tespit edilmeye çalışılması da kapsam dâhilinde tutulmuş ve bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesinde genel tarama modeli (Karasar, 2005), kullanılmış, diğer taraftan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin birlikte değişip değişmediğinin belirlenmesinde ve birlikte değişiyorlarsa bunun ne şekilde olduğunun tespit edilmesinde ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2005) kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise toplam 8 bölümden seçilen ve eğitim fakültesinin 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 235 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarının 90'ı erkek (%38,3), 145'i ise kız öğrencilerden (%61,7) oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ)

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Çetin (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert tipinde oluşturulan ölçekte 15'i olumsuz 20'si olumlu olmak üzere 35 madde bulunmaktadır. Ölçek, olumlu cümleler "kuvvetle katılıyorum" seçeneğinden "asla katılmam" seçeneğine doğru "5, 4, 3, 2, 1" şeklinde puanlanırken, olumsuz cümleler de bunun tam tersi olarak "kuvvetle katılıyorum" seçeneğinden "asla katılmam" seçeneğine doğru "1, 2, 3, 4, 5" şeklinde puanlanmaktadır. Sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçek hem toplam puan hem de üç alt boyut için ayrı puan vermektedir. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin toplamı için .95, sevgi boyutu için .95, değer boyutu için .81, uyum boyutu için .76'dır. Aşkar ve Erden (1968) tarafından geliştirilen benzer bir ölçek kullanılarak ölçeğin geçerliliği test edilmiş ve elde edilen korelasyon katsayılarının, toplam düzeyde $r=.85$, sevgi boyutu için $r=.97$, değer boyutu için $r=.57$ ve uyum boyutu için $r=.74$ olarak bulunduğu belirlenmiştir.

2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği Semerci (2007) tarafından öğretmen ve öğretmen adayları için geliştirilmiştir Faktör analizi sonuçlarına göre YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909 ve Bartlett testi değeri 6811,461 (Sd: 595, $p<0.05$)'dir. 35 maddelik ölçekte 7 alt boyut (Sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülül ve içten olma, mesleğe bakış) bulunmaktadır. Ölçek, "Tamamen katılıyorum" ile "Hiç katılmıyorum" arasında değişen 5 dereceli olarak puan aralığı verilmiş olup açıkladığı varyans 53.268 ve güvenirlik katsayısı 0.908'dir.

2.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet ve bölüm bilgisi ile ilgili sorular yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Versiyon 18.0) programı kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçladığından istatistik tekniklerinden Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Tutum ve yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilgili ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış, bununla birlikte cinsiyet ve bölümlere göre tutum puanlarının ve yansıtıcı düşünme eğilimleri puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi ile Tek Faktörlü Varyans Analizinden (ANOVA) de yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırma sorularına göre sırasıyla verilmiş ve tabloleştirilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyleri

Öğrencilerin ÖMTÖ ve YANDE puanlarına ilişkin n sayıları, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum” ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri” Puanlarına İlişkin n Sayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	n	Ortalama	Standart Sapma
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (Toplam)	235	132,2213	20,94544
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	235	26,8298	5,87810
Açık Fikirlilik	235	22,7745	4,18537
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	235	19,2723	3,70756
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	235	16,8979	3,25914
Araştırmacı	235	23,1617	4,86214
Öngörülü ve İçten olma	235	15,2000	3,49212
Mesleğe Bakış	235	8,0851	2,19196
Öğretmenlik Mesleği Tutum (Toplam)	235	113,9787	9,29454
Sevgi	235	73,5106	7,51430
Değer	235	25,2340	3,30638
Uyum	235	15,2340	2,94546

Tablo 1’den görüldüğü üzere öğrencilerin mesleki tutum düzeylerinin ($X = 113,98$) ortalama denilebilecek düzeyde, yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ise ($X = 132,22$) ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

3.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyleri Ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin n sayıları, ortalama, standart sapma ve t- değerleri Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2: Mesleğe Yönelik Tutum ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	n		\bar{X}		ss		t	p
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek		
Tutum (Toplam)	145	90	114,71	112,8	9,73	8,46	1,536	0,126
Sevgi	145	90	74,41	72,07	7,72	6,96	2,343	0,020*
Değer	145	90	25,06	25,52	3,28	3,35	-1,053	0,293
Uyum	145	90	15,25	15,21	3,22	2,83	0,094	0,925
Yansıtıcı Düşünme (Toplam)	145	90	134,35	128,79	20,19	21,79	1,992	0,048*
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	145	90	27,39	25,92	5,45	6,43	1,875	0,062
Açık Fikirlilik	145	90	23,30	21,92	3,86	4,55	2,486	0,014*
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	145	90	19,68	18,61	3,53	3,91	2,171	0,031*
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	145	90	16,98	16,77	3,30	3,20	0,485	0,628
Araştırmacı	145	90	23,54	22,56	4,84	4,86	1,510	0,132
Öngörülü ve İçten olma	145	90	15,31	15,02	3,31	3,78	0,614	0,540
Mesleğe Bakış	145	90	8,14	7,99	2,32	2,13	0,529	0,597

P<.05

Tablo 2 incelendiğinde tutum toplam puanlarında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği izlenmektedir ($t=1.536$, $p<.01$). Tutum alt boyutlarına bakıldığında sevgi alt boyutunda kızların puanı erkeklerin puanına göre daha yüksektir ve bu anlamlı bir farklılık olarak görülmektedir ($t=2.343$, $p<.05$). Yansıtıcı düşünme eğilimlerine bakıldığında kızların puanı erkeklerin puanına göre anlamlı derecede yüksek görünmektedir ($t=1.992$, $p<.05$). Yansıtıcı düşünme alt boyutlarından açık fikirlilik ($t=2.486$, $p<.05$) ve sorgulayıcı ve etkili öğretimde ($t=2.171$, $p<.05$) kızların erkelere göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre yansıtıcı düşünme eğilimleri

Öğrencilerin bölüm değişkenine göre “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin n sayıları, ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Düzeylerine İlişkin ANOVA Analizi sonuçları

No	Grup	n	\bar{X}	ss	F	p	FARK
1	İngilizce Öğretmenliği	40	137,00	20,210	3,914	0,00	1-3
2	Türkçe Öğretmenliği	39	123,49	22,245			2-6
3	Bilgisayar Öğretmenliği	29	121,10	21,119			3-6
4	Sınıf Öğretmenliği	33	132,55	18,267			3-7
5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	21	131,48	20,166			
6	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	20	141,95	17,840			
7	Okul öncesi Öğretmenliği	40	136,53	20,439			
8	Fen Bilgisi Öğretmenliği	13	140,69	16,408			
	Toplam	235	132,22	20,946			

$P<.05$

Bölümlere göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi için yapılan Tek yönlü ANOVA analizi sonrasında bölümler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<.05$). Farkın kaynağına bakmak için Tukey testi yapılmış ve sonuçlar a göre İngilizce öğretmenliği adaylarının bilgisayar öğretmen adaylarına göre yansıtıcı düşünme eğilimi bakımından anlamlı derecede yüksek düzeyde puan elde ettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde matematik, fen bilgisi ve okul öncesi okumakta olan öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmen adaylarına göre yansıtıcı düşünme eğilimi bakımından daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmen adaylarının Türkçe öğretmen adaylarına göre yansıtıcı düşünme eğilimleri bakımından anlamlı derecede daha yüksek puan elde ettikleri görülmektedir.

3.4. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri

Öğrencilerin bölüm değişkenine göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin n sayıları, ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

No	Grup	n	Ortalama	ss	F	p	Fark
1	İngilizce Öğretmenliği	40	115,100	9,184	2,430	0,020	3-7 3-8
2	Türkçe Öğretmenliği	39	112,333	9,240			
3	Bilgisayar Öğretmenliği	29	109,000	9,110			
4	Sınıf Öğretmenliği	33	113,606	8,154			
5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	21	114,142	10,725			
6	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	20	115,050	9,202			
7	Okul öncesi Öğretmenliği	40	116,150	8,917			
8	Fen Bilgisi Öğretmenliği	13	118,923	8,210			
	Toplam	235	113,979	9,295			

P<.05

Bölgümlere göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların belirlenmesi için yapılan Tek yönlü ANOVA analizi sonrasında bölümler arasında tutum puanları bakımından anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Farkın kaynağına bakmak için Tukey testi yapılmış ve sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmeni öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek tutum puanı elde ettikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5. “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum” ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri” Puanlarına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

	İlişki Katsayısı ve Anlamlılık	Yansıtıcı Düşünme (Toplam)	Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Açık Fikirlilik	Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Araştırmacı	Öngörülü ve İçten Olma	Mesleğe Bakış
Tutum (Total)	r	,514**	,268**	,446**	,599**	,444**	,253**	,303**	,364**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sevgi	r	,563**	,303**	,505**	,643**	,477**	,291**	,331**	,353**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Değer	r	-,023	-,099	-,146*	,091	,034	,164*	-,004	-,079
	p	,724	,131	,026	,166	,602	,012	,950	,229
Uyum	r	,212**	,182**	,283**	,149*	,146*	-,127	,118	,336**
	p	,001	,005	,000	,023	,026	,052	,072	,000

*p<.05 **p<.01

Tablo 5 te görüldüğü gibi, öğrencilerin tutum toplam puanı ile yansıtıcı düşünme eğilimleri toplam puanı ($r=.514$; $p<.01$) ve yansıtıcı düşünmenin tüm alt boyutları Sürekli ve Amaçlı Düşünme ($r=.268$; $p<.01$), Açık Fikirlilik ($r=.446$; $p<.01$), Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim ($r=.599$; $p<.01$), Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ($r=.444$; $p<.01$), Araştırmacı ($r=.253$; $p<.01$), Öngörülü ve İçten Olma ($r=.303$; $p<.01$) ve Mesleğe Bakış ($r=.364$; $p<.01$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Mesleğe ilişkin tutum boyutlarından sevgi boyutu ile yansıtıcı düşünmenin tüm boyutları arasında; Sürekli ve Amaçlı Düşünme ($r=.303$; $p<.01$), Açık Fikirlilik ($r=.505$; $p<.01$), Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim ($r=.643$; $p<.01$), Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ($r=.477$; $p<.01$), Araştırmacı ($r=.291$; $p<.01$), Öngörülü ve İçten Olma ($r=.331$; $p<.01$) ve Mesleğe Bakış ($r=.353$; $p<.01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Değer boyutu ile açık fikirlilik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.146$, $p<.05$), araştırmacılık ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.164$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Ayrıca Uyum boyutu ile Sürekli ve Amaçlı Düşünme ($r=.182$; $p<.01$), açık fikirlilik ($r=.283$, $p<.01$), sorgulayıcı ve etkili öğretim ($r=.149$, $p<.05$), öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ($r=.146$, $p<.05$) ve Mesleğe bakış ($r=.336$; $p<.01$) arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

4. TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazında yer alan bir çok araştırmanın (Yorulmaz, 2006; Duban ve Yelken, 2010; Semerci ve Kılınc, 2010; Şahin, 2011; Hasırcı ve Sadık, 2011; Durdukoca ve Demir, 2011; Ergüven, 2011) sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Bunun yanında farklı olarak bazı araştırmalar yansıtıcı düşünme konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının orta düzeyde olduklarını (Gedik ve Ark, 2010; Erdoğan ve Şengül, 2014) ve yansıtıcı düşünmenin bazı alt boyutları konusunda hizmet içi kurslarla desteklenmeleri gerektiğini (Meral ve Semerci, 2009) belirtmişlerdir.

Bölgelere göre yansıtıcı düşünme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara bakıldığında İngilizce öğretmenliği adaylarının bilgisayar öğretmen adaylarına göre yansıtıcı düşünme eğilimi bakımından anlamlı derecede yüksek puan elde ettikleri belirlenmiştir. Benzer sonuçlar matematik, fen bilgisi ve okul öncesi öğretmen adayları için de söylenebilir. Bu bölümlerde okumakta olan öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmen adaylarına göre yansıtıcı düşünme eğilimi bakımından daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim matematik öğretmen adaylarının da Türkçe öğretmen adaylarına göre yansıtıcı düşünme eğilimleri bakımından anlamlı derecede daha yüksek puan elde ettikleri belirlenmiştir. Yukarıda bahsedilen alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları ve bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme beceri ve eğilimleri ne düzeyde olursa olsun özellikle hizmet öncesi eğitimde ne derecede yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlik ve uygulamalarla desteklendiklerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür çalışmalar bölümler arasında yansıtıcı düşünme eğilimlerinin neden farklılaştığı konusunda da veri sağlayacaktır. Nitekim sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirdiği araştırmasında Yorulmaz (2006) sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıklarını, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin bireysel gelişimine dönük çalışmaların önemsenmediğini, öğrencilerin düşünmelerini zenginleştirecek stratejilerin sınıfta yeterince uygulanmadığını belirlemiştir. Bölgelere göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin neden farklılaştığı konusunda bölüm öğretim elemanlarının yaklaşımları ve uygulamaları da eğitim sürecinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini etkileyebilen bir değişken olarak düşünülebilir. Bu konuda yapılacak araştırmalar bu soruların cevaplarını daha da belirginleştirecektir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kızların puanının erkeklerin puanına göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme alt boyutlarından açık fikirlilik ve sorgulayıcı ve etkili öğretimde kızların erkeklere göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç, bazı araştırma sonuçları (Duban ve Yelken, 2010; Erdoğan ve Şengül, 2014, Aydın ve Çelik, 2013) ile tutarlılık göstermekle birlikte, cinsiyet değişkeninin yansıtıcı düşünme eğilimine herhangi bir etkisinin olmadığını belirleyen (Şahin, 2011; Tümkaya ve Hurioğlu, 2013; Durdukoca ve Demir, 2012; Gedik ve ark, 2014; Şahin, 2011; Saygılı ve Tehnelde, 2014) araştırma sonuçları ile zıtlık göstermektedir. Yansıtıcı düşünme alt boyutlarına bakıldığında açık fikirlilik ve sorgulayıcı ve etkili öğretim boyutunda kızların erkeklere göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca benzer şekilde Semerci ve Kılınc (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha açık fikirli oldukları ve mesleğe daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Bu araştırma ve diğer araştırmalar birlikte ele alındığında cinsiyete göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin farklılaşp farklılaşmadığı konusunda ortak bir kaniya varılamamaktır. Ancak yine de yapılan araştırmalarda yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlarında sonuçların kız öğretmen adaylarının lehine çıkması bu sonucun nedeninin daha ayrıntılı olarak ele alınabileceğini araştırmalar yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç Bulut (2009)'un bu konudaki bulgusuyla tutarlılık gösterirken, Tekerek ve Polat (2011) ve Çapri ve Çelikkaleli (2008) nin yaptıkları araştırmanın bulguları ile karşıtlık göstermektedir. Tutum puanlarının bölümlere göre de farklılaştığı belirlenmiştir. Farkın kaynağına bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmen adaylarına göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç tutumların anlamlı ölçüde ilişkili olduğu yansıtıcı düşünme ile ilgili bulgularla da benzerlik göstermektedir. Bölümlere göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin neden farklılaştığı konusunda bölüm öğretim elemanlarının yaklaşımları ve uygulamalarının eğitim sürecinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini etkileyebilen bir değişken olarak düşünülebileceği ve bu konuda yapılacak araştırmaların bu sorulara cevap bulabileceği belirtilmişti. Benzer şekilde tutumların da bölümlere göre farklılaşmasının nedenlerini ortaya koyacak araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ve tutumların olumlu yönde geliştirilmesi konusunda önlemler alınması gerektiği görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve yansıtıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmen adaylarının tutum toplam puanı ile yansıtıcı düşünme eğilimleri toplam puanı ve yansıtıcı düşünmenin tüm alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Tutum ve yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarına bakıldığında; mesleğe ilişkin tutum boyutlarından sevgi boyutu ile yansıtıcı düşünmenin tüm boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun alt boyutlarından olan sevgi, öğretmen adaylarının mesleğe bağlılıklarını, mesleği tercih etmekten dolayı hissettikleri duyguları, mesleği sevip sevmeme durumlarını, isteyerek tercih edip etmeme durumlarını içeren bir tutum boyutu olması nedeniyle, bu tutum boyutunun öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve bu yolla mesleğine ilişkin yeterlilikte her zaman bir üst basamağa çıkma eğilimleri ile pozitif yönde ilişkili olması beklenen bir durumdur.

Mesleğe ilişkin tutumun değer boyutu ile yansıtıcı düşünmenin açık fikirlilik boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, araştırmacılık boyutu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Değer boyutu ile yansıtıcı düşünmenin diğer boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca Uyum boyutu ile sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik,

sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, mesleğe bakış arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile yansıtıcı düşünme eğilimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin bulunması öğretmen yeterliliklerini artırmada önemli bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin tutumlar üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalara (Tok, 2008b; Oruç, 2010) alanyazında rastlanmakla birlikte tutumların yansıtıcı düşünme üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalara da ihtiyaç olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının tutum düzeyleri ve yansıtıcı düşünme eğilimleri belirlenmiş, öğretmen adaylarının ortalama bir tutum düzeyine sahip oldukları, yansıtıcı düşünme eğiliminde ise daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Kız ve erkeklerin tutum puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, yansıtıcı düşünme eğilimleri bakımından kızların erkeklere göre daha yüksek puan elde ettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının tutum puanlarının ve yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarının bölümlere göre farklılaştığı da belirlenmiştir.

Öğretmenlerin tutum puanları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin tutum toplam puanı ile yansıtıcı düşünme eğilimleri toplam puanı ve yansıtıcı düşünmenin tüm alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Mesleğe ilişkin tutum boyutlarından sevgi boyutu ile yansıtıcı düşünmenin tüm boyutları arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Değer boyutu ile açık fikirlilik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, araştırmacılık ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca uyum boyutu ile sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ve mesleğe bakış arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tutum ile yansıtıcı düşünme arasında anlamlı ve pozitif ilişkinin bulunması, eğitim ortamlarında öğretim elemanlarına öğretmen adaylarının yetiştirilmesi konusunda anlamlı bir veri niteliğindedir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olarak olumlu tutum geliştirmeleri ve yansıtıcı düşünerek meslekte sürekli kendilerini geliştirmeleri yoluyla mesleğe etkin katılımında bulunmaları sağlanabilir. Alanyazında mesleğe ilişkin tutumlarla yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ya da mesleğe ilişkin tutumların yansıtıcı düşünmeyi ne derecede etkileyeceğini ortaya koyan yeteri kadar araştırma mevcut değildir. bu konuda yapılacak olana araştırmaların, sonuçları bakımından alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yansıtıcı düşünme, çağımızda öğretmen yetiştirmede son yıllarda üzerinde en çok durulan ve kazandırılması gereken özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin ne derecede kullanıldığına ortaya çıkarılması ve bu tür etkinliklerin lisans eğitimi esnasında etkin kullanımı konusunda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKLAR

Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (34)

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş* (4. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Baysal, N. ve Demirbaş, B. (2012). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilinçli Farkındalıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(4)

- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, R. L., Öztepe, B. & Onur, A. (2008). *Yapılandırmacılığı Nasıl Uygulamalıyız*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yay.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle Ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2009), 13-24
- Cisero, C.A. (2006). Does Reflective Journal Writing Improve Course Performance. *College Teaching*. Spring. 54(2), 231-236
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15)
- Çelikkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Çetin, 2006. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. (18), 28-37
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yay.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D.C. Heath and Company.
- Duban, N. Ve Yelken, T.Y. (2010). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19(2)
- Durdukoca, Ş. F. ve Demir, M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ve Düşüncelerindeki Öğretmen Niteliklerinin Yansıtıcı Öğretmen Niteliklerine Uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(20)
- Etscheidt, S., Curran, C. M., Sawyer, C. M. (2012). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education*. 35(1)
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri. *İlköğretim Online*. 5(1)
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1)
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersözlü, Z. N. ve Kuzu, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(1).
- Evin Gencil, İ. ve Güzel Candan, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 4(8).
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*. İstanbul: Alkim Yayınları.

- Gedik, H., Akhan, N.E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*. IV/2. 113-130.
- Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*: 20, Sayı 2.
- Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*. 11, Sayı 1.
- Kaplan, D.S., Rupley, W.H., Sparks, J., Holcomb, A. (2007). Comparing Traditional Journal Writing with Journal Writing Shared over E-mail List Serves as Tools for Facilitating Reflective Thinking: A Study of Preservice Teachers. *Journal of Literacy Research*. 39(3)
- Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Ve Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri İle Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 34, Sayı 154.
- Koç, C. Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*. 37(164)
- Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Köksal, N., Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Uygulamalarına Katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (34)
- Krech, D. Ve Grutchfield, R. (1965). *Sosyal Psikoloji, (Nazariyeler Ve Problemler)* (Çev. E. Güngör). İstanbul: Baha Matbaası.
- Meral, E. ve Semerci, Ç. (2009). Yeni İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel Ve Yansıtıcı Düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*. 8(1)
- Mewborn, D.S. (1999). Reflective Thinking Among Preservice Elementary Mathematics Teachers. *Journal of Research In Mathematics Education*. 30(33), 316-341.
- Norton, J. L. (1997). Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Education*. 117(3).
- Oruç, İ. (2000). *Effects of reflective teacher training program on teachers' perception of classroom environment and on their attitudes toward teaching profession*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Roskos, K., Vukelich, C. ve Risko, V. (2011). Reflection and Learning to Teach Reading: a Critical Review of Literacy and General Teacher Education Studies. *Journal of Literacy Research*. 33(4)

- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(3)
- Semerci, N. ve Kılınç, H.H. (2010). İlköğretim Birinci Kademe ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri (Elazığ İli Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 9(1)
- Şahin, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Öğretim Tekniklerinin Yansıtıcı Öğretim Etkinlikleriyle Öğretilmesinin Akademik Başarıya Etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, (9)1, 28-33.
- Şahin, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(37)
- Tekerek, M. Ve Polat, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011, Fırat University.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6, Sayı 3.
- Tok, Ş. (2008a). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Tok, Ş (2008b). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*: 33(149)
- Tümekaya, S. ve Huriöğlü, L. (2013). Öğretim Elemanlarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22(1)
- Ünver, G. (2010). *Yansıtıcı Düşünme: Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Ed: Özcan Demirel). Pegem Akademi Yay: Ankara.
- Wade, R.C. ve Yarbrough, D.B.(1996). Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education. *Teacher and Teacher Education*. 12(1)
- Yıldırım, T. ve Pınar, A. (2015). Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Marmara Coğrafya dergisi*. (31)
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş Ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

SUMMARY

Reflective thinking is regarded as one of the most important skills in teacher quality assessments. A teacher with reflective thinking capability is supposed to reflect certain characteristics; such as making reflections during teaching activities, having responsible about teaching activities, searching for theories and applications in order to improve teaching skills. Hence, self-development process is crucial for being a well trained teacher.

During a reflective thinking process, the teacher should make self-criticism in order to improve the teaching. In reflective thinking, early experiences are re-evaluated in consideration with new learning activities. Therefore, reflections are used to make new conclusions from past experiences and improve future activities.

Together with reflective thinking, teacher's attitude toward teaching proficiencies is another important qualification for the teacher effectiveness. Positive attitudes have positive effects on motivation, knowledge usage, and problem solving skills. Therefore, in order to improve teachers' attitudes towards teaching proficiencies, curriculum implementers are supposed to support the process with the help of a well designed teacher education curriculum.

In previous studies about reflective thinking, there is a lack of research seeking the relationship between reflective thinking and attitude, as well as other affective features. With regards to a better guidance on applications developing reflective thinking skills, it is crucial to determine which teacher features are related to the reflective thinking skills. Therefore, more research is needed to discover relations between reflective thinking and affective features of teachers. This study is designed to find out the relationship between reflective thinking and the attitudes towards teaching profession. Additionally, the level of reflective thinking tendency and the level of attitude towards profession, and the effects of gender and class level are studied. For this purpose, the following research questions are analyzed.

1. What is the level of preservice teachers' tendency towards reflective thinking and attitudes toward teaching profession?
2. Is gender a determinant for the tendency towards reflective thinking?
3. Is gender a determinant for the attitudes towards the teaching profession?
4. Does the field of study affect the tendency towards reflective thinking?
5. Does the field of study affect the attitudes toward teaching profession?
6. Is there any correlation between the current tendency of teacher candidates towards reflective thinking and their attitudes toward teaching profession?

In this research, the descriptive model is used both for the relational survey and the general survey. The study was performed with teacher candidates, who are the senior students of Necmettin Erbakan University Ahmet Kelesoglu Education Faculty. The survey papers were delivered to and collected from students during 2010-2011 Spring semester . Data was collected by using Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Pre-service Teachers and Attitudes Toward Teaching Profession Scale. The analysis was performed by using t test, ANOVA and Pearson Correlation methods in the SPSS 12.0 software.

At the end of the research it is observed that preservice teachers have reflective thinking tendency. The scores of the reflective thinking tendencies of the female preservice teachers towards the male preservice teachers are relatively high. Additionally, it is observed that attitude scores of preservice teachers are at an average level, and there are no differences between female and male students with regards to attitudes of teaching profession.

Moreover, reflective thinking tendencies and attitudes toward teaching profession are differentiated with respect to branches. Calculated scores for the reflective thinking tendencies of english language teacher candidates are relatively higher than computer teacher candidates. Similarly, mathematics, science and preschool teacher candidates have significantly higher scores than computer

teacher candidates. Additionally, calculated scores for mathematics teacher candidates are significantly more than turkish language teacher candidates. Based on these results, it is concluded that more researches are needed on the effect of every department for improving teacher candidate's reflective thinking skills.

Besides from the reflective thinking tendency scores, there is a meaningful and positive correlation between reflective thinking tendencies and attitudes toward teaching profession. It is observed that there is a meaningful positive correlation between attitude dimension 'love' and all dimensions of reflective thinking. On the other hand, there is a negative correlation between 'value' and 'open minded', and a positive correlation between 'value' and 'researcher'. Additionally, there is a positive correlation between 'adaptation' and certain reflective thinking dimensions such as 'open minded', 'continuous and intentional thinking', 'interrogative and effective teaching', 'teaching responsibility and science' and 'looking professional'.

In conclusion, this descriptive study indicates that there is a meaningful and positive correlation between reflective thinking tendency and attitude towards teaching profession, which provides significant information for teacher candidate education.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Değer” Kavramına Yönelik Metafor Algıları *

Ensar AYDIN, Arş. Gör., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, eaydin@bartin.edu.tr

Süleyman Erkam SULAK, Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sesulak@bartin.edu.tr

Öz: Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 138 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Değer.... gibidir/benzer; çünkü,....” cümlesinin tamamlanmasıyla elde edilmiştir. Ham verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi ve Saban (2009) tarafından kullanılan veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde kodlama ve ayıklama, örnek metafor imgesi derleme, kategori geliştirme, geçerlilik ve güvenilirliği sağlama ve metaforları nicel verilerle aktarma aşamaları takip edilmiştir. Çalışma grubundaki sınıf öğretmeni adayları 79 farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar; zorunluluk olarak değer (27), birleştirici ve şekillendirici olarak değer (21), değişken olarak değer (17), mutluluk kaynağı olarak değer (10) ve yol gösterici olarak değer (4) şeklinde sıralanmıştır. Sonuç olarak, geliştirilen metaforların daha çok olumlu anlam taşıdıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, Metafor, Değer

Metaphor Perception of Prospective Primary School Teachers for “Value” Concept

Abstract: The purpose of this study is to investigate prospective primary school teachers’ perception of intrinsic value by using metaphors. This qualitative study applied phenomenology as research method. The sample of study is 138 prospective primary school teachers who study in Department of Primary School Teacher Education, College of Education, Bartın University during 2015-2016 education term. The data is conducted by completing statement of “Value is kind of/like; because....”. Content analysis method and Saban’s (2009) data analysis method is applied to analyze the raw data. The data analysis process included coding and extracting data, compiling a sample metaphor image, developing categories, ensuring validity and reliability and quoting metaphors by statistical data. The participants of the study developed 79 different metaphors. These metaphors are value as an obligation (27), value as unifier and molder (21), value as changeable phenomenon (17), value as source of happiness (10) and value as a guide (4). In conclusion, the participants ascribed good meaning to developed metaphors.

Key Words: Prospective primary school teacher, Metaphor, Value

* 2. Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Günümüzde insan hayatının hemen her alanındaki hızlı gelişmeler toplumları oldukça etkilemektedir. Bu durum, kişiler arası iletişimi, bireyin hayata bakış açısını, bireylerin devletten ve devletlerin bireylerden beklentilerini ciddi şekilde değiştirmiştir. Bu değişimin atıl kalmayacağı ve toplumları birçok alanda olduğu gibi değer yargıları noktasında da giderek etkileyeceği aşikâr bir durumdur.

Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen, sosyal ihtiyaçları karşıladığına inanılan, bireylerin davranışlarını yönlendiren, toplumun devamlılığını ve sosyal bütünlüğü sağlayan doğru ile yanlış ayırmamıza yardım eden ve iyi hayat yaşamamızı sağlayan yargılardır (Balcı ve Yanpar Yelken, 2010; Fidan, 2009; MEB, 2005; Özen, Gülerüz ve Bulut Özen, 2012; Öztürk, 2009; Turan ve Aktan, 2008). Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlediği günümüzde birey ve toplumda bencillik, depresyon, çatışma ve kişiler arası iletişim bozukluğu gibi birçok sorun meydana gelmektedir. Bu sorunların giderek toplumları rahatsız etmesi önlenemez hale gelmiş ve bunun nedeninin ise değerlerin yozlaşması ve gelecek nesillere aktarılamaması olarak görülmektedir (Bektaş ve Karadağ, 2013).

Sevgi, saygı, yardımseverlik, hoşgörü, barış, sorumluluk, özgüven, adalet ve vatanseverlik gibi değerler hem bireylerin hem de o bireylerden oluşan toplumun huzuru ve bütünlüğü açısından önemlidir. Toplum veya bireyler tarafından benimsenmiş değerlerin yaşatılması temelde o değerlerin gelecek nesillere aktararak sürdürülmesine bağlıdır. Bu görevi üstlenen paydaşlar arasında en büyük rolü oynayan kurumlardan biri de hiç şüphesiz eğitim kurumlarıdır.

Okul, değerlerin öğretimi ve aktarımında önemli bir yere sahiptir. Değer eğitiminin bizzat uygulayıcısı olan öğretmenler ve öğretmen adayları da okul paydaşının merkezinde olan kişilerdir. Veuglers ve Vedder'e (2003) göre değerler, öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenlemesinde, etkinlikleri uygulamada, disiplin uygulamalarında, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinde ve öğrenciye yönelik davranışlarda yer almaktadır (Akt: Balcı ve Yanpar Yelken, 2010). Tüm öğretmenler, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin değerlerle ilgili bilinçlendirilmesinde büyük rol oynamaktadır (Yalar, 2010). Ancak değer eğitiminin ilkokulda başlaması ve bu dönemde bireylere kazandırılacak olan değerlerin sonraki yaşamlarını büyük ölçüde etkileyecek olması, sınıf öğretmenlerini ve sınıf öğretmeni adaylarının sorumluluğunu artırmaktadır.

İlgili alanyazına bakıldığında daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalara rastlanmaktadır (Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Canpolat, Kaya ve Küçüktağ, 2010; Coşkun ve Yıldırım, 2009; Oğuz, 2012; Orhan, 2013; Şahin, 2010; Yazar, 2012; Yıldırım, 2009). Bunun yanında, Balcı ve Yanpar Yelken'in (2010) "İlköğretim Öğretmenlerinin "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar" ve Kolaç ve Karadağ'ın (2012) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Değer Sıralamaları" başlıklı çalışmalarda betimleyici bir yol izlenmiştir. Bektaş ve Karadağ'ın (2013) "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımlaşma Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında ise sadece yardımlaşma değerine ilişkin metafor geliştirilmiş ve incelenmiştir.

İlkokul kurumlarının gelecekteki öğretmenleri olacak olan sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramı algısını belirleyebilmek için değeri neye benzettiklerini veya nasıl tanımladıklarının öğrenilmesi gerekir.

Metaforlar, bir olgunun veya kavramın anlamlandırılması veya açıklanmasında daha tanıdık ve bilinen terimlerle ifade edilmesi şeklinde değerlendirilmektedir (Arslan ve Bayrakçı,

2006). Saban'a (2009) göre metaforu zihinsel bir model olarak güçlü kılan durum, farklı iki olgudan birinin diğeri gibi olduğunu açık veya örtük bir şekilde belirtmesidir. Bu bağlamda birey, benzeşmeyen farklı kavram veya olgular arasında bir ilişki kurarak, belli bir anlayış biçiminden başka bir anlayış biçimine doğru yönelir.

Forceville'e (2002) göre bir metaforda biri kaynak, diğeri ise hedef kavram olmak üzere iki temel kavram bulunur. Kaynak kavram, hedef kavramı açıklamak için hedef kavramla ortak özelliklerinden yararlanan kavram iken; hedef kavram, açıklanmak istenen kavramdır (Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013).

Bilişsel, edebi ve eğitim gibi çeşitli alanlarda kullanılan metaforlar bireylerin algılarını belirlemek için de sıkça kullanılmaktadır (Aydın, 2010; Bektaş, Okur ve Karadağ, 2014; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Özdemir, 2012; Saban, 2008; Töremen ve Döş, 2009).

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına yönelik sahip oldukları metafor algıları nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının geliştirdiği metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının geliştirdiği metaforların sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelendiği nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim desenli bir çalışmadır. Olgubilim çalışmalarında odaklanılan olguyu bilen ve bu olguyu ifade edebilecek bireylerin olguya ilişkin bireysel algıları ve bunlara yükledikleri anlamalar tespit edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2015-2016 öğretim yılının güz döneminde Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 151 sınıf öğretmeni adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ancak elde edilen verilerden 13 tanesi eksik bilgi ve geliştirilen metafor için ifade edilen gerekçelerdeki mantıksal hatalardan ötürü çalışmaya dâhil edilmemiştir. Toplamda 138 sınıf öğretmenin verileri çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	27	20
	Kadın	111	80
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	48	35
	2.Sınıf	38	28
	3.Sınıf	25	18
	4.Sınıf	27	19

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 27'si (%20) erkek, 111'i (%80) kadın; 48'i (%35) 1. sınıf, 38'i (%28) 2. sınıf, 25'i (%18) 3. sınıf ve 27'si (%19) 4. sınıftır.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına uygulama yapılmadan önce, farklı iki kavrama yönelik metafor çalışması örneği sunu şeklinde gösterilmiştir. Metafor geliştirmeye yönelik gerekli bilgilendirmelerden ve öğretmen adaylarının sorularının cevaplandırılmasından sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulama 4 farklı oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından 25 dakikalık süre içerisinde iyice düşünerek ve özgün bir şekilde "değer" kavramına ilişkin metafor geliştirerek bu metaforun gerekçesini ayrıntılı bir şekilde yazmaları istenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yönelik algılarını belirlemek için hazırlanan veri toplama kâğıdında, cinsiyeti ve öğrenim görülen sınıf düzeyini belirlemek için birer soru, "değer" kavramına yönelik metaforları belirlemek için "Değer.... gibidir/benzer" sorusu ve bu metaforların kaynağını belirlemek için "Çünkü...." sorusu olmak üzere toplamda 4 soru yer almaktadır. Öğretmen adaylarından değer kavramına ilişkin sadece bir metafor geliştirmeleri ve bu metaforlarına gerekçe-dayanak sunmaları istenmiştir (Saban, 2009). Veri toplama kâğıdının görünüş ve kapsam geçerliliğini artırmak için nitel araştırma ve sınıf eğitimi alanında ikişer uzmandan görüş alınmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Çalışma grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının metafor geliştirmeleri için kullandıkları 138 doküman araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, Saban (2009) tarafından sıkça kullanılan veri analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem beş basamaktan oluşmaktadır: 1. Kodlama ve ayıklama, 2. Örnek metafor imgesi derleme aşaması, 3. Kategori geliştirme aşaması, 4. Geçerlilik ve güvenilirliği sağlama aşaması, 5. Metaforları nicel verilerle aktarma aşaması.

1. *Kodlama ve ayıklama*: Sınıf öğretmeni adaylarından toplanan veriler incelenmiştir. Bir tane metafor geliştirip bunun gerekçesini mantıklı bir şekilde açıklayan veriler seçilmiştir. Toplanan 151 veri kâğıdı içerisinde bu özelliğe sahip 138 veri kâğıdı sıra numarası verilerek, çözümlenme işlemlerinin kolay yürütülebilmesi için bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2. *Örnek metafor imgesi derleme aşaması*: 138 veri kağıdı metafor ve gerekçeleri şeklinde listelendikten sonra 79 farklı metafor elde edilmiştir. Bu metaforları ve gerekçelerini ifade eden birer örnek sınıf öğretmeni adayı ifadesi seçilmiş ve ayrı bir liste oluşturulmuştur. Bu liste metaforların tekrarlanma sıklığına göre hazırlanmıştır. Verilen metafor gerekçesi ifadelerinin kime ait olduğunu belirlemek amacıyla ifadelerin başına, erkek için "E", kadın için "K", 1. sınıf için "1", 2. sınıf için "2", 3. sınıf için "3", 4. sınıf için "4" ve veri kağıdı sıra numarası sırasıyla eklenerek kodlama yapılmıştır. (Örnek: K.2.11).
3. *Kategori geliştirme aşaması*: Çalışma grubundaki 138 öğretmen adayının geliştirmiş olduğu 79 farklı metafor öncelikle gerekçeleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra metafor isimleri de dikkate alınarak genel bir sınıflamaya gidilmiştir. Sonuç olarak 5 kategori oluşturulmuştur.
4. *Geçerlilik ve güvenilirliği sağlama aşaması*: Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre nitel araştırmalarda geçerliliği sağlama adına, verilerin toplanmasından sonuçlarına kadar sürecin ayrıntılı bir şekilde açıklanması önemli bir ölçüttür. Bu araştırmada geçerliliği sağlama adına veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Bunun yanında güvenilirliğin sağlanması adına kategoriler oluşturulduktan sonra, Sınıf Eğitimi ABD'sinde görev yapan bir uzmana metafor ve gerekçelerinin yazılı olduğu ve kavramsal kategorilerin isimlerinin yazılı olduğu bir kağıt verilmiş ve doldurması istenmiştir. Bütün metaforlar bir kategori ile eşleştirildikten sonra bu veriler araştırmacının eşleştirmeleri ile kıyaslanmıştır. Bu kıyaslama sonucunda "Güvenilirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı" formülü (Miles ve Huberman, 1994) uygulanmıştır. Sonuç olarak Güvenilirlik= 73 / 73+6= 0.92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçla, çalışmanın güvenilir olduğunu kanısına varılabilir.
5. *Metaforları nicel verilerle aktarma aşaması*: Elde edilen 79 metafor 5 farklı kavramsal kategoride sınıflandırılmıştır. Verilerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları frekans ve toplam değerler verilerek tablolaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 138 sınıf öğretmeni adayı, değer kavramına ilişkin 79 metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar 5 kavramsal kategori başlığı altında incelenmiştir. Bu kategoriler; zorunluluk olarak değer, birleştirici ve şekillendirici olarak değer, değişken olarak değer, mutluluk kaynağı olarak değer ve yol gösterici olarak değer şeklinde sıralanmaktadır. Her bir kavramsal kategori başlığı altında metaforlar ve bu metaforların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre frekans (f) dağılımları tablolaştırılarak gösterilmektedir. Ayrıca geliştirilen her bir metafor için örnek ifadeler yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Köprü	8	Çiçek	2	Fotoğraf Albümü	1
Aile	6	Ev	2	Hamur	1
Ağaç	5	Para	2	Okul	1
Su	4	Makina	1	Süpürge	1
Organ	4	Kalemlik	1	Tırnak	1
Saat	4	Hücre	1	Sosyal Medya	1

Öğretmen	4	İddaa Kuponu	1	Aşk	1
Baba	4	Portakal	1	Platform Ayakkabı	1
Bina Temeli	3	İklim	1	Ayakkabı Bağcığı	1
Altın	3	Yumurta	1	Çay	1
Yemek	3	Makarna	1	Cam	1
Işık	3	Okyanus	1	Tuz	1
Toplum	3	Bukalemun	1	İnsan	1
Anne	3	Makyaj Yapmak	1	Bayram Sabahı	1
Çikolata	2	Kale	1	Derin Dondurucu	1
Terazi	2	Karpuz Kabuğu	1	Durum	1
Tarla	2	Domino Taşı	1	Din	1
Gökkuşluğu	2	Meyve Bahçesi	1	Dürüstlük	1
Güzellik	2	Kırmızı	1	Yumuşatıcı	1
Toprak	2	Güneş	1	Oksijen	1
Kalp	2	Anahtar	1	Ayna	1
Boya Kalemi	2	Atom	1	Oyuncak	1
Tohum	2	Manav	1	Uyku	1
Futbol	2	Çanta	1	İlk Yardım Çantası	1
Gol Atmak	2	Kilim	1	Matruşka Bebek	1
Sanat	2	Endemik Bitki	1	-	
Nefes Almak	2	Çimento	1	-	
TOPLAM					138

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adayları değer kavramına ilişkin 79 farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlardan köprü (8), aile (6), ağaç (5), su (4), organ (4), saat (4), öğretmen (4), baba (4) en çok tekrarlanan metaforlardır. “Zorunluluk olarak değer” kavramsal kategorisindeki metaforlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Zorunluluk Olarak Değer Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metaforun Adı	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi				Toplam (f)
	Erkek (f)	Kadın (f)	1.Sınıf (f)	2.Sınıf (f)	3.Sınıf (f)	4.Sınıf (f)	
Su	1	3	-	2	1	1	4
Bina Temeli	2	1	-	2	-	1	3
Altın	1	2	2	1	-	-	3
Yemek	1	2	1	-	2	-	3
Işık	1	2	3	-	-	-	3
Kalp	-	2	-	-	2	-	2
Boya Kalem	-	2	1	-	-	1	2
Tohum	-	2	2	-	-	-	2
Gol Atmak	2	-	2	-	-	-	2
Sanat	1	1	-	2	-	-	2
Nefes Almak	-	2	1	1	-	-	2
Çiçek	-	2	-	2	-	-	2
Kale	-	1	-	1	-	-	1
Domino Taşı	-	1	-	-	1	-	1
Güneş	-	1	-	-	-	1	1
Anahtar	-	1	-	-	-	1	1
Atom	1	-	-	-	-	1	1
Manav	-	1	-	-	-	1	1
Makina	-	1	-	1	-	-	1
Hücre	-	1	-	1	-	-	1
İddaa Kuponu	1	-	-	-	1	-	1
Hamur	-	1	-	-	1	-	1
Çimento	-	1	-	1	-	-	1
Derin Dondurucu	-	1	-	-	1	-	1

Dürüstlük	-	1	-	-	1	-	1
Oksijen	-	1	-	-	1	-	1
Oyuncak	-	1	-	-	-	1	1
TOPLAM	11	34	12	14	11	8	45

Tablo 3'te görüldüğü gibi, zorunluluk olarak değer kategorisini 27 metafor oluşturmaktadır. Bunlar; su, bina temeli, altın, yemek, ışık, kalp, boya kalemi, tohum, gol atmak, sanat, nefes almak, çiçek, kale, domino taşı, güneş, anahtar, atom, manav, makine, hücre, iddaa kuponu, hamur, çimento, derin dondurucu, dürüstlük, oksijen ve oyuncaktır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde; *su* metaforu için E.4.36. "*Çiçek susuz, toplum değersiz yaşayamaz.*", bina temeli için E.4.46. "*Binayı ayakta tutan binanın temelidir. Temel olmazsa bina da olmaz. Değerler de milletleri ayakta tutar.*", altın metaforu için K.2.84. "*Bir geline yakışan en güzel takı altındır. Altının takılmadığı düğün ve gelin yoktur. Altınsız gelin; değersiz toplum olmaz.*", yemek metaforu için E.3.9. "*Nasıl insanlar ve diğer canlılar yemek olmadan yaşayamazsa; toplumu var olabilmesi için değer de gerekir.*", ışık metaforu için K.1.123. "*Işık sayesinde gözümüzün önünü daha iyi görürüz. Ama ılık olmadan hiçbir şey göremeyiz. Değerler de doğruyu, güzeli ve iyiyi görmemizi sağlayan ışıktır.*", kalp metaforu için K.3.14. "*Bir insanın kalbi olmazsa yaşayamaz, hayati fonksiyonları devam edemez. Bu yüzden de kalbe benzer değer. Değerlerini kaybeden bir toplumun hayati fonksiyonları bitmiştir.*", boya kalemi metaforu için K.4.37. "*Nasıl ki renksiz bir resim çocuklar için bir şey ifade etmezse, değer yargısı olmayan bir toplum da bir şey ifade etmez. Toplum değerle renk alır.*", tohum metaforu için K.1.98 "*Tohum nasıl ki bir meyve için bir sebepse, değerler de yaşanabilir bir toplum için önemli bir sebeptir.*", gol atmak metaforu için E.1.110 "*Nasıl ki Futbolda gol olmazsa bir anlam olmaz. Toplumda da değer ve onların kazandırılması olmazsa bir anlam ifade etmez o toplum.*", sanat metaforu için K.2.71. "*Sanatsız bir toplum olamayacağı gibi değerleri olmayan bir toplum da toplum olamaz.*", nefes almak metaforu için K.2.68. "*İnsan yaşamının devam etmesi için nefes almak ne ise, değerlerimiz de bir toplumun varlığının devamı için odur.*", çiçek metaforu için K.2.57. "*Çiçek her zaman bakım ister, su ister, güneş ister. Değerler de hayata uygulanmak ister yoksa çiçek gibi ölürlür.*", kale metaforu için K.2.55. "*Kaleler tarihte bir ülkenin savaşlardaki vazgeçilmez mekânlarıydı. O yerler ülke bağımsızlığı için önem arz ederdi. Değerler de ülke ve toplumlar için bu derece önemlidir.*", domino taşı metaforu için K.3.25. "*Değerler birçok toplumsal kuralları barındıran geniş bir kavramdır. Eğer bunlardan biri yıkılırsa diğerleri de yıkılmaya mahkum kalır.*", güneş metaforu için K.4.31. "*Güneşin varlığı tüm dünyanın yaşam kaynağıdır. Değerlerin de varlığı insanlığın yaşam kaynağıdır.*", anahtar metaforu için K.4.32. "*Anahtar olmadan açmak istediğimiz kapıda kalırız. Aynı şekilde değerler olmadan da hiç kimse istediği güzel şeylere erişemez.*", atom metaforu için E.4.34. "*Maddenin yapı taşı atomdur. Topluları ve toplumu oluşturan unsurların yapı taşı da değerlerdir.*", manav metaforu için K.4.35. "*İnsanlar sağlıklı beslenme için manavda satılanlara ihtiyaçları vardır. Değer de insanların birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmaları için bir manavdır.*", makine metaforu için K.2.63. "*Makinalar insan yaşamında kullanılır ve bizim vazgeçilmezimiz olur. Buzdolabı, çamaşır makinesi gibi. Değerler de sürekli kullanılır ve unutulmaz bir şey olur.*", hücre metaforu için K.2.70. "*Hücrelerimiz bizim için ne kadar gerekli ise insan ve ülke için de değerler o derece önemlidir.*", iddaa kuponu metaforu için E.3.16. "*İddaa kuponunda tüm maçlar tutmaz ise kupon gelmez. Bir toplumda ise birlik ve beraberlik gibi değerler de olmazsa o toplumun sağlam temellere dayanmaz. Yok olmaya başlar.*", hamur metaforu için K.3.3. "*Ekmeğin olabilmesi için hamur nasıl ki bir ön koşuldur; toplum olmanın ön koşulu da değerlere sahip olmaktır.*", çimento metaforu için K.2.87. "*Çimentodan çalınırsa inşaat ayakta duramayacağı gibi*

değerlerin de eksik olduğu bir insan ayakta duramaz.", derin dondurucu metaforu için K.3.6. "Derin dondurucunun fişini takmayı unutursak ya da kapağını açık bırakırsak buzlar erir ve içindekiler bozulur; değerlerimizi de hayatımızda unutursak insanlığımız bozulur.", dürüstlük metaforu için K.3.10. "Dürüstlük olmazsa hayat olmaz. Dürüstlük hayatın olmazsa olmazlarından. Değer de aynı şekildedir.", oksijen metaforu için K.3.21. "Yaşamımızı sürdürebilmemiz için oksijene olan ihtiyacımız, toplumun yaşayabilmesi için değerlerle aynıdır." ve oyuncak metaforu için K.4.38. "Çocuklar için oyuncak ne kadar vazgeçilmez ise toplum için de değerler odur. Çünkü değerlerini kaybetmiş bir insan veya toplum bir yanı eksik yaşar." şeklindeki açıklamalar örnek gerekçelerdir. "Birleştirici ve şekillendirici olarak değer" kavramsal kategorisindeki metaforlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Birleştirici ve Şekillendirici Olarak Değer Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metaforun Adı	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi				Toplam (f)
	Erkek (f)	Kadın (f)	1.Sınıf (f)	2.Sınıf (f)	3.Sınıf (f)	4.Sınıf (f)	
Köprü	3	5	5	-	-	3	8
Aile	2	4	5	-	-	1	6
Ağaç	-	5	3	1	-	1	5
Organ	-	4	1	2	-	1	4
Baba	-	4	1	3	-	-	4
Anne	-	3	1	1	-	1	3
Terazi	-	2	1	-	1	-	2
Tarla	1	1	-	1	1	-	2
Ev	-	2	1	1	-	-	2
Yumurta	-	1	-	-	-	1	1
Kırmızı	1	-	-	-	-	1	1
Kalemlik	-	1	-	1	-	-	1
Okul	-	1	-	-	-	1	1
Süpürge	-	1	1	-	-	-	1
Tırnak	-	1	1	-	-	-	1
Sosyal Medya	-	1	1	-	-	-	1
Aşk	-	1	1	-	-	-	1
Cam	-	1	1	-	-	-	1

İnsan	-	1	1	-	-	-	1
Bayram Sabahı	-	1	1	-	-	-	1
Yumuşatıcı	-	1	-	-	1	-	1
TOPLAM	7	41	25	10	3	10	48

Tablo 4'te görüldüğü gibi, birleştirici ve şekillendirici olarak değer kategorisini 21 metafor oluşturmaktadır. Bunlar; köprü, aile, ağaç, organ, baba, anne, terazi, tarla, ev, yumurta, kırmızı, kalemlik, okul, süpürge, tırnak, sosyal medya, aşk, cam, insan, bayram sabahı ve yumuşatıcıdır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde; köprü metaforu için E.4.30. "Köprüler nasıl iki yeri birbirine bağlıyorsa değerler de toplumu öyle bağlar birbirine.", aile metaforu için K.1.131. "Aile nasıl ki bütün fertleri bir arada tutmanın adıdır. Değer de toplumu birleştirici özelliği olduğundan aile gibidir.", ağaç metaforu için K.1.104. "Ağacı bol olan bahçede her renk olur. Değeri çok toplumda da birlik ve güzellikler fazla fazla olur.", organ metaforu için K.2.28. "Nasıl insan vücudundaki organlar insanı tamamlayıcı nitelikte ise toplumdaki değerler de toplumu bir arada tutan ve toplumun tamamlanmasını sağlar.", baba metaforu için K.2.60. "Baban giderse aile de ne huzur ne bir bütünlük olur. Değerleri kaybolmuş bir toplum da bozulmaya ve dağılmaya mahkûm olur.", anne metaforu için K.4.43. "Anne, toplayıcıdır, anne sorun çözücüdür. Değerler de tıpkı böyledir.", terazi metaforu için K.3.5. "Terazi nasıl iki kefenin birbirine eşitlenmesini sağlar, değerler de toplumdaki insanları dengeler.", tarla metaforu için E.3.12. "Tarlada bir tohum hayat bulur ve yeni şeklini alır, değerlerle de kişiler bir şekle girer, daha bütüncül bir yapı oluşur.", ev metaforu için K.2.86. "Hepimiz için olmazsa olma bir ihtiyaçtır Değerler de ev gibi ortak bir paydada toplar insanları.", yumurta metaforu için K.4.47. "Yumurta hamurdaki bütün malzemeleri birbirine bağlar ve dağılmasını önler, değerler de toplumu bir bütün olarak tutmayı sağlar.", kırmızı metaforu için E.4.27. "Kırmızı aşkın rengidir. Değerler de beraber yaşamak için ilk ve en güçlü anahtardır.", kalemlik metaforu için K.2.64. "Kalemlüğün amacı kalemleri bir arada tutmaktır. Değerlerin amacı da insanları bir arada tutmaktır.", okul metaforu için K.4.44. "Okul kişiyi bir şekle şemale sokar, değerler de kendini tanımayan, uslanmaz kişi ve toplumları bir şekle sokar.", süpürge metaforu için K.1.96. "Süpürge nasıl her şeyi bir araya toplarsa değerler de insanları bir araya toplar.", tırnak metaforu için K.1.97. "Tırnak etten, değer de toplumdan ayrılmaz, değeri olmayan toplum ayrıktır.", sosyal medya metaforu için K.1.100. "Sosyal medyada birbirini tanımayan binlerce insan bir araya gelebiliyor. Değerler de binlerce insanı bir araya getirir.", aşk metaforu için K.1.102. "Aşk nasıl iki insanı birbirine bağlar; değerler de insanları birbirine bağlar aşk gibi.", cam metaforu için K.1.117. "Cam sade bir nesnedir. İnsana sade olmayı hatırlatır. İçi neyse dışının da o olması gerektiğini ifade eder. Değerler de böyledir. Değerler sayesinde kişiler güzel ahlaklı olur ve birbirleri arasında güzel bir uyum olur.", insan metaforu için K.1.130. "İnsan, toplum içerisinde her türlü sorunu çözebilir. İnsanlar arasında barışı sağlar. Değerler de böyledir. Kişilerin bir araya gelmesini sağlar.", bayram sabahı metaforu için K.1.132. "Bayram sabahı tüm ailenin bir arada olduğu, uzaktaki akrabaların dahi bir araya geldiği gündür. Değerler de, toplumu bir araya getiren unsurdur.", yumuşatıcı metaforu için K.3.11. "Yumuşatıcı nasıl ki elbiseleri hoş bir hale getirir; değerler de insanı ve toplumu pamuk gibi yapar." şeklindeki açıklamalar örnek gerekçelerdir. "Değişken olarak değer" kavramsal kategorisindeki metaforlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Değişken Olarak Değer Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metaforun Adı	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi				Toplam (f)
	Erkek (f)	Kadın (f)	1.Sınıf (f)	2.Sınıf (f)	3.Sınıf (f)	4.Sınıf (f)	
Saat	1	3	2	2	-	-	4
Toplum	-	3	1	1	1	-	3
Gökkuşığı	-	2	-	-	-	2	2
Güzellik	-	2	-	1	1	-	2
Toprak	1	1	-	-	1	1	2
Futbol	1	1	1	-	1	-	2
Endemik Bitki	-	1	-	-	1	-	1
Makarna	-	1	-	-	-	1	1
Okyanus	-	1	-	-	-	1	1
Bukalemun	-	1	-	-	1	-	1
Matruşka Bebek	-	1	-	-	1	-	1
İklim	1	-	-	1	-	-	1
Fotoğraf Albümü	-	1	-	1	-	-	1
Ayakkabı Bağcığı	-	1	1	-	-	-	1
Durum	1	-	-	-	1	-	1
Din	-	1	-	-	1	-	1
İlk Yardım Çantası	-	1	-	-	-	1	1
TOPLAM	5	21	5	6	9	6	26

Tablo 5'te görüldüğü gibi, değişken olarak değer kategorisini 17 metafor oluşturmaktadır. Bunlar; saat, toplum, gökkuşığı, güzellik, toprak, futbol, endemik bitki, makarna, okyanus, bukalemun, matruşka bebek, iklim, fotoğraf albümü, ayakkabı bağcığı, durum, din ve ilk yardım çantasıdır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde; *saat* metaforu için K.2.73. "*Saat her an farklı bir konuma geliyorsa, değerler de insanlardan insana değişiklik göstereceği için farklılık gösterir.*", *toplum* metaforu için K.3.17. "*Bir toplumda farklı kişilikte, ırkta insanlar olabilir. Bu insanların özellikleri de kendi içinde farklı olabilir. Değer de kişiden*

kişiyi toplumda topluma değiştirir.”, gökkuşağı metaforu için K.4.48. “Gökkuşağının içinde farklı farklı renkler vardır. Her toplumun ve bireyin de içerisinde farklı değerleri vardır.”, güzellik metaforu için K.3.19. “Değer de güzellik gibi kişiden kişiye göre değişir.”, toprak metaforu için K.3.20. “Toprağa hep aynıdır. Fakat bizim toprağa attığımız farklı tohumlarla değişik sebze ve meyveler elde ederiz. Toplumun da belli bir değerleri vardır. Fakat farklı düşüncelerle bu değerler değişir.”, futbol metaforu için K.1.115. “Futbolda herkes kendinden bir şey bulur. Değerlerde de her insan kendinden bir parça bulur.”, endemik bitki metaforu için K.3.24. “Endemik bitkiler yöreden yöreye farklılık gösterir. Değerler de yöreden yöreye farklıdır.”, makarna metaforu için K.4.49. “Makarna, malzeme kattıkça güzelleşir. Ne kadar karışık olsa da her malzemenin tadı ayrı gelir. Değerlerin içinde her değer yeri başkadır. Bir bütün olarak değeri anlamlı yaparlar.”, okyanus metaforu için K.4.50. “Okyanus içinde canlı cansız çok çeşitli türler vardır. Değerler de yüzeysel görünse de dibinde pek çok çeşit barındırır.”, bukalemun metaforu için K.3.13. “Bukalemun farklı renklere bürünebilir. Değerler de zaman ve mekâna göre hatta topluma göre farklılık gösterebilir.”, matruşka bebek metaforu için K.3.1. “Değer kavramı da matruşka bebeklerde olduğu gibi sürekli değişen ve birbirinin içinden bir şey çıkan bir özelliğe sahiptir.”, iklim metaforu için E.2.80. “Değer de iklim gibi her bölgede farklılık gösterebilir.”, fotoğraf albümü metaforu için K.2.90. “Fotoğraf albümündeki resimler zaman geçtikçe değişir, tıpkı değerler gibi.”, ayakkabı bağcı metaforu için K.1.112. “Ayakkabının bağcı üzerindeki kıyafete göre değiştirilebilir. Hemen her çeşidi vardır. Değerler de birçok noktada çeşitlilik gösterebilir. İnsanlara, topluma, ülkeye göre farklılaşabilir.”, durum metaforu için E.3.7. “Durumlar olaylara ve etkileşime göre değişkenlik gösterdiği gibi değerler de birçok kişi ve ülkeye göre değişir.”, din metaforu için K.3.8. “Hangi dine mensupsanız o dine göre hareket edersiniz. Hangi değeri benimserseniz ona göre davranırsınız.”, ilk yardım çantası metaforu için K.4.41. “İlk yardım çantasındaki malzemeler karşılaşılan kazaya göre seçilir. Mesela kanaması olan biri için pamuk veya kanı temizleyici bir bez kullanılır. Toplumda da farklı durumlarda değerler değişir ve her zaman farklı bir değere göre hareket ederiz.” şeklindeki açıklamalar örnek gerekçelerdir. “Mutluluk kaynağı olarak değer” kavramsal kategorisindeki metaforlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Mutluluk kaynağı Olarak Değer Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metaforun Adı	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi				Toplam (f)
	Erkek (f)	Kadın (f)	1.Sınıf (f)	2.Sınıf (f)	3.Sınıf (f)	4.Sınıf (f)	
Çikolata	-	2	-	-	1	1	2
Para	1	1	-	2	-	-	2
Makyaj Yapmak	-	1	-	1	-	-	1
Meyve Bahçesi	-	1	-	-	-	1	1
Çanta	-	1	-	1	-	-	1
Kilim	-	1	-	1	-	-	1
Portakal	-	1	-	1	-	-	1
Platform	-	1	1	-	-	-	1

Ayakkabı							
Çay	-	1	1	-	-	-	1
Tuz	-	1	1	-	-	-	1
TOPLAM	1	11	3	6	1	2	12

Tablo 6'da görüldüğü gibi, mutluluk kaynağı olarak değer kategorisini 10 metafor oluşturmaktadır. Bunlar; çikolata, para, makyaj yapmak, meyve bahçesi, çanta, kilim, portakal, platform ayakkabı, çay ve tuzdur. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde; *çikolata* metaforu için K3.4. "*Çikolata insana tat verir, huzur verir. Huzur ve tat vermeyen hiçbir şeye de değer denmez.*", *para* metaforu için E.2.88. "*Para da değer de yokluklarında insana ve ülkeye dert verir, varlıkları ise huzur ve mutluluk verir.*", *makyaj yapmak* metaforu için K.2.53. "*Vücudumuza makyaj yapmamış olsak da aslında yaşarız. Ama yaparsak daha iyi ve daha güzel görünürüz, mutlu oluruz. Değerler de insanı ve toplumu daha güzel ve daha yaşanabilir hale getirir.*", *meyve bahçesi* metaforu için K.2.26. "*Meyve bahçeleri insanı mutlu eder. Oradaki çeşitli meyveler ve farklı güzellikler insanı etkiler. Değerler de kendi içinde barındırdıkları güzelliklerle insanın içini açar mutlu olmasını sağlar.*", *çanta* metaforu için K.2.58. "*Güzel bir çanta bireyi hoş gösterir. Bütün elbisesine uyar ve birey huzurlu olur. Değerlerine sahip bir birey de aynı şekilde uyumlu ve hoş bir insan olur.*", *kilim* metaforu için K.2.59. "*Kilimler eskidikçe bile değer kaybetmezler. Çoğu insan için hala istenilen bir nesnedirler. Değerler de uzun yıllar geçmesine rağmen varlıklarını hala korurlar. Çünkü insanları çoğu noktada tatmin ediyorlar.*", *portakal* metaforu için K.2.75. "*Portakal lezzetli ve hoş kokuludur. İnsana güzel ve iyi tat verir. Değerler de hayatımıza anlam ve tat katar.*", *platform ayakkabı* metaforu için K.1.107. "*Bu ayakkabının üzerinde durmak zordur ama kişi bununla mutlu olur severek giyer. Değere de sahip çıkmak zordur ama değerlerine sahip çıkan insan da mutlu olur ve kendini takdir eder.*", *çay* metaforu için K.1.116. "*Çayı zamanında içersen güzel olur fakat içmezsen soğur ve içilmez. Değerler de toplum hayatında kullanılması gereken ve sahip çıkılması gereken zamanda sahip çıkılmazsa tadı tuzu kalmaz.*", *tuz* metaforu için K.1.127. "*Tuz bir yemeği güzelleştiren olmazsa olmazlardandır. Değer de topluma güzellik katar. Değer olmazsa tadı tuzu olmayan bir yemek gibi olur toplum.*" şeklindeki açıklamalar örnek gerekçelerdir. "Yol gösterici olarak değer" kavramsal kategorisindeki metaforlar Tablo 7'de verilmiştir.

494

Tablo 7: Yol Gösterici Olarak Değer Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metaforun Adı	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi				Toplam (f)
	Erkek (f)	Kadın(f)	1.Sınıf (f)	2.Sınıf (f)	3.Sınıf (f)	4.Sınıf (f)	
Öğretmen	2	2	3	1	-	-	4
Karpuz Kabuğu	-	1	-	1	-	-	1
Uyku	-	1	-	-	-	1	1
Ayna	1	-	-	-	1	-	1
TOPLAM	3	4	3	2	1	1	7

Tablo 7’de görüldüğü gibi, yol gösterici olarak değer kategorisini 4 metafor oluşturmaktadır. Bunlar; öğretmen, karpuz kabuğu, uyku ve aynadır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde; *öğretmen* metaforu için E.1.122. “*Öğretmenler, bireye doğruyu, güzeli ve iyiyi anlatan kutsal varlıklardır. Toplum tarafından da onu değerli kılan onun bu misyonudur. Değerler de aynı şekilde insanlığa doğruyu ve güzeli öğütleyen yargılarımızdır.*”, *karpuz kabuğu* metaforu için K.2.56. “*Karpuz kabuğu çok şey ifade eder. Örneğin, yazın geldiğini bize hatırlatır. Kişi de ona göre hareket eder. Değerler de birçok zaman ve mekanda kişinin nasıl davranacağını ve ne yapması gerektiğini hatırlatır.*”, *uyku* metaforu için K.4.39. “*Yorgun anlarda en çok ihtiyaç duyduğumuz şey uykudur. Hayatımızdaki kötü anlardan bizleri kurtaracak olan da değerlerimizdir.*”, *ayna* metaforu için E.3.22. “*Ayna nasıl ki insanın nasıl olduğunu gösteriyor, değerler de bir toplumun aynı şekilde nasıl olması gerektiğini gösterir.*” şeklindeki açıklamalar örnek gerekçelerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, üç önemli noktaya vurgu yapmaktadır.

Birinci önemli nokta, sınıf öğretmeni adayları değer kavramını çok geniş bir metaforik algıyla açıklamıştır. 138 sınıf öğretmeni adayı 5 farklı kavramsal kategoride toplam 79 metafor geliştirilmiştir. Bu kategoriler metafor sayılarına göre şu şekildedir: Zorunluluk olarak değer (27), birleştirici ve şekillendirici olarak değer (21), değişken olarak değer (17), mutluluk kaynağı olarak değer (10) ve yol gösterici olarak değer (4). Sınıf öğretmenlerinin değer kavramına yönelik metafor algılarının, değerlerin birey ve toplumlar için zorunlu, birleştirici ve yol gösterici olarak nitelendirilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, değer kavramını bir bütün olarak ele alınabilmesi için geliştirilen çok sayıda metafor bu amaca olumlu anlamda hizmet edecektir. Bu bağlamda farklı kavram ve olgulara yönelik metafor geliştirilerek yapılan çalışmalarda benzer şekilde çok sayıda metaforun geliştirildiği görülmektedir (Cerit, 2008; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Örucü, 2012; Saban, 2009).

İkinci önemli nokta, oluşturulan 5 farklı kavramsal kategoriler içerisinde en çok metafora sahip olan kategoriler zorunluluk olarak değer ve birleştirici ve şekillendirici olarak değerdir. Sınıf öğretmenleri değer kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların gerekçelerinde değeri, toplumlar ve bireyler için vazgeçilmez ve toplumları ve bireyleri birleştirici bir unsur olarak betimledikleri görülmüştür. Balcı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yönelik kavramlaştırmalarından biri “Birey ve Toplum İlişkilerini Düzenleyici Unsur Olarak Değer” iken; Bektaş ve Karadağ (2013) tarafından yapılan çalışmada yardımlaşma değerine yönelik geliştirilen kavramsal kategorilerden biri de “Vücudun bölümü olarak yardımlaşma” olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar bu çalışmada en çok metaforun üretildiği iki kavramsal kategori olan “zorunluluğun ifadesi olarak değer” ve “birleştirici ve şekillendirici olarak değer” ile benzerlik göstermektedir.

Üçüncü önemli nokta ise, 138 sınıf öğretmeni adayı içerisinde erkek öğretmen adaylarının ilk sıralarda tercih ettikleri metaforlar, köprü (3), gol atmak (2), bina temeli (2), öğretmen (2) ve aile (2) iken; kadın öğretmen adaylarının tercih ettikleri metaforlar, ağaç (5), köprü (5), baba (4), aile (4), organ (4) şeklinde sıralanmaktadır. Cinsiyete göre en çok tekrarlanan metaforlar incelendiğinde, bireylerin geliştirdikleri metaforlar bireyin hayat tecrübesi, ilgi ve istekleri ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Ocak ve Gündüz’e (2006) göre, metaforlar, soyut ve karmaşık olan olguları tecrübe edilmiş olgularla karşılaştırarak anlayış geliştirilmesini sağlar. Levine’ye (2005) göre ise, metaforlar kişinin tecrübelerini, o anlık fikirlerini ve hayallerini yansıtabilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ilk sıralarda tercih

ettikleri metaforlar; 1. sınıf düzeyinde aile (5), köprü (5); 2. sınıf düzeyinde baba, (3), para (2), saat (2), organ (2), sanat (2), su (2), bina temeli (2); 3. sınıf düzeyinde yemek (2), kalp (2) ve 4. sınıf düzeyinde köprü (3), gökkuşağı (2) şeklindedir.

Sonuç olarak, değer kavramına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, geliştirilen metaforların daha çok olumlu anlam taşıdıkları görülmüştür.

4. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim Fakültelerindeki diğer bölüm ve anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına da değer kavramına yönelik metafor çalışması yapılabilir.
2. Değerler eğitiminde geliştirilen metaforlardan yararlanılabilir.
3. Geliştirilen metaforlardan yararlanılarak değer öğretim programları ve etkinlikleri tasarlanabilir.
4. Temel değerlere (sevgi, saygı, adalet vb.) yönelik metafor çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme Ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi (KUYEB)*, 10(3), 1313-1322.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükladıkları Anlamlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(39), 81-90.
- Bektaş, M., Okur, A. ve Karadağ, B. (2014). İlkokul ve Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Metaforik Algı Olarak Kitap. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 154-168.
- Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımlaşma Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 271-286.
- Canpolat, E., Kaya, M. ve Küçüktağ, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Değer Algısı. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ, s. 1123-1126.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Değer Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 311-328.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Forceville, C. (2002). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.

- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 1(1), 97-121.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- MEB. (2005) . *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4.-5. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Source Book Qualitative Data Analysis*. (Second Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Ve Değerler Eğitime İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)-Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı*, 12(2), 1309-1325.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Orhan, A. (2013). *Hayat Bilgisi Dersi Programının Karakter Eğitimi Açısından Öğretmen Ve Öğrenci Perspektiflerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Örücü, D. (2012). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfa ve Sınıf Yönetimine İlişkin Metaforik Bakışları: Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 342-352.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim Programı Kavramına İlişkin Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özen, Y., Güler, K. ve Özen, B. H. (2012). Primary Class Life Science 1-2-3, 4-5 Class Value in Social Studies Content and Values Education Study. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 277-286.
- Öztürk, E. (2009). Hayat Bilgisi Dersinde Değer Eğitimi ve Örnek Uygulamalar. Selahiddin Öğülmüş, (Ed.), *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı* (1. baskı) içinde (s. 479-535). Ankara: PegemA Akademi.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Şahin, D. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Değer Tercihleri: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ, 545-548.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *International Journal of Educational Reform*, 13(3), 295-306.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Veugelers, W. ve Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 377-389.

- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2009). Türk Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Deneyimleri: Fenemolojik Bir Yaklaşım. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(1), 151-164.

SUMMARY

Today, the rapid developments in almost every area of human life, greatly affects the communities. This situation, dramatically changes the interpersonal communication, individual perspectives on life, expectations of the people from the state and expectations of the state from the people. It is obvious that this change will not remain idle and it will affect the society as in many areas as value judgment. Values like love, respect, benevolence, tolerance, peace, responsibility, self-reliance, justice and patriotism are important for both the societies' and the individuals' peace and unity. The survival of the values adopted by society or individuals depends on the sustainability transfer of these values to future generations. One of the institutions that play a major role in undertaking this task are undoubtedly education institutions. Because of the fact that education of values start at primary school and the values to be gained by individuals during this period greatly affect their lives; the responsibilities of classroom teachers and teacher candidates increase a great deal.

The purpose of this study is to investigate prospective primary school teachers' perception of intrinsic value by using metaphors. This qualitative study applied phenomenology as research method. The sample of study is 138 prospective primary school teachers who study in Department of Primary School Teacher Education, College of Education, Bartın University during 2015-2016 education term. Before the implementation/application of the teachers in the study group, metaphor study example for two different concepts were shown in the form of presentation. The implementation was carried out after the necessary briefing about metaphor development and answering the questions of teacher candidates. The implementation/Application was carried out at 4 different sessions. Teacher candidates are asked to think carefully about 25 minutes and to develop metaphors related to "value" concept and write its' reasons in detail. The data is conducted by completing statement of "Value is kind of/like; because....".

Content analysis method and Saban's (2009) data analysis method is applied to analyze the raw data. The data analysis process included coding and extracting data, compiling a sample metaphor image, developing categories, ensuring validity and reliability and quoting metaphors by statistical data. During the coding and debugging phase among these stages; the data collected from the teacher candidates, was examined, 138 data sheet that include a logical explanation of a metaphor and it's reasons; are numbered and inputted to computer in order to easily execute the analysis process. While compiling the example metaphor image; 138 data sheets were listed according to metaphors and their reasons than 79 different metaphors were obtained. Expressions of the metaphor and the reasons, one for each teacher candidates, were singled out and created a separate list with these expressions. Moreover, in order to determine who owns the metaphor expressions, a coding system was created. In this coding system; E for men, K for women, 1 for first-grade, 2 for second-grade, 3 for third-grade and 4 for fourth-grade and sequence number of the sheet is prefixed to the statements/expressions (For example: K.2.11).

In category development stage; primarily, the developed 79 different metaphors were classified considering their reasons and 5 categories have been created. While supplying the validity and reliability; data analysis process is expressed in detail in the research. Furthermore, in order to ensure reliability, after creating the categories, an expert from the primary school teaching department is given a paper that includes the metaphors, their reasons and the conceptual categories, and requested to match up the metaphors with the categories in the paper. After matching up the metaphors and the categories, these data was compared with the experts' match-up list and the reliability was calculated as 92. In the transfer stage of the metaphors with quantitative data, 79 different conceptual metaphors were classified into 5 categories. Distribution of the data according to gender and grade level was tabulated with frequency and total values.

The participants of the study developed 79 different metaphors. These metaphors are value as an obligation (27), value as unifier and molder (21), value as changeable phenomenon (17), value as source of happiness (10) and value as a guide (4).

As a result, the category with the most metaphors in 5 different conceptual categories was unifying and styling value. Classroom teachers; defined the "value" as essential for the society and the individuals and also described the society and the people as a unifying element in their expressions

about the metaphors and their reasons. Also, while the male teachers among 138 teacher candidates preferred these metaphors that are on top places: bridge (3), score a goal (2), base of the building (2), teacher (4), family (2); the female teachers preferred wood (5), bridge (5), father (4), family(4), organ (4). When the most repeated metaphors are examined according to gender; it is seen that the metaphors developed by the individuals are similar to their life experience, interests and ambitions.

The results bring forward these proposals: 1. The metaphor research about "value" concept can be applied to the other teacher candidates at the other departments in the education faculty 2. The developed metaphors can be used in the "value" education 3. Value education programmes and activities can be designed using these developed metaphors 4. Metaphor studies about basic values (love, respect, justice and so on) can be done.

Matematik Öğretmen Adaylarının Tek ve İki Değişkenli Fonksiyonlarda Limit Konusunda Sahip Oldukları Kavram Bilgileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*

Abdullah Çağrı BİBER, Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, acbiber@kastamonu.edu.tr
Ziya ARGÜN, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ziya@gazi.edu.tr

Öz: Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının tek değişkenli fonksiyonların limiti kavramı hakkında sahip oldukları kavram bilgileri yardımı ile iki değişkenli fonksiyonlarda limit kavramını nasıl yapılandırdıklarını araştırmak ve bu süreçte soyutlamaların ve genellemelerin nasıl geliştiğini tespit etmektir. Bu amaçla bir devlet üniversitesinin matematik öğretmenliği 1. ve 2. sınıfında öğrenim gören 37 öğrenciye açık uçlu sorulardan oluşan bir yazılı anket uygulanmış, daha sonra aralarından seçilen 13 aday ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda önce adayların tek değişkenli fonksiyonların, ikinci aşamada ise adayların iki değişkenli fonksiyonların limiti hakkındaki kavram imajları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada adayların ilgili konular hakkında edindikleri 3 kazanıma ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, adayların tek değişkenli fonksiyonların limiti hakkındaki bilgileri ile daha çok genişlemeye yönelik genellemeler yaparak iki değişkenli fonksiyonlarda limit kavramını yapılandırdıkları, ancak yeniden yapılandırmaya yönelik genelleme gerektiren süreçlerde yeterince başarılı olamadıkları gözlemlenmiştir. Bu yüzden derslerde iki değişkenli fonksiyonlarda limit kavramı işlenirken özellikle yeniden yapılandırmaya yönelik genelleme gerektiren kısımlar üzerinde yoğunlaşmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çok değişkenli fonksiyon, limit, genelleme, soyutlama

The Relations Between Concept Knowledge Related to the Limits Concepts in One and Two Variables Functions of Mathematics Teachers Candidates

Abstract: The purpose of this study is to research how limit concept of Functions of two variables are structured via the help of concept information of the limit concept of single variable functions which candidates of mathematics teachers have about and to determine how abstraction and generalization of the candidates developed in this process. It is desired that the development of teaching the limit concept will be contributed as a whole by determining the difficulties and obstacles of the candidates about the concept in subject. For this purpose, a questionnaire which is composed of open-ended questions is applied to 37 students who are in 1st and 2nd class of mathematics teachers discipline studying at the department of a State University's of Science and Math, High School Math Teacher Education Department; and afterwards semi-structured interviews were carried out with some candidates. The research consists of two stages. Within the purpose of the research, first of all concept images of the limit of single variable functions then double variable functions of the candidates have been arisen. In this Article, the comparison results of 3 acquisitions were taken place which candidates have gained regarding the related subjects. According to findings, it is observed that the candidates have structured the limit concept of double variable functions mostly by making expansive generalizations; however they were not successful enough which require reconstructive generalization processes.

Key Words: Multivariable functions, limit, generalization, abstraction

* Bu makale, Abdullah Çağrı BİBER'in doktora tezinden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Analizde verilerin yapısını ve fonksiyonların davranışlarını ortaya koyarken kullanılan temel kavramlardan olan limit, matematiksel ön öğrenmeleri üst düzey olan öğrenciler için bile öğrenilmesi güç olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin limit ve süreklilik kavramlarına ilişkin çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduklarını ve bu kavramları öğrenirken zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Davis&Vinner, 1986; Tall&Vinner, 1981; Cornu, 1991; Williams, 1991; Szydlik, 2000). Bunun sebeplerinden birini Sanchez (1996), “türev ve integral kavramlarının gelişiminde limit kavramının ne denli önemli olduğunun öğrenciler tarafından fark edilememesi” olarak ifade etmektedir. Matematik eğitimcilerinin çalışmaları limit kavramının, öğrenciler tarafından zor anlaşılan, öğretmenler tarafından ise ortaya konması zor olan bir kavram olduğunu göstermektedir (Sanchez, 1996’dan aktaran Bukova, 2006). Francis (1992), analiz derslerinde öğrencilerin genelde, bir fonksiyonun bir noktadaki limitini sezgisel olarak anlamlandırdıklarını, buna karşılık özellikle limitin formel tanımını anlamlandırmada zorluk yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Hofe (1998), limit kavramının öz olarak ne anlama geldiğinin bilinmediğini, kavramsal anlamda sıkıntıların yaşandığını ve öğrencilerin limiti zihinlerinde uygun bir şekilde yapılandırmadan, limit ile ilgili işlemleri yapabildiklerini ortaya koymaktadır.

Çok değişkenli fonksiyonlar konusu üniversitelerin mühendislik, temel fen bilimleri, matematik öğretmenliği ve ekonomi gibi bölümlerde ele alınmakta ve bu bölümlerdeki öğrencilerin çoğu bu konu ile ilk kez karşılaşmaktadırlar. Genel itibarıyla çok değişkenli fonksiyonlar matematiğin diğer birçok alanı için (Analiz, Karmaşık Analiz, Fonksiyonel Analiz, Geometri, Cebir vb.) zemin oluşturmaktadır. Dolayısıyla, çok değişkenli fonksiyonlarda limit kavramının öğrenilmesinde yaşanabilecek bir takım sıkıntılar, bu kavramlar üzerine inşa edilen diğer kavramların öğrenilmesi sürecini olumsuz etkileyecektir. Özellikle matematik öğretmen adaylarının fonksiyonların limiti ile ilgili uygun kavram imajlarının oluşmasında veya yapılandırılmasında sadece tek değişkenli fonksiyonların kullanılmasının yeterli olmadığı söylenebilir.

Matematik eğitimi araştırmacıları, özellikle üst düzey matematiği anlama süreçlerinin bileşenlerini ve bunların birbirini etkilemesinin önemini fark etmişlerdir (Dreyfus, 1989). Dreyfus (1989) üst düzey matematikte tanımların soyutlanmasına ve genellemelere daha fazla odaklanmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Soyutlama bilişsel yapının yeniden inşası sürecidir, matematiksel yapılardan zihinsel yapıların oluşturulmasıdır. Matematiksel nesnelere arasındaki ilişki zihinde soyutlama faaliyeti ile kurulur. Soyutlama süreci genelleme ile yakından ilgilidir. Matematiksel genellemede bireysel bilgi yapısının gelişimi söz konusu iken, soyutlama zihinsel yapının yeniden kurulmasını gerektirir (Dreyfus, 1989). Harel ve Tall (1989) matematiksel genelleme ve soyutlama süreçlerini, süreç sonunda bireyin bilişsel yapısında meydana gelen değişimlere göre kategorize etmişlerdir. Buna göre Harel ve Tall (1989) çalışmalarında, öğrencilerin bilişsel yapısını ve fikirlerini değiştirmeden sadece genişlemelerle yapılan genellemeyi (expansive), öte yandan var olan bilişsel yapıyı yeniden yapılandırmayı gerektiren genellemeyi ise (reconstructive) olarak tanımlamışlardır.

Genişleterek yapılan genelleme, kalabalık sınıflar ile ilgilenmek gerektiğinde uygulanabilir, çünkü bu tür genellemeler öğrencilerde çok yoğun bilişsel değişim gerektirmez. Örneğin öğrenciler iki değişkenli lineer denklem sistemlerinin çözümünü bulma sürecini, üç ve daha çok değişkenli lineer denklem sistemlerinin çözümü için genişletebilirler. Genişleterek yapılan genelleme kolaydır, çünkü iyi bilinen bir süreç daha geniş bir bağlama uygulanır. Bu tür genelleme öğrencinin zihnini bilişsel yapıyı değiştirmeden soyutlama yapmaya götürür. Öğrencilerin yürüttükleri bilişsel genişleme eylemlerinin kendilerini bir genellemeye götürdüğünü fark etmeleri, bir soyutlama işlemidir, bu türden soyutlamalara çıkarımsal

(generic) soyutlama denir (Harel&Tall, 1989). Çıkarımsal soyutlama daha çok matematiksel uygulamalarla uğraşanlar tarafından yürütülen bir zihinsel faaliyettir. Yapısal (formal) soyutlama ise çıkarımsal soyutlamanın bir sonraki aşaması olup, bilişsel yeniden yapılanma gerektirir. Örneğin, bir takım girdi ve çıktı verileri arasında var olan bağıntıdan yola çıkarak, verilen başka girdilerin çıktılarının neler olması gerektiğinin tahmini fonksiyon fikrinin öğrencinin zihninde canlanmasını sağladığı yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Harel&Tall, 1989). Bu süreçte öğrenci fonksiyon kavramını zihninde oluştururken çıkarımsal soyutlama yapmış olur. Ancak bu durumdan hareketle öğrencinin özel fonksiyonların varlığını keşfetmesi ve özel fonksiyon örneklerinde gördüğü ortak özellikleri kullanarak özel fonksiyonlar için yeni bir tanımlama yapması yapısal soyutlamaya bir örnek olarak verilebilir (Tall,1991). Bu bağlamda çok değişkenli fonksiyonların bir noktadaki limiti kavramı, tek değişkenli fonksiyonların bir noktadaki limiti kavramının genişletilerek yapılan bir genellemesidir. Aynı genelleme ve soyutlama tek değişkenli fonksiyonların bir noktadaki limiti kavramından yola çıkarak çok değişkenli fonksiyonların bir noktadaki limiti kavramını yapılandırırken de söz konusudur.

1.1.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının tek değişkenli fonksiyonların limiti kavramı hakkında sahip oldukları kavram bilgileri yardımı ile iki değişkenli fonksiyonların limiti kavramını nasıl yapılandırdıklarını araştırmak ve bu süreçte adayların ne tür soyutlamalar ve genellemeler yürüttüklerini tespit etmektir.

Özellikle matematik eğitimi alan üniversite öğrencileri lisedeki öğrenimleri boyunca hep tek değişkenli fonksiyonların limiti ile meşgul olmuşlardır. Öğrencilerin çoğu çok değişkenli fonksiyonlar ve bu fonksiyonların limiti ve sürekliliği ile yükseköğrenimin ilk dönemlerinde tanışır. Bu yüzden öğrencilerde var olan tek değişkenli fonksiyonlarda limit hakkındaki kavram bilgilerindeki değişimin, soyutlamanın ve genellemelerin nasıl geliştiğini tespit etmek önemlidir. Böylelikle öğrencilerin "limit kavramını" doğru yorumlayıp, diğer kavramlara geçişte edindikleri yeni öğrenmeleri rahat bir şekilde kullanabilecekleri düşünülmektedir (Bukova, 2006).

1.2.Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Matematik öğretmen adayları tek değişkenli fonksiyonların limiti hakkında sahip oldukları kavram bilgileri yardımı ile iki değişkenli fonksiyonların limiti kavramını nasıl yapılandırmaktadırlar ve bu süreçte ne tür soyutlamalar ve genellemeler yürütmektedirler?

2. Matematik öğretmen adaylarının tek değişkenli ve çok değişkenli fonksiyonların limiti ile ilgili kavram bilgileri arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar vardır?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

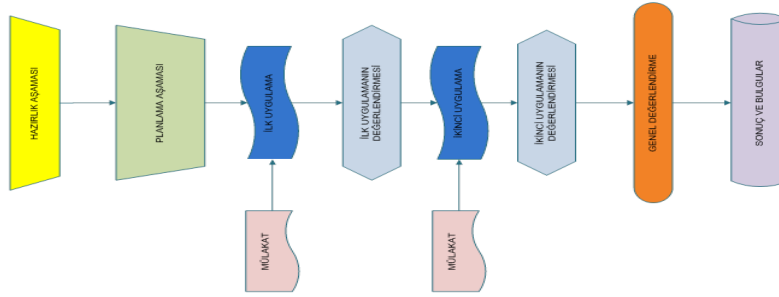
Araştırmada yarı deneysel yöntem (quasi-experimentalresearch) kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu yöntemi gerçek deneysel yöntemden ayıran tek fark örneklemin rasgele atama ile oluşturulmamasıdır. Bu çalışmada tek grup üzerinde ön ve son test uygulamalarına dayanan bir tasarım kullanılmıştır (Robson, 1998; Karasar, 1999). Araştırma problemlerine cevap aramak için yürütülen çalışmalar yaklaşık bir yıllık bir süreci kapsamaktadır. Zamanlı testler yönteminde denenmeye başlandıktan itibaren işin seyrine ve karakterine uygun olarak belli periyotlarla testler yapılarak her testin ölçümleri ayrı olarak kaydedilir ve verilerdeki değişimler ya da ilişkiler istatistiksel işlemlerle ve grafiklerle tespit

edilir (Cebeci, 2002). Araştırmada bağımlı değişkenler çok değişkenli reel fonksiyonlarda limit ve süreklilik kavram imajları olup, bağımsız değişkenler ise tek değişkenli reel fonksiyonlarda limit ve süreklilik kavram imajları olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin kavram bilgi seviyesini ölçebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen bilişsel düzey belirleme ölçeği kullanılmıştır.

2.1.Araştırmanın Deseni ve Katılımcılar

Bu çalışma, 2007-2008 / 2008-2009 eğitim öğretim dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Ankara'daki bir devlet üniversitesinin ortaöğretim matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencileridir.

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde 2007-2008 öğretim döneminde üniversite 1. sınıf öğrencisi olan 45 öğretmen adayına tek değişkenli fonksiyonların limiti hakkındaki kavram bilgilerini yoklamak amacıyla bir bilgi testi uygulanmıştır. İkinci aşamada 2008-2009 öğretim yılında 2. Sınıf öğrencisi olan aynı adaylar (37 aday) çok değişkenli fonksiyonlar konusuna geçmeden önce iki değişkenli fonksiyonlarda limit hakkında bir ön-teste tabi tutulmuşlardır. Derste çok değişkenli fonksiyonlar ve limit konusu işlendikten sonra ise adaylara iki değişkenli fonksiyonların limiti hakkında başka bir bilgi testi daha uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel deseni özet olarak Şema 1'de verildiği şekilde oluşturulmuştur.



Şema 1: Araştırmanın Deseni

Araştırmanın 1. kısmında 2007-2008 öğretim yılında 1. sınıfta öğrenim gören 45 öğrenci ile ilk uygulama gerçekleştirilmiş, bunlar arasından seçilen 7 öğrenci ile mülakatlar yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin konuyu anlamalarını gözlemlemek amacıyla Kasım-2007 ayında Analiz-1 dersi kapsamında yürütülen tek değişkenli fonksiyonlarda limit konulu dersler takip edilmiştir. Derslerin teorik ve uygulamalı anlatımları ikişer derste ve toplam 12 saatte tamamlanmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmı 2008-2009 öğretim yılında 2. sınıf öğrencisi olan ve araştırmanın birinci kısmına katılan 37 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışma sonunda 6 öğrenci ile mülakatlar yapılmıştır. Mülakata seçilen öğrenciler 1. sınıfta yapılan mülakatta da yer almışlardı. Ayrıca Aralık-2008 ayında Analiz-2 dersi kapsamında yürütülen çok değişkenli fonksiyonların limiti konulu dersler, gözlem amaçlı takip edilmiştir. Bu derslere başlamadan önce öğretmen adaylarına tek değişkenli fonksiyonlarda limit kavramı hakkında tekrarlar verilmiş ve adaylara çok değişkenli fonksiyonlar ve limit hakkındaki ön bilgileri alınmak amacıyla açık uçlu sorular (ön-test) yöneltilmiştir. Daha sonra bu kavramlarla ilgili 2 ders ve toplam 4 saat olmak üzere teorik, yine 2 ders ve toplam 4 saat olmak üzere uygulamalı dersler yürütülmüştür.

2.2.Araştırmanın Varsayımları

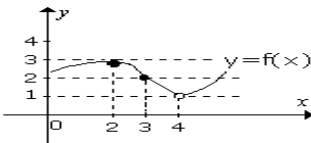
Çalışma için seçilen üniversitenin matematik eğitimi bölümü üniversite giriş sınavında yüksek puan alan öğrenciler tarafından tercih edilen bir bölüm olması nedeniyle, araştırmaya katılan tüm adayların matematik ve matematik eğitime karşı tutumlarının üst seviyede ve

homojen olduğu düşünülmektedir, dolayısıyla kavram öğrenme için gerekli olan isteğin var olduğu kabul edilmektedir.

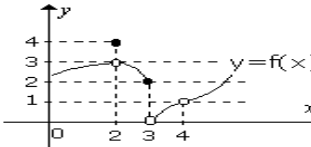
2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın 1.bölümünde kullanılan bilişsel düzey belirleme testi, öğrencilerin tek değişkenli reel fonksiyonlarda limit kavramı hakkındaki bilişsel düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, ilgili kavramların derste işlenmesinin ardından adaylara uygulanan ve açık uçlu 9 sorudan oluşan bir testtir. Bunlardan 3'ü bu makale kapsamında ele alınan problemle doğrudan ilgili olduğundan, sadece bu sorulardan ve bu sorulara verilen cevapların analizinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Test, danışmanın rehberliğinde araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve testin limit konusundaki kapsam geçerliliği konusunda üç farklı uzmanın görüşü de alınmıştır. Söz konusu seçilen 3 soru aşağıda verilmiştir

Tek değişkenli fonksiyonlarda limit hakkındaki bilişsel düzey belirleme test soruları

- 1)  Yanda grafiği verilen fonksiyonun $x=4$ deki limitini belirlemek için yapılması gerekenleri yazınız.

- 2) $x \rightarrow 0$ için $f(x) = \frac{1}{x^2}$ fonksiyonunun varsa limitini bulunuz. Yoksa nedenini açıklayınız.

- 3)  Yanda grafiği verilen f fonksiyonunun $x = 2, x = 3$ ve $x = 4$ noktalarındaki limitleri nelerdir? Bulunuz. Nedenlerini açıklayınız.

Araştırmanın 2.bölümünde adayların iki değişkenli reel fonksiyonların limiti hakkındaki önbilgilerini görebilmek amacıyla açık uçlu 2 sorudan oluşan bir öntest yapılması uygun görülmüştür. Bu öntest öğrencilerin derse hazır bulunuşluluklarını ve adayların mevcut bilgilerini kullanarak yaptıkları genellemelerde ne derece başarılı olduklarını ölçmek için kullanılmıştır. Araştırmanın bu aşamasında kullanılan sorular aşağıda verilmiştir.

Ön test soruları

1) Tek değişkenli bir fonksiyonun belirli bir noktada limitinin var olup olmadığına karar verebilmek için fonksiyonun hangi ayırt edici özelliklerinden yararlanılır?

2) İki değişkenli bir fonksiyonun belirli bir noktada limitinin var olup olmadığına karar verebilmek için fonksiyonun hangi ayırt edici özelliklerinden yararlanılabilir?

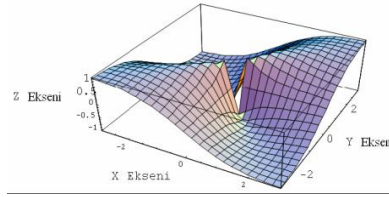
Araştırmanın 2. bölümünde kullanılan bilişsel düzey belirleme testi, iki değişkenli fonksiyonlarda limit dersi işlendikten sonra öğrencilerin konu hakkındaki bilişsel düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, danışmanın rehberliğinde araştırmacı tarafından geliştirilmiş 4 sorudan oluşan bir testtir. Bunlardan 3'ü bu makale kapsamında ele alınan problemle doğrudan ilgili olduğundan, sadece bu sorulardan ve bu sorulara verilen cevapların analizinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Testin kapsam geçerliliği için iki farklı uzmanın (matematik eğitimcisi olan iki profesör) görüşüne başvurulmuştur. Söz konusu seçilen sorular aşağıda verilmiştir.

İki değişkenli reel fonksiyonların limiti hakkındaki bilişsel düzey belirleme test soruları

1. $R^2 - \{(0,0)\}$ de $f(x, y) = \frac{x^2}{x^2+y^2}$ ile verilen fonksiyonunun (0,0) noktasındaki limiti hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

2. $g(x, y) = \frac{x^2y}{x^2+y^2}$ ile verilen fonksiyonun (0,0) noktasındaki limiti hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

3. Aşağıda verilen fonksiyonun grafiğine baktığınızda bu fonksiyonun (0,0) noktasındaki limiti hakkında ne söyleyebilirsiniz?



2.4. Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan veriler, “içerik analizi” tekniğiyle analiz edilmiştir. Adayların ankete verdikleri cevaplar analiz edildikten sonra genel ve alt kategorilere göre düzenlenmiş ve işlenmesi için kavramsal bir yapı oluşturulmuştur. Daha sonra, her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekansı) bulunmuştur. Böylece, nitel veriler nicelleştirilmiştir. Nitel verilerin nicelleştirilmesindeki temel amaç; güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Araştırmanın birinci aşamasında “Lise Matematik Öğretim Programı” ve yurtdışındaki bazı üniversitelerin analiz derslerindeki kazanımlar ve uzman görüşleri (matematik eğitimcisi olan iki profesör) doğrultusunda, limit kavramı ile bağlantılı 12 kazanım (TTKB, 2005) belirlenmiştir. Çalışmaya katılan 37 aday arasından verileri en sağlıklı biçimde toplanan 13 öğrencinin bilişsel düzey belirleme test sonuçları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen bilgiler kullanılmıştır. Adaylar A1, A2, A3,...,A13 ile kodlanmışlardır. Her öğrenciye belirlenen konular hakkında edindiği bilişsel seviyenin belirlenmesi amacıyla test sonuçları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen bilgiler değerlendirilerek her bir kazanım için 1’den 5’e kadar değerlendirme puanı verilmiştir. Bu çalışma ayrıca iki uzman (matematik eğitimcisi olan iki profesör) tarafından incelenerek, çalışmanın güvenilirliği temin edilmiştir. Bu değerlendirmelere göre 1 “en zayıf”, 2 “zayıf”, 3 “orta”, 4 “iyi” ve 5 “en iyi” bilgi düzeyini ifade etmektedir. Bu şekilde hem öğrencinin konu hakkındaki bilişsel seviyesi ölçülmüş, hem de konuyla ilgili her bir kazanımın öğrencilerin geneli tarafından algılanma durumu tespit edilmiştir. Bu makale çerçevesinde sadece 3 kazanımla ilgili sonuçlar değerlendirilecektir (Tablo 1).

Araştırmanın ikinci bölümünde ise iki değişkenli fonksiyonlarda limit kavramı hakkında öğrencilerin edinmesi gereken 9 asgari kazanım belirlenmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler bu araştırma için tekrar değerlendirilmiş ve gerekli kodlamalar yapılarak öğrencilerin konu hakkındaki düşünme tarzı ve bilgi seviyesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu makale çerçevesinde sadece 3 kazanımla ilgili sonuçlar değerlendirilecektir. Bu amaçla araştırmanın birinci bölümünde kazanım değerlendirme tablosu çalışmasının yapıldığı 13 öğrencinin limit kavramı hakkında elde edilen araştırma verileri (ön test, bilişsel düzey belirleme testleri ve yarı

yapılandırılmış görüşmeler) tekrar incelenerek değerlendirilmiş ve yine kazanımlar tablosunda yer alan 9 maddenin her biri için 13 adaya puan verilmiştir.

Sonuç olarak, kazanım değerlendirme tablosu çalışmalarında çalışmanın her iki bölümünde de yer alan ve yazılı uygulamaların tamamına katılan 13 adayın verileri değerlendirilmiştir. Adayların bilişsel seviyelerinin tespiti için kavramlar hakkında geliştirilen asgari kazanımlar tablosunda yer alan maddeler her bir öğrenci için puanlandırılmıştır. Böylelikle adayların tek değişkenli ve iki değişkenli fonksiyonların limiti hakkındaki kazanımları ölçülebilir hale gelmiştir. Adayların tek ve iki değişkenli fonksiyonların limitine ilişkin yeterlilikleri bu şekilde karşılaştırılabilmektedir. Yeterlilikler aralarındaki ilişki, her bir kazanım için elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması ile tespit edilmiştir. Adayların her iki konudaki birbiriyle örtüşen kazanımlar, aynı zamanda adayların genelleme ve soyutlama yapma yeteneklerini ortaya koyabilmek için de kullanılmıştır. Araştırmada adayların genelleme ve soyutlama yapma yetenekleri incelenirken Harel ve Tall'un (1989) "genelleme" ve soyutlama" kavramları hakkında yaptıkları tanımlamalar metodolojik bir araç olarak kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalar sonucunda elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde öğrencilerin tek değişkenli reel fonksiyonlarda limit kavramı hakkındaki bilişsel düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan bilişsel düzey belirleme testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tek değişkenli fonksiyonlarda limit kazanım değerlendirme tablosu

ADAYLAR	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	ORT.
KAZANIM														
1-Fonksiyonun limit noktasında tanımlı olup olmaması ve limit değeri ile fonksiyonun o noktadaki değeri arasındaki ilişkiyi belirtir.	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3,77
2-Fonksiyonun grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin eder.	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,85
3-Bir fonksiyonun bir noktadaki limiti ile soldan limiti ve sağdan limiti arasındaki ilişkiyi belirtir.	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4,77

Yukarıdaki tablo dikkatle incelendiğinde her bir öğrenci için ayrı değerlendirme yapıldığı, her öğrenciye ait kişisel ortalamaların olduğu ve her kazanıma ait öğrenci ortalamalarının bulunduğu görülebilir. Bu tabloya göre adayların "Fonksiyonun grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin eder" kazanımında en yüksek ortalamayı (4,85) elde ettikleri görülmektedir. "Fonksiyonun limit noktasında tanımlı olup olmaması ve limit değeri ile fonksiyonun o noktadaki değeri arasındaki ilişkiyi belirtir" kazanımında ise en düşük ortalamaya (3,77) sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bu kazanım limit kavramının anlaşılması için çok büyük bir önem arz etmektedir.

Araştırmanın ikinci bölümünde öğrencilerin iki değişkenli reel fonksiyonlarda limit kavramı hakkındaki bilişsel düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan bilişsel düzey belirleme testlerinin (ön-test/son-test) analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İki değişkenli fonksiyonlarda limit kazanım değerlendirme tablosu

KAZANIM	ADAYLAR													ORT.
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	
1- Fonksiyonun limit noktasında tanımlı olup olmaması ve limit değeri ile fonksiyonun o noktadaki değeri arasındaki ilişkiyi belirtir.	4	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	4	3,15
2- Fonksiyonun grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin eder.	3	3	3	2	3	4	4	2	3	3	3	4	3	3,08
3- Limit değerinin yaklaşma şeklinden bağımsız olduğunu bilir.	3	2	3	3	3	4	5	2	4	3	2	3	3	3,08

Tablo 2’ye göre adayların her bir kazanım için yakın ve orta seviyede (3,08-3,15) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Ancak yine de adayların “Fonksiyonun limit noktasında tanımlı olup olmaması ve limit değeri ile fonksiyonun o noktadaki değeri arasındaki ilişkiyi belirtir” kazanımında elde ettikleri ortalama (3,15), diğer iki kazanım ortalamasından biraz yüksek gözükmemektedir. Bu durum adayların bu kazanımı geçen süre içinde biraz daha soyutlandıkları izlenimini vermektedir.

3.1.Adayların Tek ve İki Değişkenli Fonksiyonların Limitine İlişkin Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde, kazanım değerlendirme tablosu çalışmaları sonucunda birbiriyle örtüşen 3 kazanım ele alınarak adayların tek değişkenli fonksiyonların limiti ile ilgili yeterlilikleri ile aynı adayların iki değişkenli fonksiyonların limitine ilişkin yeterlilikleri arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Yeterlilikler aralarındaki ilişki, her bir kazanım için elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması ile tespit edilmiştir.

Tablo 3’e göre adayların “Fonksiyonun limit noktasında tanımlı olup olmaması ve limit değeri ile fonksiyonun o noktadaki değeri arasındaki ilişkiyi belirtir.” şeklinde ifade edilen yeterlilikleri tek değişkenli ve iki değişkenli fonksiyonlar için bir arada değerlendirilmiştir.

Tablo 3. İlk kazanıma ait karşılaştırma tablosu

Türü	Adaylar	A1	A2	A3	...	A13	ORT.	r
Tek Değ. Fonk.	Fonksiyonun limit noktasında tanımlı olup olmaması ve limit değeri ile fonksiyonun o noktadaki değeri arasındaki ilişkiyi belirtir.	4	4	4	...	4	3,77	0,5
İki Değ. Fonk.	Fonksiyonun limit noktasında tanımlı olup olmaması ve limit değeri ile fonksiyonun o noktadaki değeri arasındaki ilişkiyi belirtir.	4	3	3	...	4	3,15	

Buna göre tabloda r ile ifade edilen korelasyon katsayısı 0,5 olarak ölçülmüştür. Bu değer, iki veri arasında orta düzeyde, anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu gösterir, yani adayların tek değişkenli fonksiyonların limit noktasında tanımlı olup olmamasını ve limit değeri ile fonksiyonun o noktadaki değeri arasındaki ilişkiyi görüp görememeleri ile aynı yeterliliği çok değişkenli fonksiyonlar için göstermesi arasında zayıf yakın bir ilişki bulunmaktadır.

Adaylar, verilen tek değişkenli bir fonksiyonun tanımsız olduğu bir noktada da limite sahip olabileceği konusunda iyi bir ortalamaya sahip iken, aynı konuda çok değişkenli fonksiyonlar için daha düşük bir ortalamaya sahiptirler. Tablo 3' te verilen iki yeterlilik arasında zayıf yakın bir ilişki söz konusu olduğu için adayların tek değişkenli fonksiyonlardan yola çıkarak bir genelleme sonucu çok değişkenli fonksiyonların tanımsız olduğu bir noktada da limite sahip olabileceği gerçeğine ulaşmış olmaları ihtimali biraz uzaktır. Bu yüzden aynı zamanda adayların konu hakkında soyutlama yapamadıkları ve genelleme yaparak konu hakkında fikir geliştiren adayların, bilişsel yapılarını ve fikirlerini değiştirmeden genişleyerek (expansive) bir genelleme yaptıkları söylenebilir.

Tablo 4 de adayların tek değişkenli fonksiyonların grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin etme ve çok değişkenli fonksiyonların grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin etme yeterlilikleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. İkinci kazanıma ait karşılaştırma tablosu

Türü	Adaylar	A1	A2	A3	...	A13	ORT.	r
Tek Değ. Fonk.	Fonksiyonun grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin eder.	5	5	5	...	5	4,85	0,75
İki Değ. Fonk.	Fonksiyonun grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin eder.	3	3	3	...	3	3,08	

İki veri arasında korelasyon katsayısı $r=.75$ olarak ölçülmüş olup, iki değişken arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bu yeterlik konusunda çok değişkenli fonksiyonlar ve tek değişkenli fonksiyonlar için aday ortalamaları arasında oldukça büyük bir fark gözlemlenmiştir. Adaylar iki değişkenli fonksiyonların grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin etme konusunda düşük bir ortalamaya sahiptirler. Bu duruma adayların iki değişkenli fonksiyonların grafiğini okuma konusundaki yetersizlikleri sebep gösterilebilir.

Tablo 4'e göre verilen iki yeterlilik arasında güçlü bir ilişki söz konusu olduğu için adayların tek değişkenli fonksiyonların grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin etme yeterliliklerinden yola çıkarak bir genelleme sonucu çok değişkenli fonksiyonların grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin etme yeterliliği sergiledikleri düşünülebilir. Bu yüzden adayların burada genişleyerek (expansive) bir genelleme yaptıkları söylenebilir ve adaylar yaptıkları bu genellemenin farkında oldukları için de burada bir çıkarımsal (generic) soyutlamadan bahsedilebilir.

Adayların tek değişkenli fonksiyonlar için "bir fonksiyonun bir noktadaki limiti ile sağdan limiti ve soldan limiti arasındaki ilişki"yi belirtip belirtmediği ile çok değişkenli fonksiyonlar için "limit değerinin yaklaşma şekline bağlı olarak bağımsız olduğu" bilgisi ve ikisi arasındaki ilişki Tablo 5 de incelenmiştir.

Tablo 5. Üçüncü kazanıma ait karşılaştırma tablosu

Türü	Adaylar	A1	A2	A3	...	A13	ORT	r
	Bir fonksiyonun bir noktadaki limiti ile soldan							
Tek Değ. Fonk.	limiti ve sağdan limiti arasındaki ilişkiyi belirtir.	5	5	5	...	5	4,77	
								0,49
İki Değ.Fonk.	Limit değerinin yaklaşma şekline bağlı olarak bağımsız olduğunu bilir.	3	2	3	...	3	3,08	

Tek değişkenli fonksiyonların limitini tespit etmek için fonksiyonun sağ ve sol limitlerinin varlığı ve bu limitlerin eşitliğine odaklanmak gerekmektedir. Bu düşünce 3-boyutlu bir uzaya aktarılırsa, limitin aranan nokta etrafında yapılacak her türlü yaklaşım şekline bağımsız olması gerekir. Bu yüzden bu iki bilgi arasında bir ilişki söz konusudur ve bu çalışma ile bu ilişkinin adaylar tarafından idrak edilip edilmediği araştırılmıştır. İki değişken arasında korelasyon katsayısı tablodan da görüldüğü üzere $r=0,49$ olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu iki değişken arasında pozitif yönde, zayıf bir ilişki vardır. Dolayısıyla adayların tek değişkenli fonksiyonlar için bildiklerini iki değişkenli fonksiyonlar için genelleştirdikleri söylenemez. Bu türlü bir genellemede adaylar sahip oldukları bilişsel yapıyı yeniden yapılandıracakları için burada yeniden yapılandırılmış (reconstructive) genellemeden bahsetmek daha doğru olur.

Tek değişkenli fonksiyonlar için "bir fonksiyonun bir noktadaki limiti ile sağdan limiti ve soldan limiti arasındaki ilişki" konusunda adayların oldukça yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmiştir. Adayların hemen hemen tamamı, özellikle grafiği verilen bir fonksiyonun limitini tespit etme konusunda limiti aranan noktada fonksiyonun sağ ve sol limitlerinin eşit olup olmadığına baktıklarını, eğer eşitse limitin var, değilse limitin olmadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla adaylar bu konuyu tek değişkenli fonksiyonlar için bilişsel anlamda soyutlayabilmişlerdir. Ancak aynı düşünceyi iki değişkenli fonksiyonların grafiği üzerinden

limitin tespiti için kullanırken bir takım sıkıntıların yaşandığı ve hataların yapıldığı görülmüştür. Zira bu konuda adayların iki değişkenli fonksiyonlar için sahip oldukları ortalama, tek değişkenli fonksiyonlar için sahip oldukları ortalamadan bir hayli düşük kalmıştır. Adayların çok değişkenli fonksiyonların limitinin tespitinde “limit değerinin yaklaşma şeklinden bağımsız olduğu” konusunu tam olarak soyutlayamadıkları gözlemlenmiştir.

Ayrıca adaylar iki değişkenli fonksiyonların limitini bulmak için kullanılan $\lim_{x \rightarrow 0}(\lim_{y \rightarrow 0} f(x, y))$, $\lim_{y \rightarrow 0}(\lim_{x \rightarrow 0} f(x, y))$ sıralı limitleri, adeta tek değişkenli fonksiyonlarda kullanılan sağ ve sol limitlerin bulunması gibi algılamışlardır ve iki değişkenli fonksiyonlarda limitin varlığı için iki farklı yaklaşım sonucu elde edilen limitlerin eşit olmasını yeterli görmüşlerdir. Bu durum adayların bilişsel yapılarını değiştirme yoluna gitmeden genişleyerek genelleme yürütmeyi tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Adayların tek ve iki değişkenli fonksiyonlarda limit kavramı ile ilgili tüm bilgileri taranarak, konu ile ilgili her kazanım için aldıkları puan ortalamaları bir arada değerlendirildiğinde aşağıdaki Tablo 6 ortaya çıkmaktadır. Bu tablo adayların tek ve iki değişkenli fonksiyonların limiti hakkındaki genel bilişsel seviyelerini ortaya koyması açısından önemli bir göstergedir.

Tablo 6. Adaylara ait ortalama tablosu

Türü		A1	A2	A3	...	A13	r
Tek Değ. Fonk.	Ort.	3,67	3,56	4,11	...	4,11	
							0,56
Çok Değ. Fonk.	Ort.	3	2,44	2,78	...	3	

Burada korelasyon katsayısı $r=0,56$ olarak ölçülmüştür. Bu çerçevede adayların tek değişkenli fonksiyonların limiti hakkında ölçülebilen yeterlilikleri ile iki değişkenli fonksiyonlar hakkında ölçülebilen yeterlilikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Dolayısıyla burada adaylar için, “iki değişkenli fonksiyonlarda limit kavramını yapılandırırken tek değişkenli fonksiyonlar için bu kavramlarla ilgili sahip oldukları kavram imajları etkili olmaktadır” ifadesi kullanılabilir.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının tek ve iki değişkenli fonksiyonların limiti ile ilgili kavram bilgileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca burada adayların tek değişkenli fonksiyonların limiti kavramı hakkında sahip oldukları kavram bilgileri yardımı ile iki değişkenli fonksiyonların limiti kavramını nasıl yapılandıkları ve bu süreçte adayların yürüttükleri soyutlama ve genellemelerin nasıl geliştiği tespit edilmek istenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre bu makale çerçevesinde ele alınan hususlarla ilgili şu tespitler yapılabilmektedir;

Adayların tek değişkenli fonksiyonlarda limit konusunda sahip oldukları bilişsel yapılarını ve fikirlerini değiştirmeden sadece genişlemelerle (expansive) yaptıkları genellemelerle iki değişkenli fonksiyonların limiti kapsamında;

- “Fonksiyonun limit noktasında tanımlı olup olmaması ve limit değeri ile fonksiyonun o noktadaki değeri arasındaki ilişkiyi belirtme.”
- “Fonksiyonun grafiğine bakarak bir noktadaki limit değerini tahmin etme”

gibi kazanımları anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Adayların yürüttükleri bilişsel genişleme eylemlerinin kendilerini bir genellemeye götürdüğünü fark etmeleri sonucunda, adaylar konu hakkında çıkarımsal soyutlama yapmış olurlar. Böylece adaylar, genişlemeye yönelik genelleme yardımı ile iki değişkenli fonksiyonlarda limit konusunda oluşturdukları tüm bilgileri çıkarımsal soyutlama ile özümsemiş olurlar. Bu husus dikkate alındığında adayların bu tür genellemeyi iyi yürüttükleri gözlemlenen kazanımlar konusunda iki değişkenli fonksiyonlar için çıkarımsal soyutlama yapabildikleri söylenebilir. Ancak, bilişsel düzey ortalamalarına bakıldığında adayların bu konular hakkında tek değişkenli fonksiyonlarda daha başarılı bir soyutlama gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Adaylar iki değişkenli fonksiyonlarda limit kapsamında;

- ☐ “limit değerinin yaklaşma şeklinden bağımsız olduğu”
- ☐ “limit değerini bulmak için fonksiyonun kutupsal koordinatlardaki ifadesini kullanabilme”

kazanımlarını öğrenirken kendilerinden beklenen, tek değişkenli fonksiyonların limiti kapsamında sahip oldukları bilişsel yapıyı yeniden yapılandırmayı gerektiren (reconstructive) genelleme yapma becerisi gösteremedikleri gözlemlenmiştir. Bu yüzden adayların aynı zamanda bilişsel yeniden yapılanma gerektiren yapısal (formal) soyutlamayı gerçekleştiremedikleri de söylenebilir.

Dolayısıyla bu noktada öğrencilerin soyutlama ve genelleme yaparken sahip oldukları bilişsel yapının ne kadar sağlam olması gerektiği net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Benzer bir tespiti Alkan ve Bukova (2005) dile getirmişlerdir. 64 öğretmen adayının genelleme becerileri ile matematiksel düşünme güçlerinin birlikte değerlendirildiği çalışmalarında, öğretmen adaylarının Analiz I-II derslerinde başarıyı etkileyen genelleme yapabilme puanları ile matematiksel düşünme güçleri arasında belli ölçüde doğrusal bir bağıntı olduğunu tespit etmişlerdir ($r=0.71$). Dolayısıyla matematiksel düşünme gücünü oluşturan kavramsal bilgiler, adayların matematiksel genelleme yapabilme becerileri ile yakın ilişkilidir. Bu yüzden adayların, tek değişkenli fonksiyonların limiti hakkında var olan kavram bilgileri sağlamlaştırılmadan genişlemeye ve yeniden yapılandırmaya yönelik genelleme gerektiren iki değişkenli fonksiyonların limiti kavramını yapılandırmaya geçmelerinin uygun olmayacağı söylenebilir.

Adayların tek değişkenli fonksiyonların limiti hakkındaki bilgileri ile daha çok genişlemeye yönelik genellemeler yaparak iki değişkenli fonksiyonlarda limit kavramını yapılandırdıkları ancak yeniden yapılandırmaya yönelik genelleme gerektiren süreçlerde pek başarılı olamadıkları gözlemlenmiştir. Bu yüzden derslerde iki değişkenli fonksiyonlarda limit kavramı işlenirken özellikle yeniden yapılandırmaya yönelik genelleme gerektiren kısımlar üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Ayrıca tek ve iki değişkenli fonksiyonların limiti hakkında tam bir soyutlama gerçekleştirebilmeleri için, adayların öğrendiği konuları mutlaka pekiştirmeleri gerekmektedir. Konunun özümsemesi ve kalıcı olabilmesi için adaylara konu hakkında araştırmalar vermek, farklı sorular çözmek, tek ve iki değişkenli fonksiyonların limiti konusunun geçtiği her derste konuya ilişkin sahip oldukları bilgileri tekrar gözden geçirmek suretiyle pekiştirme yoluna gitmeleri tavsiye edilebilir. Zira soyutlamanın gerçekleşmesinde

pekiştirmenin önemini vurgulayan başka araştırmacılar da vardır (Monaghan ve Özmentar, 2006).

Kavram bilgileri sağlam olmadan sınıf geçmenin ve sadece ortaöğretim matematik bilgilerinin matematik öğretmenliği için yeterli olmadığı adaylara mutlaka hatırlatılmalıdır. Matematik disiplininin kapsamlı bir resmine hâkim olabilmek için günümüz matematikçileri hangi konuları araştırıyor ve çalışıyorlarsa öğretmen adaylarının da o konuları çalışmaları gerektiği, böylelikle adayların okul ders programlarını etkileyen başlıkların neler olması gerektiği hakkında en iyi şekilde fikir üretebilmeye muktedir olabilecekleri hususları derslerde mutlaka işlenmeli ve adayların bu hususlarda bir vizyonlarının olması sağlanmalıdır.

Bu araştırmada ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının tek ve iki değişkenli fonksiyonların limiti ile ilgili kavram bilgileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırmanın bir benzeri pür matematik eğitimi alan lisans öğrencileri ile de yürütülebilir. Zira pür matematik eğitimi alan lisans öğrencilerinin matematik öğretmen adaylarından farklı olarak “Öğretmeyi öğrenmeye yönelik bilgi, beceri ve eğilimleri geliştirmek” konusuna daha az odaklandıkları için matematiksel alan uzmanlığına sahip olma kaygısını daha fazla taşıdıkları düşünüldüğünden, benzer bir araştırmada farklı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKLAR

- Bukova E. (2006). Öğrencilerin limit kavramını algılamasında ve diğer kavramlarla ilişkilendirmesinde karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldıracak yeni bir program geliştirme. Yayımlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bukova E., Alkan H. (2005), Öğretmen Adaylarında Matematiksel Düşünmenin Gelişimi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3) 221-236.
- Cebeci, S. (2002). Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Cornu, B. (1991). Limits. In D. Tall (Eds.), *Advanced mathematical thinking* (153-166). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Davis, R. B., & Vinner, S. (1986). The notion of limit; some seemingly avoidable misconception stages, *J. Math. Behav.*, 5, 281-303.
- Dreyfus, T. (1989). *Advanced mathematical thinking processes*. In D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 25-41).
- Francis, E. (1992). *The Concept of Limit in College Calculus: Assessing Student Understanding and Teacher Beliefs*. *Dissertation Abstracts International*, 53, 3465A.
- Harel, G. & Tall, D. (1989). The General, the Abstract, and the Generic in Advanced Mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 11(1), 38-42.
- Hofe, R. vom (1998). Probleme mit dem Grenzwert-Genetische Begriffsbildung und geistige Hindernisse-Eine Fallstudie aus dem computergestützten Analysisunterricht. in: *Journal für Mathematik-Didaktik*, to appear, 8, 35.
- Monaghan, J. ve Ozmentar, M. F. (2006). *Abstraction and consolidation*. *Educational Studies in Mathematics*, 62(3), 233-258.
- Morman Thomas (1981), *Argumentieren, Begründen, Verallgemeinern. Zum Beweisen im Mathematikunterricht*. Königstein/Ts.: Scriptor.

- Sanchez, R., A. (1996), Teacher's and Students' Mathematical Thinking in a Calculus Classroom: The Concept of Limit, UMI Microform 9700247, Dissertation, Florida State University, College of Education, USA.
- Szydlik, J.E. (2000). Mathematical beliefs and conceptual understanding of the limit of a function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(3), 258-276.
- Tall, D. (1991). The psychology of advanced mathematical thinking. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking (3-21)*. Dordrecht: Kluwer.
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-169.
- TTKB. (2005). *Matematik Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu*.
- Williams, S. (1991). Models of limit held by college calculus students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 219-236.
- Yıldırım, C. (1999), *Matematiksel Düşünme, Remzi Kitabevi, İstanbul*.

SUMMARY

Mathematics education researchers have realized the constituents of the process of comprehending high-level mathematics as well as the importance of interaction of these constituents (Dreyfus, 1989). Dreyfus states that although there is no clear distinction between these elementary processes and advanced mathematical thinking, we need to focus more on abstraction of the definitions and generalizations in the high-level mathematics. Abstraction is a process where the cognitive structure is reconstructed, and mental structures are formed out of the mathematical structures. Relations between mathematical objects are established through abstraction activity performed in the mind. Abstraction process is closely related to generalization. Individual knowledge structure develops in the mathematical generalization. On the other hand, abstraction requires reconstruction of the mental structure (Dreyfus, 1989). Harel & Tall (1989) categorizes mathematical generalization and abstraction processes based on changes emerging in the cognitive structure of the individual at the end of the process. Harel & Tall (1989) describes the generalization performed through only expansion without changing cognitive structures and ideas of the students as 'expansive generalization', and describes the generalization that requires reconstruction of the existing cognitive structure as 'reconstructive generalization'. It is an abstraction process that students notice that cognitive expansion actions performed by them make them reach a generalization. These kinds of abstraction processes are referred to as generic abstraction (Harel & Tall, 1989). Generic abstraction is a mental activity mostly carried out by those engaged in mathematical applications. Formal abstraction is the next stage of generic abstraction, and requires cognitive reconstruction. In this regard, the concept of limit of functions of several variables at a point is a generalization performed by expanding the concept of limit of single variable functions at a point. Thus, it is important to determine whether students use their comprehension and structures concerning the concept of limit of single variable functions at a point when generalizing the concept of limit of functions of several variables at a point.

The purpose of this study is to investigate how the prospective mathematics teachers construct the concept of limit of functions of two variables by the help of conceptual knowledge they have about the concept of limit of single variable functions, and to determine how abstraction and generalization behaviors carried out by the prospective teachers develop within this process. In general, the present study is expected to contribute to improvement of teaching of the concept of limit by revealing difficulties and obstacles of the prospective teachers about the concept.

To this end, firstly, a written questionnaire consisting of open-ended questions was administered to 37 first and second grade students attending the secondary education science and mathematics field education, department of mathematics education at a state university. Then, semi-structured interviews were conducted with some prospective teachers. Time-limited tests were administered to the participants. The present study consisted of two stages. At the first stage, an attempt was made to reveal concept images of the prospective mathematics teachers about the limit of single variable functions. At the second stage, it was tried to demonstrate concept images of the prospective mathematics teachers about the limit of functions of two variables.

This study presents comparison results concerning 3 acquisitions of the prospective teachers about the relevant topics. The findings of the study show that the prospective teachers mostly constructed the concept of limit of functions of two variables by performing expansive generalization and accordingly generic abstraction over their knowledge about the limit of single variable functions, but they did not succeed much in the processes requiring reconstructive generalization. Therefore, it can be said that prospective teachers failed to realize formal abstraction requiring cognitive reconstruction, too. Hence, it was concluded that it would not be suitable for prospective teachers to proceed to construction of the limit and continuity of functions of two variables, which would require expansive and reconstructive generalization, without reinforcing their conceptual knowledge about the limit and continuity of the single variable functions.

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Oyuncak Profillerinin İncelenmesi

Arzu ÖZYÜREK, Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, a.ozyurek@karabuk.edu.tr

Fatih AKÇA, Öğrt., Kastamonu Hüseyin Üster Özel Eğitim Uygulama Merkezi ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi, fatihline2000@yahoo.com

Öz: Bu çalışmanın amacı, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ve ailelerin oyuncak profillerinin incelenmesidir. Betimsel tarama modelindeki çalışmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 6-14 yaş grubunda çocuğa sahip 50 ebeveyn çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında anket formu kullanılmış, verilerin analizinde yüzde ve frekans dağılımlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; ebeveynlerin çocuklarına oyuncak temininde öncelikle oyuncanın fiyatı, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun oyuncayı istemesinin etkili olduğu saptanmıştır. Oyuncak alımında ailenin maddi durumunun etkili olduğu, oyuncak alım sıklığının en fazla ayda veya 3-4 ayda bir olduğu saptanmıştır. Çocukların ilk sırada araba ve bebekleri tercih ettikleri, gün içinde 1-2 saat veya daha az süre oyuncakları ile oynadıkları belirlenmiştir. Çocukların çoğunun topu, oyun hamuru, hayvan figürleri, arabalar, legolar, eğitici oyuncaklar, müzik aleti, telefon ve dolgu oyuncakları olduğu saptanmıştır. Çocukların en az oranda oyun evi veya çadır, su veya top havuzu ile maske, başlık ve kostümler gibi dramatik oyunlar için fırsat sunan oyuncaklara sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuklar, Oyun, Oyuncak.

An Examination of the Toy Profiles of the Children with Mental Deficiency

Abstract: The aim of this study is to examine the toy profiles of the children with mental deficiency. The descriptive survey model was used in the study and 50 parents who have children with mental deficiency and aged between 6 – 14 years old were included in the study group. Data were gathered through a questionnaire and analyzed by using frequency and percentage distribution. As a result of the study; it was determined that the price of the toy, child's gender and desire are the main factors affecting the parents' behaviors to buy the toy. It was also determined that the family's financial situation is also important in buying toys and the frequency of buying toys is at most once a month or once in 3 or 4 months. Children's first choice is toy car or doll and they play with their toys 1 or 2 hours a day or less. Most of the children have balls, play doughs, animal figures, cars, Legos, educational toys, musical instruments, cell phones and stuffed toys. Very few of the children have doll houses or tents, water pools or ball pools, or toys like masks, helmets and costumes that offer opportunity for drama games.

Key Words: Children with Mental Deficiency, Games, Toys.

1. GİRİŞ

Gelişimsel gecikmesi olan çocuklar doğumdan sonraki süreçte engeli olmayan diğer çocuklarla aynı gelişim özelliklerini göstermeseler de her iki grubunda içsel enerjisinin boşaltılması, genel gelişiminin sağlanması ve deneyim kazanılması bakımından ortak noktası oyundur (Arnold,1979). Piaget çocuğun oyunun onun sosyal ve duygusal gelişimi üzerine etkisini değerlendirmiş, sosyal oyunun çocuğu benmerkezcilikten kurtardığını ileri sürmüştür (Xu, 2010). Vygotsky, sosyo-kültürel öğrenme teorisinde, yaratıcı ve motivasyonel öğrenmenin gelişiminin oyun ile sağlanabileceğini vurgulamıştır. Vygotsky'nin yakın gelişim alanı (the zone of proximal) kavramında, okulda öğrenme ile oyunda öğrenme ve gelişim arasındaki ilişkinin temel gelişimsel faktör olduğu vurgulanmıştır (Hakkarainen & Bredikyte, 2008). Oyunun potansiyel olarak erken çocukluk eğitiminde gelişimi vurgulanmakta ve farklı toplumlardaki ebeveynler arasında oyunun desteklenmesinde kültürel farklar vardır. Oyunun insan kültürünün gelişimindeki rolü konusunda, Huizinga'nın oyun teorisinde de değinilmektedir. Huizinga, kültür aktarımında oyunun öncelikli ve gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Kravtsov & Kravtsova, 2010).

Oyunun, özellikle erken çocukluk dönemi eğitim ve gelişiminde öneminin kritik olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar ve eğitimsel politikalar, çocukların hayatında oyunun önemli rolü olduğu görüşünü desteklemektedir. Örneğin; lokomotor oyun kalp damar sistemi kondüsyonun ve kemik yoğunluğu gelişimi gibi biyolojik gelişime ve motor gelişime katkı sağlar. Sosyal oyun olumlu akran etkileşimi ve sosyal ilişkilerin gelişimine, dil, kavram, sosyal ve duygusal gelişimlerine; sembolik oyun erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine ve yetişkinlikte hipotetik düşünme yeteneğine; nesnelere oyun, daha sonraki yıllarda araç kullanım becerisine katkı sağlar (Pellegrini, 2009; Xu, 2010). Oyun, çocuğun büyük bir riske girmeden duygusal yüklerini boşaltmasını sağlayarak endişe ve sıkıntılarında kurtulmasına yardımcı olur. Gerginliğin yarattığı enerji oynanan oyuna aktarılmış olur (Öztürk, 2001; Terr, 2000'den Akt. Ayaydın, 2011).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, zihinsel işlevler bakımından normal gelişim gösteren yaşlılarına göre ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olup özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuklardır (T.C. Resmi Gazete, 2012). Amerikan Psikiyatri Birliği ve Amerikan Zekâ Yetersizliği Birliği, Wechsler Zekâ Testi puanlarına göre dağılımı hafif (IQ=55-69), orta (IQ=40-54), ileri (IQ=25-39) ve çok ileri derecede (IQ=0-24) zeka geriliği şeklinde dört zeka geriliği düzeyi belirlemiştir (AAMR 2002, Köroğlu, 2001). Zihinsel yetersizliği bulunan ve özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, doğumdan sonraki süreçte normal gelişim gösteren çocuklardan farklı bazı özellikleri sahiptirler. Normal çocuklarla ortak özelliklerinden biri, onların da oyun oynamaya gereksinim duymalarıdır. Oyun, onların içsel enerjilerini boşaltmaları, deneyim kazanmaları ve genel olarak gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir role sahiptir (Ayan, Memiş ve Eynur, 2012).

Oyun ve oyuncaklar, birbirinden ayrı düşünülmemektedir. Bu nedenle oyun ve oyuncaklar, normal gelişim gösteren çocuklar kadar yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için de vazgeçilmezdir. Oyuncaklar, çocukların oyununda farklı işlevler görürler. Bebekler, kostümler ve tamir malzemeleri gibi oyuncaklar çocukların hayal güçlerini geliştirirken yap-bozlar, Legolar ve bloklar gibi oyuncaklar, oyunun kaynağını oluşturacak özelliktedirler (Oğuzkan ve Avcı, 2000; Pehlivan, 2012). Çocukların oyuncaklardan gerektiği gibi yararlanabilmesi için, oyuncakların yaş ve gelişim düzeylerine, istek ve beğenilerine uygun, sağlam, kaliteli, tehlike yaratmayan, kolay temizlenebilir, eğitimsel değeri yüksek, birden fazla amaca hitap edebilecek nitelikte olması gerekmektedir (Pehlivan, 2012). Bunun yanında oyuncaklar çocuğun dış çevreyi keşfetmesine yardımcı olmalı, yaratıcı faaliyetleri teşvik edici olmalı, hayal gücünü uyarabilmeli, çocuğun

yetişkinin yaptığı işlerde beceri kazanmasına yardımcı olmalı, doğrudan doğruya fiziksel ve zihinsel yeteneklerin gelişimine yardımcı olmalıdır. Oyun materyallerinin cinsiyet ayrımı yapılmaksızın satın alınması, oyuncaklardan sağlanacak yarar açısından da ayrıca önem taşımaktadır. Evde bulunan ve hazırlanabilen oyun hamurları, boyalar, en basit mutfak araçları, boş kutular, renkli resimler, makaralar, düğmeler, örtüler, giysiler, kâğıtlar su, kum gibi materyaller de oyuncaklarla aynı amaca hizmet etmektedir (Cinel, 2006; Adak Özdemir ve Ramazan, 2012).

Alanyazında normal gelişim gösteren çocuklar ve anne babaları, öğretmen ve yöneticiler ile yapılan çalışmalarda; bireylerin oyuncuğa bakış açıları, oyuncak seçiminde yaş, cinsiyet, gelişim özellikleri, oyuncuğun eğitici özellikleri gibi değişkenlerin ele alındığı görülmüştür (Tezel Şahin,1993; Kamaraj, 1996; Onur ve arkadaşları, 1997; Erden, 2001; Adak Özdemir ve Ramazan, 2012). Özel eğitim alanında yapılan çalışmalarda ise; down sendromlu çocukların oyun davranışları, işitme engelli çocuğun annesinin oyun anlatımında kullandığı stratejiler, zihinsel engelli çocukların oyun tipleri ve sosyal gelişimlerinde oyunun etkisi, görme engelli çocukların oyun tercihleri, oyuncak tasarımı, oyun dersi ve oyun müdahale programının etkileri, otizmde oyuncuğun etkisi ve özel eğitim alanında yapılan oyun ve oyuncaklar konularının ele alındığı görülmektedir (Atik, 1986; Coşkun, 1997; Metin, Şahin ve Şanlı, 1999; Kılıçoğlu, 2006; Kılınç, 2007; Kaya, 2010; Nuzzolo-Gomez et al, 2012; Yalçın, 2012; Demirci ve Topbaş Demirci, 2013; Kaytez ve Durualp, 2014).

Oyuncak tercihi konusunda, Hamm, Mistrett ve Ruffino (2006) tarafından özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ve anne-babalarının oyun ve oyuncak tercihlerini incelediği bir çalışmaya rastlanmış, özellikle zihinsel yetersizliği bulunan çocukların oyuncak profillerinin incelendiği araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın, yetersizliği olan çocukların oyuncakları konusunda yapılacak farklı çalışmalara katkı sağlayacağı, zihinsel yetersizliğe sahip çocukların oyuncak gereksinimlerinin karşılanması konusunda anne baba ve eğitimcilere rehber olacağı düşünülmektedir. Çalışmada, ebeveynlerin oyuncak alma davranışı ile ebeveyn bakış açısından hafif-orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların oyuncak profilini incelemek amaçlanmış ve bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğa sahip anne-babalar;
 - a) Çocuklarına oyuncak alırken nelere dikkat etmektedirler?
 - b) Çocuklarına hangi durumda yeni oyuncak almaktadırlar?
 - c) Çocuklarına ne kadar sıklıkla oyuncak almaktadırlar?
2. Zihinsel yetersizlikten etkilenen çocukların;
 - a) Oyuncak tercihleri nasıldır?
 - b) Oyuncak tercihlerini etkileyen sebepler nelerdir?
 - c) Oyuncaklarla oynama süreleri ne kadardır?
- d) Mevcut oyuncak durumları nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma betimsel tarama modelinde olup bir durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlamaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, örneklemin araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği katılımcılardan oluşturduğu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır (Şimşek, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Kastamonu ilinde yaşayan orta-ağır ile hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 7-14 yaşında çocuğa sahip 24'ü anne, 26'sı baba olmak üzere 50 ebeveyn oluşturmuştur. Çalışma grubundaki ebeveynlerin %44'ü ilkokul mezunu, %13'ü ortaokul, %23'ü lise ve %20'si üniversite mezunudur. Ebeveynlerin çocuklarının 23'ü hafif düzeyde, 27'si ise orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiştir; 24'ü kız ve 26'sı erkektir, 27'si 6-9 yaş ve 23'ü 10-14 yaş grubundadır. Ailelerin %34'ü 1000TL'nin altında, %16'sı 1100-1500 TL, %16'sı 1600-2000TL, %12'si 2100-2500TL, %12'si 2600-3000TL ve %10'u 3100-3500TL arası aylık gelire sahiptir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen, anne baba ve çocuğa ait bazı kişisel bilgiler yanında çocuğa oyuncak alma sıklığı, oyuncak temini ve mevcut oyuncaklarının sorgulandığı sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Çalışmanın amacı ve alt amaçları ışığında geliştirilen anket, dokuz çocuk gelişimi öğretim elemanı görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bir grup anne baba ile ön uygulama yapılmıştır. Çocuklarını Özel Eğitim Uygulama Merkezleri ile özel eğitim sınıfı ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimine getiren anne babalarla yüz yüze görüşme yapılmış, anket soruları kendilerine okunup cevapları kaydedilmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Verilerin analizinde, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Tablo 1'de anne babaların çocuklarına oyuncak temininde ilk üç sırada dikkat ettikleri hususlar, Tablo 2'de çocuklarına hangi durumda ve hangi zaman aralığında yeni bir oyuncak aldıkları, Tablo 3'te çocukların oyuncak tercihleri, Tablo 4'te çocukların oyuncak tercihini etkileyen nedenler, Tablo 5'te çocukların günlük oyuncakla oynama süreleri ve çocuklara yeni oyuncak alımı ve Tablo 6'da çocukların mevcut oyuncaklarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Anne-babaların Oyuncak Alırken Dikkat Ettikleri Hususların Dağılımı

Dikkat Edilen Hususlar	1.sırada		2.sırada		3.sırada	
	N	%	N	%	N	%
Fiyatı	18	36,00	8	72,00	8	16,00
Çocuğun cinsiyeti	10	20,00	9	18,00	10	20,00
Çocuğun isteği	6	12,00	14	28,00	3	6,00
Oyuncağın markası	4	8,00	5	10,00	2	4,00
Eğitsel değeri	4	8,00	-	-	1	2,00
İhtiyaç olup olmasına	3	6,00	4	8,00	3	6,00
Oyuncak üretim yeri	3	6,00	4	8,00	6	12,00
Oyuncak hammaddesi	2	4,00	2	4,00	5	10,00
Diğer (rengi, dayanıklılığı vb.)	-	-	4	8,00	12	24,00
Toplam	50	100,0	50	100	50	100

Tablo 1'e göre, anne babaların %36'sının çocukları için oyuncak alımında ilk sırada oyuncağın fiyatına ve %20'sinin çocuğun cinsiyetine göre karar verdikleri görülmektedir. İkinci sırada ise yine oyuncağın fiyatı (%72) ve çocuğun isteğinin (%28) geldiği, üçüncü sırada da çocuğun cinsiyetinin (%20) geldiği görülmektedir. Buna göre, anne babaların çocukları için

oyuncak temininde öncelikle oyuncuğun fiyatı, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun o oyuncuğu istemesinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Anne-babaların Yeni Oyuncak Alma Durumuna İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Oyuncak Alma Durumu	N	%	Oyuncak Alım Sıklığı		N	%
Maddi durumları elverdiğinde	31	62,00	Haftada bir	4	8,00	
Oyuncak kırıldığında	6	12,00	Ayda bir	15	30,00	
Oyuncak eskidiğinde	4	8,00	3-4 ayda bir	15	30,00	
Çocuk her istediği zaman	3	6,00	6 ayda bir	7	14,00	
Diğer	6	12,00	Yılda bir	9	18,00	
Toplam	50	100,0	Toplam	50	100,0	

Tablo 2'ye göre, anne babaların %62'si çocuklarına yeni bir oyuncuğu maddi durumları uygun olduğunda, %12'si çocuğun bir oyuncuğu kırıldığında ve %8'si çocuğun oyuncuğu eskidiğinde almaktadırlar. Anne babaların %6'sı ise çocuk her istediği zaman oyuncak aldıklarını belirtmişlerdir. Oyuncak alım sıklığına bakıldığında, anne babaların %8'inin çocuklarına haftada bir, %30'unun ayda bir, %30'unun 3-4 ayda bir, %14'ünün altı ayda bir ve %18'inin yılda bir kez yeni bir oyuncak aldıkları görülmektedir. Buna göre, anne babaların çocuklarına düzenli aralıklarla oyuncak almadıkları söylenebilir. Anne babaların çocuklarına yeni bir oyuncak alma durumlarının ekonomik durumları ile yakından ilgili olduğu, bu bulgunun anne babaların çocuklarına oyuncak almada dikkat ettikleri hususlarla ilgili Tablo 1'deki bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 3. Çocukların Oynadıkları Oyuncak Tercihlerinin Dağılımı

Çocukların Oyuncak Tercih Sırası	1.sırada		2.sırada		3.sırada	
	N	%	N	%	N	%
Arabalar	21	42,00	5	10,00	3	6,00
Bebekler	19	38,00	2	4,00	1	2,00
Legolar	5	10,00	10	20,00	8	16,00
Müzik aletleri	2	4,00	2	4,00	4	8,00
Top	1	2,00	10	20,00	9	18,00
Dolgu oyuncaklar	1	2,00	7	14,00	7	14,00
Mutfak malzemeleri	1	2,00	2	4,00	-	-
Diğer (eğitici oyuncak, tamir malz. vb.)	-	-	12	24,00	17	34,00
Toplam	50	100	50	100	50	100

Tablo 3'e göre, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların %42'sinin ilk sırada arabaları ve %38'inin bebekleri tercih ettikleri, ikinci ve üçüncü sırada Legolar (%20, %16), top (%20, %14) ve dolgu oyuncakların (%14), geldiği görülmektedir. Buna göre, çocukların oyuncak tercihinde cinsiyetin etkisi olduğu, erkek çocukların öncelikle arabaları ve kız çocukların bebekleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4. Çocukların Oyuncak Tercihini Etkileyen Nedenler

Oyuncak Tercihini Etkileyen Nedenler	1.sırada		2.sırada		3.sırada	
	N	%	N	%	N	%
Çocuğun cinsiyeti	27	54,00	17	34,00	5	10,00
Çocuğun yaşı	10	20,00	21	42,00	9	18,00
Oyuncağın işlevi	4	8,00	2	4,00	2	4,00
Çocuğun kardeşleri	3	6,00	-	-	6	12,00
Çocuğun arkadaşları	2	4,00	1	2,00	10	20,00

TV vb iletişim araçları	2	4,00	3	6,00	8	16,00
Anne-babanın tutumu	2	4,00	4	8,00	6	12,00
Çocuğun mizacı	-	-	2	4,00	4	8,00
Toplam	50	100,0	50	100,0	50	100,0

Tablo 4'e göre, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların oyuncak tercihini etkileyen sebepler ilk ve ikinci sırada çocuğun cinsiyeti (%54, %34) ve çocuğun yaşı (%20, %42), üçüncü sırada ise çocuğun arkadaşları (%18), yaşı (%18) ve televizyon gibi iletişim araçları (%16) gelmektedir. Bu bulgular ile Tablo 3'teki bulguların örtüştüğü görülmektedir. Çocukların oyuncak tercihinde cinsiyet ve yaş faktörünün öncelikli olarak etkili olduğu, bunun dışında oyuncağın işlevi, çocuğun kardeşleri, arkadaşları, iletişim araçları ve anne baba tutumları gibi faktörlerin daha sonra geldiği söylenebilir.

Tablo 5. Çocukların Günlük Oyun Oynama Sürelerinin Dağılımı

Oyun Süresi	N	%
1 saatten az	23	46,00
1-2 saat arası	19	38,00
2-4 saat arası	8	16,00
Toplam	50	100,0

Tablo 5'e göre, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların %46'sı günde bir saatten daha az, %38'i 1-2 saat ve %16'sı 2-4 saat arası oyun oynamaktadırlar. Buna göre, çocukların gün içinde zamanlarının çok az bir bölümünü oyuncakları ile oynayarak geçirdikleri söylenebilir. Bu durum, çocukların zamanının büyük bir bölümünün okul ortamında geçmesi ve anne babaların çocuklarını yalnızca ev ortamında geçirdiği süreyi dikkate alarak değerlendirme yaptıklarını düşündürmektedir.

Tablo 6. Çocukların Mevcut Oyuncaklarının Sayısal Dağılımı*

Oyuncaklar	Adedi	N	%	Oyuncaklar	Adedi	N	%
Top	Yok	2	4,00	Bebek	Yok	26	52,00
	1-3 adet	39	78,00		1-3 adet	17	34,00
	4-6 adet	9	18,00		4-6 adet	7	14,00
Lego seti/takımı	Yok	11	22,00	Müzik aletleri	Yok	17	34,00
	1-3 takım	35	70,00		1-3 adet	30	60,00
	4-6 takım	4	8,00		4-6 adet	3	6,00
Bebek dışında dolgu-peluş oyuncak figürler	Yok	19	38,00	Küçük ahşap ya da plastik figürler-hayvanlar vb.	Yok	10	20,00
	1-3 adet	22	44,00		1-3 adet	30	60,00
	4-6 adet	9	18,00		4-6 adet	10	20,00
Bebek arabası ya da beşiği	Yok	35	70,00	Küp seti (tahta ya da plastik bloklar)	Yok	28	56,00
	1-3 adet	15	30,00		1-3 adet	22	44,00
Ulaşım araçları /taşıtlar	Yok	10	20,00	Yapboz vb. Eğitici oyuncak	Yok	12	24,00
	1-3 adet	30	60,00		1-3 adet	32	64,00
	4-6 adet	10	20,00		4-6 adet	6	12,00
Mutfak eşyaları seti	Yok	32	64,00	Kukla	Yok	27	54,00
	1-3 takım	15	30,00		1-3 adet	20	40,00
	4-6 takım	3	6,00		4-6 adet	3	6,00
Doktor seti	Yok	47	94,00	Tamir seti	Yok	30	60,00
	1-3 takım	3	6,00		1-3 takım	20	40,00
Kuaför seti	Yok	46	92,00	Tablet bilgisayar (model ya da gerçeği)	Yok	42	84,00
	1-3 takım	4	8,00		1-3 adet	8	16,00
Kızmbirader,	Yok	44	88,00	Tombala benzeri	Yok	43	86,00

satranç vb.	1-3 adet	6	12,00	grup oyunları	1-3 adet	7	14,00
Bisiklet	Yok	27	54,00	Scooter	Yok	45	90,00
	1-3 adet	23	46,00		1-3 adet	5	10,00
İp	Yok	31	32,00	Maske veya başlıklar	Yok	47	94,00
	1-3 adet	19	38,00		1-3 adet	3	6,00
Kostümler	Yok	46	92,00	Oyun evi veya çadır	Yok	48	96,00
	1-3 adet	4	8,00		1-3 adet	2	4,00
Su veya top havuzu	Yok	48	96,00	Raket ve top	Yok	45	90,00
	1-3 adet	2	4,00		1-3 adet	5	10,00
Basket potası	Yok	44	88,00	Diğer oyuncaklar	Yok	45	90,00
	1-3 adet	6	12,00		1-3 adet	5	10,00
Oyun hamuru	Yok	6	12,00	Oyun minderleri veya yastıkları	Yok	36	72,00
	1-3 adet	16	32,00		1-3 adet	14	28,00
	4-6 adet	23	46,00				
	7-9 adet	5	10,00	Büyük sepet veya leğenler	Yok	37	74,00
Telefon (ev ve cep tlf.)	Yok	18	36,00		1-3 adet	13	26,00
	1-3 adet	32	64,00				

*Birden fazla sık işaretlenmiştir.

Tablo 6'ya göre, çocukların en fazla topu vardır (%96). Bunu sırasıyla oyun hamuru (%88), küçük ahşap ya da plastik figürler-hayvanlar vb ve ulaşım araçları/taşıtlar (%80), lego seti (%78), yapbozlar (%76), müzik aleti (%66), telefon (%64) ve dolgu oyuncaklar (%62) izlemektedir. Bunların dışında çocukların bebekler, bisiklet, küpler, tamir seti, ip, doktor seti, oyun minderleri, beşik, sepet/leğenler, tablet bilgisayar, tombala vb oyunlar, raket ve top, scoter, oyun evi, su ve top havuzu gibi oyuncaklara sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre, çocukların cinsiyet ya da engel ayırt etmeksizin tamamına yakının topları olduğu, yine çoğunluğunun oyun hamuru, küçük hayvan figürleri, arabalar, legolar, yapboz/eşleştirme gibi eğitici oyuncaklar, müzik aleti, telefon ve dolgu oyuncaklarının mevcut olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada, anne babaların çocukları için oyuncak temininde öncelikle oyuncağın fiyatı, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun o oyuncuğu istemesinin etkili olduğu saptanmıştır. Benzer olarak Kamaraj (1996), Tezel Şahin (1993) ve (Çiçek, 2010), çalışmalarında, normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne ve babaların oyuncak seçiminde oyuncağın çocuğun yaşına, cinsiyetine uygun olmasına ve eğitici olmasına dikkat ettiklerini saptamıştır. Doğanay (1998) yaptığı çalışmada, anasınına devam eden çocukların anne ve babalarının oyuncak seçimini genelde çocukla birlikte ve onun isteğine göre yaptıklarını saptamıştır. Adak Özdemir ve Ramazan (2012), yaptıkları çalışmada annelerin oyuncak seçiminde öncelikli olarak oyuncağın eğitim ve öğrenmeyi desteklemesi, sağlıklı ve güvenli olması, sağlam ve kaliteli olması, eğlendirici olması ve yaşa uygun olması gibi özelliklere vurgu yaptıklarını saptamışlardır. Bolışık ve arkadaşları (2014), çalışmalarında oyuncak alan kişilerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuklara daha sık oyuncak alındığını, oyuncağının güvenli olmasına önem verildiğini belirlemişlerdir. Bu çalışmada, oyuncağın fiyatının öncelikli olduğu, eğitsel değerinin daha az dikkat edilen bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, ucuz oyuncak türlerine kolay ulaşılabilmesi ve oyuncak çabuk yıpranacağından fazla para harcamak istenmeyişi gibi nedenler yanında, anne babaların ekonomik durumlarının oldukça elverişsiz olması, öğrenim düzeylerinin düşük olması ve oyuncak seçiminde dikkat edilecekler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını da düşündürmektedir. Okullarda yapılacak aile eğitimi ve katılımı çalışmalarında oyun ve oyuncak konularının ele alınması önerilebilir.

Ailelerin çocuklarına oyuncak alımının maddi durumları ile yakından ilgili olduğu; oyuncak alım sıklığının ise en fazla ayda veya 3-4 ayda bir olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, ailelerin düzenli olarak çocuklarına oyuncak alamadıkları sonucuna götürmektedir. Benzer olarak Kamaraj (1996), yaptığı çalışmada annelerin çocuklarına sıklıkla en az ayda bir, babaları genellikle özel günlerde ya da diğer zamanlarda oyuncak aldıklarını saptamıştır. Ünver (2005) yaptığı çalışmada, ailelerin toplam geliri çoğaldıkça bir seferde bir oyuncakla ayırabilecekleri para miktarının artış gösterdiği sonucuna varmıştır. Cinel (2006) yaptığı çalışmada alt sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarına 6 ay ve daha üstü sürede oyuncak aldıklarını ve oyuncakın ekonomik olmasına dikkat ettiklerini; üst sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlerin haftada bir veya ayda bir oyuncak satın aldıklarını ve oyuncakın çocuklarının gelişim düzeyi, ilgi ve isteklerine uygun olmasına dikkat ettiklerini belirlemiştir. Bolışık ve arkadaşları (2014), yaptıkları çalışmada genel olarak çocuklara düzenli aralıklarla oyuncak alınmadığı, oyuncak almaya daha çok çocukların karar verdiğini saptamışlardır.

Anne babalara göre, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ilk sırada arabalar ve bebekleri tercih ettikleri saptanmıştır. Çocukların oyuncak tercihinde cinsiyetin önemli oranda etkisi olduğu, erkek çocukların araba ve kız çocukların bebekleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların oyuncak tercihinde cinsiyet ve yaş faktörünün öncelikli olarak etkili olduğu, bunun dışında oyuncakın işlevi, çocuğun kardeşleri, arkadaşları, iletişim araçları ve anne baba tutumları gibi faktörlerin daha sonra geldiği saptanmıştır. Çocuklara oyuncak temininde, her ne kadar çocukların isteği etkili olsa da son kararı ebeveynlerin verdiği söylenebilir. Tezel Şahin (1993) yaptığı çalışmada, oyuncak seçiminin genellikle anne baba ile birlikte ve çocuğun isteğine göre yapıldığı, çocukları cinsiyetinden farklı bir oyuncak almak istediğinde anne babaların birçoğunun çocuklarından başka bir oyuncak seçmesini istediklerini saptamıştır. Çok çeşitli şekillerde yapılmış olan oyuncaklar, bu özelliklerin dışında, gelişimsel açıdan da yaş grubuna uygun olabilecek nitelikte sınıflandırılmıştır. Bu da ebeveynlerin oyuncak seçimini biraz daha kolaylaştırmaktadır. Ebeveynler oyuncak seçiminde eğlendirici, eğitici ve cinsiyet özelliklerine daha çok dikkat ederken, çocuğun gelişimini yaş ve ilgisini de göz önünde bulundurarak seçim yapabilmektedirler (Cinel, 2006). Ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimler, çocukların diğer bireylerle kurdukları ilişkiler, toplumsal hayata bakışları, tercih ve tutumları üzerinde etkilidir. Ebeveynlerin cinsel rol algısına yönelik tutum ve düşünceleri, çocukların davranış ve tercihlerini toplumsal normlara göre şekillendirmede önemli bir etkidir (Çiftçi ve Özgün, 2010). Yapılan birçok araştırmada çocukların oyun arkadaşı, etkileşimleri ve oyuncak tercihlerinde cinsiyete dayalı bazı farklar bulunmuştur. Çocukların yaptığı etkinliklerin ve oyuncak tercihlerinin kaynağının ebeveyn gözlemleri, model alma, çevredekilerin sunduğu pekiştiriciler ve cezalar, yazılı ve görsel medyada yer alan çizgi film veya diziler olduğu da görülmüştür (Akt.:Çiftçi ve Özgün, 2010). Bağçeli Karaman ve Başal (2011), yaptıkları çalışmada çocukların cinsiyetinin kendi oyuncaklarını tercihlerinde etkili olduğu, kız çocuklarının bebek ve mutfakla ilgili oyuncakları, erkek çocukların ise araba ve kamyon gibi oyuncakları tercih ettiklerini saptamışlardır. Sobkin ve Skobeltsyna (2011), Güney (2012), yaptıkları çalışmada, cinsiyete göre okul öncesi çocukların oyun ve oyuncak tercihleri tercihlerinin değiştiğini saptamışlardır.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların gün içinde zamanlarının çok az bir bölümünü (1-2 saat veya daha az) oyuncakları ile oynayarak geçirdikleri belirlenmiştir. Aksoy (1990) çalışmasında, çocukların hemen hepsinin günde 1-5 saat arası oyun oynadıklarını belirlemiştir. Ailelerin de kendi eğitim düzeyleri ne olursa olsun büyük bir kesiminin, günde 1-2 saat çocuklarıyla oynamak için zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Cinel (2006) yaptığı çalışmada, alt sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynler ve üst sosyo ekonomik düzeydeki eğitim seviyesi düşük olan ebeveynlerin çocuklarının, oyuncak ve oyun materyalleriyle bir saatten az oynadıklarını saptamıştır. Çocukların oyuncakları ile oynamaları esnasında, bir akranı veya

yetişkin etkileşimine gereksinim duyuyor olabileceği söylenebilir. Çocuğa oyuncacı sunup kendi kendine oynaması beklendiğinde, bu süre oyuncacı özelliği veya çocuğun dikkat süresi ile sınırlı olabilir. Oysa akran, kardeş veya anne baba ile oyun esnasında sosyal etkileşimler, çocuğun daha etkin bir şekilde oyuna katılımını sağlayabilir ve oyun süresini etkileyebilir.

Çalışmada, en az bir adet olmak üzere çocukların tamamına yakınının topu ve çoğunluğunun oyun hamuru, küçük hayvan figürleri, arabalar, Legolar, yapboz/eşleştirme gibi eğitici oyuncaklar, müzik aleti, telefon ve dolgu oyuncaklarının mevcut olduğu saptanmıştır. Çocukların sahip olma oranı en az olan oyuncakların oyun evi veya çadır, su veya top havuzu ile maske, başlık ve kostümler, doktor ve kuaför seti gibi dramatik oyunlar için fırsat sunan oyuncakların yer aldığı dikkat çekmiştir. Oyuncak temininin ailelerin ekonomik durumu ile yakından ilişkili olduğu bulgusu düşünöldüğünde, çocukların mevcut oyuncaklarının düşük ekonomik düzeydeki ailelerce alınabilecek oyuncaklar olduğu söylenebilir. Ekonomik durumları daha iyi olduğunda, bu oyuncakların adet olarak daha fazla olması ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir. Onur ve arkadaşlarının (1997) yapmış olduğu araştırmada, ölkemizde çocukların bebekler, yumuşak oyuncaklar, hayvanlar, minyatür nesnelere ve elişi oyuncaklara sahip oldukları; bunların dışında özellikle masa oyuncaklarına sahip olma oranının ailenin ekonomik düzeyi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kız çocuklarının günümüzde popülerlik kazanmış, güncel oyuncaklara erkeklerden daha az sahip oldukları da belirlenmiştir (Akt. Cinel, 2006). Çalışmada oyun evi veya çadırı ile su veya top havuzunun diğer oyuncaklara göre ücretinin daha fazla olması yanında ev ortamında çok yer kaplayacağı düşünöncesi ile daha az tercih edildiği söylenebilir. Fakat çocukların dramatik oyunları için önemli fırsatlar sunan oyun materyallerinin bulunmayışının nedeni, çocukların zihinsel yetersizlik durumu ile ilgili olabilir. Anne babaların, çocuklarının bu tür materyallerle oynayamayacaklarını ya da diğer oyuncakları varken bu tür oyuncakların gereksiz olarak düşünmelerinden kaynaklanabilir.

524

Oyun ve oyuncak tercihinde kültürel, sosyal ve çevresel değişimlerin etkili olması kaçınılmazdır. Bunun yanında çocukların özelliklerinin de önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ele alındığı gibi zihinsel yetersizliğe sahip çocukların oyun davranışları, normal gelişim gösteren çocukların oyun davranışları kadar gelişmemiş olabilir. Bu nedenle, çocuklara oyuncak alırken veya oyuncaklarla oynarken bazı hususlara dikkat etmek gerekir. Çocuğun gelişimsel özelliklerinin ve ilgilerinin tanınması, ne tür oyuncaklardan hoşlanabileceğinin bilinmesi oyuncak temininde göz önünde bulundurulmalıdır. Özelliklere uygun olarak seçilen oyuncaklar ve hazırlanan oyun ortamları çocukların sağlıklı büyümeleri açısından önemlidir. Oyuncak temininde ekonomik durumun öncelikle etkili olduğu görölmektedir. Fakat ucuz ve daha fazla oyuncak yerine, pahalı olup nitelikli tek bir oyuncacı tercih edilmesinin önemi bilinmelidir. Ayrıca anne babalara oyuncakların yalnızca satın alınarak temin edilmek zorunda olmadığı, evde çocuklarla birlikte de yapılabileceği öğretiler. Oyuncak temininde, oyuncacı yalnızca eğlendirici veya yalnızca eğitsel özelliğinin olması değil hem eğlendirici ve ilgi çekici hem de eğitsel özelliği olanların tercih edilmesi önemlidir. Oyunları esnasında, çocuğun her zaman yalnız bırakılmayıp onunla birlikte oynanması oyuncaklarla nasıl oynayabileceği konusunda fikir verebilir ve oyuncaklara ilgi süresini artırabilir, çocuğun oyuncaklardan en üst düzeyde fayda sağlanmasına katkıda bulunabilir.

Bu araştırmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 7-14 yaş aralığında çocuğa sahip ailelerin bakış açısında çocukların oyuncak profilleri incelenmiştir. Normal gelişim gösteren çocuklar ve yetersizliği olan çocukların oyuncak profillerinin karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir. Gelecekte, daha büyük örneklem grubu ve farklı yetersizliğe sahip çocuklarla, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak yapılacak çalışmalarda konu ile ilgili farklı bakış açısı sunacak bilgilere ulaşılabilecektir.

KAYNAKLAR

- AAMR. (2002). The American Association on Mental Retardation. website: http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21 (Erişim: 14.10.2015).
- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuncağa Çocuk, Anne ve Öğretmen Bakış Açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 2 (1), 1-16.
- Akdemir, B. (2006). 6-12 Yaş Arası Zihinsel Engelli Çocukların Görsel Algı Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksoy, A. ve Turla, A. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Yönetiminin Oyuncak Seçimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Ankara: Ya-Pa Seminer Kitabı.
- Arnold, A. (1979). *Çocuğunu ve Oyun* (Çev. Rezzan Mahmudoğlu), İstanbul: Ece Yayınları.
- Atik, B. (1986). *Okul Öncesi Çağındaki Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ile Down Sendromlu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Tiplerinin ve Oyun İçindeki Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ayan, S., Memiş, U. A., Eynur, B. R. ve Kabakçı, A. (2012). Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarda Oyuncak ve Oyunun Önemi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*. 2 (4), 80-89.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk Gelişimde Bir Oyun Olarak Sanat ve Resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 10 (37), 303-316.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Başak, H. A. (2011). Anne Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Cinsiyet Kalıpyargıları ile Oyun ve Oyuncak Tercihleri, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 1344-1366.
- Bolşık B, Yılmaz H. B, Yavuz B. ve Büyük E. T. (2014) Yetişkinlerin Çocuklar İçin Oyuncak Seçimine Yönelik Davranışlarının İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 3 (4), 976-990.
- Cinel, N. Ö. (2006). *Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Anne Babaların Oyuncak ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çiçek, M. (2011). *Tüketicilerin Oyuncak Satın Alma Davranışları ve Ülke Orjini Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Çiftçi, M. A. ve Özgün, Ö. (2010). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyuncak Tercihlerinin ve Akran Etkileşimlerinin Ebeveyn Cinsiyet Rollerini Algısı Bağlamında İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0438, 6 (3), 2246-2261.
- Coşkun, N. (1997). *Okul Öncesi Çağda İşitme Engelli Çocuğu Olan Normal İşiten bir Annenin Grup Oyunu Esnasında Kullandığı Stratejilerin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirci, N. ve Topbaş Demirci, P. (2013). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Elde Ettikleri Kazanımların İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*, 1 (1), 25-34.

- Doğanay, J. (1998). *Ev Ekonomisi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Anasınıfına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güney, O. (2012). 5-6 Yaş Çocuklarında Algılanan Cinsiyet Kalıpyargılarına İlişkin Ebeveyn Beklentileri ile Oyuncak Tercihleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M. A., Ortiz, E., Rivera, C. M., & Greer, R. D. (2002). Teaching Children with Autism to Prefer Books or Toys over Stereotypy or Passivity. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 4 (2), 80-87.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2008). The Zone of Proximal Development in Play and Learning, *ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ*. 4, 1-11.
- Hamm, E. M., Mistrett, S. G., & Ruffino, A. G. (2006). Play Outcomes and Satisfaction With Toys and Technology of Young Children with Special Needs. *Journal of Special Education Technology*, 21 (1), 29.
- Kaya, A. (2010). *Oyun Müdahale Programının 3-5 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Bilişsel Becerilerinin Desteklenmesindeki Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaytez, N. ve Duralp, E. (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2, 110-122.
- Kamaraj, I. (1996) *Annelerin, Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yönetici ve Öğretmenlerin Oyuncak Seçimleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, Hazırlık ve İlköğretim Birinci Sınıflarda Okuyan Görme Engelli Öğrencilerin Oyunlarının Değerlendirilmesi: Karşılaştırılmalı Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kılınc, E. (2007). *Oyuncak Tasarımının Özel Eğitimde Çocuk - Oyuncak İlişisine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Köroğlu, E. (2001). Amerikan Psikiyatri Birliği: DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı. Yeniden Gözden Geçirilmiş Baskı. Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000 (Çev. Ankara: Hekimler Yayın Birliği).
- Kravtsov, G. G. & Kravtsova, E. E. (2010). Play in L. S. Vygotsky’s Nonclassical Psychology, *Journal of Russian and East European Psychology*. 48 (4), 25-41.
- Metin, N., Şahin, S. ve Şanlı, E. (1999). Okul Öncesi Düzeyde ve Dört -Dokuz Yaş Grubundaki Zihinsel Engelli Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri ve Oynadıkları Oyun Tiplerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*. 2 (3), 14-24.
- Oğuzkan, Ş. ve Avcı, N. (2000). Okul Öncesinde Eğitici Oyuncaklar. Ya-pa Yayınları, İstanbul.
- Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Atar, M., ve Şener-Demir, T. (1997). Türkiye’de İki Kentte Annelerin Bakış Açısıyla Çocukların Oyuncak Gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1, 46-71.
- Öztürk, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Esin Yayınevi.

- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Pellegrini, A. D. (2009). Research and Policy on Children's Play. *Child Development Perspectives*, 3 (2), 131-136.
- Sobkin, V. S. & Skobeltsyna, K. N. (2011). Game Preferences of Modern Preschoolers (Based on Survey among Parents), *Psychological Science and Education*, 2, 39-48.
- Şimşek, A. (2012). *Evren ve Örneklem*, İçinde: *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (Ed.: A. Şimşek). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Tezel Şahin, F. (1993). *Üç-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- T.C. Resmi Gazete. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 21 Temmuz 2012. Sayı: 28360. Başbakanlık Basım Evi, Ankara.
- Ünver, N. (2005). *Kastamonu İl Merkezinde Yaşayan 0-2 Yaşları Arasında Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocukları İçin Oyuncak Satın Alma Durumları ve Tercihlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Xu, Y. (2010). Children's Social Play Sequence: Parten's Classic Theory Revisited, *Early Child Development and Care*. 180 (4), 489-498.
- Yalçın, H. (2012). Zihinsel Engelli Çocukların Okul Öncesi Dönemdeki Sosyal Gelişimlerinde Oyun Etkinliklerinin Önemi. *Türkiye Klinikleri, Journal of Pediatrics*. 21 (3), 146-154.

SUMMARY

Introduction

Children with developmental delay do not exhibit the same developmental characteristics as normally developing children upon their birth. However, the common field of all children is the 'game' in order to ensure their development, discharge of the internal energy and gain experience. Games support the development of children and play role in transferring the culture. Materials which determine the direction of the game are as important as the game itself. These materials are various toys with different features. Toys that are presented to children affect the game. Generally, toys can be influenced by various characteristics of both children and their parents. Therefore, this study aims to examine the toy profiles for children who are affected by intellectual disabilities from the perspective of mothers and fathers. It has been thought that this study will contribute to further studies which will be performed on toys of children with mental failure as well as it will guide parents and teachers of children with mental disabilities in terms of children's toy requirements.

Materials and Methods

Experimental group was composed of 50 parents (24 mothers and 26 fathers) of mentally disabled children (at moderate-sever and mild levels) between the ages of 7-14 in Kastamonu province. In order to collect the data, a survey that was prepared by researchers was used. The survey was composed of questions which were related to personal information of parents and children, the information about frequency of buying toys, toy supply and available toys. Face to face interviews were performed with mothers and fathers who bring their children to Special Education Application Centers, special education classes and full-time mainstream education. Replies of parents were recorded and saved in computer. Frequency and percentage values were used in order to analyze the data.

Results

In this study, it was detected that the price of toys, gender of children and the interests of children for a particular toy were influencing factors in supplying toys by parents. Furthermore, the price of the toy was determined to be more effective than its educational value. The reasons for this were that parents did not want to pay more money since the toy would be consumed away in a short time and they could easily access some toys. Besides, the low economical and educational status of parents and lack of information about what could be considered in the selection of toys were also important factors that affected the attitudes of parents while selecting toys for their children.

It was detected that the selection of toys was closely related to the economical status of parents and frequency of buying toys was maximum ones in each month or even 3 to 4 months. These findings were interpreted that parents did not buy toys their children regularly. According to mothers and fathers, children with mental disabilities were primarily interested in cars and dolls. It was also concluded that gender was an important factor in selecting toys and female children selected dolls and male children selected cars. Gender and age were shown to be primarily important in the preference of children in selecting toys. Furthermore, the function of the toy, siblings and friends of children, communication tools and attitudes of their parents were shown to be secondarily important in selecting toys. It was also thought that parents were the decision makers when buying toys even though the children's requests were effective.

It was determined that children with mental disabilities spent limited amount of time for playing with toys in a day (1-2 hours or less). In this study, almost all children (at least one child for each toy) had ball and most of them had playing dough, small animal figures, cars, Lego, educational toys such as puzzle/matching, musical instruments, toy phone and filled toys. Children had the least amount of toys such as play house or tent, water or ball pool, masks, hats and costumes, doctor or hair dresser sets which offer opportunities for children to play with dramatic games.

Conclusion and Recommendations

The situation of children affected by intellectual disabilities was shown to be effective on toys offered by their parents. The playing attitudes of children with mental disabilities can be underdeveloped compared to attitudes of normally developed children. Therefore, we need to pay attention to certain issues while buying toys or while children are playing with toys. Particularly toys that are well selected and well-crafted game environments are very important in the development of children. Instead of buying cheap and more amounts of toys, parents should understand the value of selecting less number of expensive toys with better quality for their children. Furthermore, parents should understand that toys are not the tools that can be only bought and we should ensure them to understand that they can also create toys at home with their children. It is crucial to choose toys not only for entertainment or only for education. It is very important to select the toys which are entertaining, interesting and educational at the same time. It is important to play with children in order to give them the clue about how to play with toys. By doing this, it is possible to increase the time of children's interest and ensure them to get the maximum advantage of playing with toys.

Cultural Intelligence Level of Turkish Teacher Candidates in Globalized World

Aysun DOĞUTAŞ, Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, adogutas@pau.edu.tr

Abstract: This study aims to examine and explore the cultural intelligence level of teacher candidates in a descriptive manner. It also tries to show whether the cultural intelligence level is associated with the socio-demographics of the participants such as parent's education, gender, the department they enrolled, and the hometown region. Participants of the study were 450 teacher candidates enrolled in the teacher education program at a university in Turkey on 2014-2015 academic years. Data were gathered through Cultural Intelligence Scale developed by Ang et al. in 2007 adapted to Turkish and assessed its psychometrics properties by Ilhan and Cetin in 2014. The gathered data are examined through a couple of steps including univariate information about the computed and recoded variables by showing tabulation and simple data presentation. It then presents the mean comparison of the cultural intelligence level variables based on the socio-demographics of participants and the bivariate analyses of cultural intelligence level and socio-demographic variables using correlation coefficient method (Pearson's r). Regarding the mean comparison of the participants' cultural intelligence scores, this study determined some differences among teacher candidates based on their gender and department they study. Also, looking at the results of the Pearson correlation coefficients, this study identified some significant relationships between some socio-demographics and cultural intelligence scores of the candidates.

Key Words: Cultural intelligence, culture, teacher candidates, globalization, education

Küreselleşen Dünyada Türk Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Seviyeleri

Öz: Bu çalışma, öğretmen adaylarının kültürel zeka seviyelerini betimsel olarak araştırma ve incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, katılımcıların kültürel zeka seviyesi ile anne-babalarının eğitimi, cinsiyet, üniversitede devam ettikleri bölüm ve memleketleri gibi sosyo-demografik geçmişleri arasında ilişki olup olmadığını göstermeye çalışacaktır. Katılımcılar, 2014-2015 akademik yılında Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesine kayıtlı 450 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, 2007'de Ang ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve 2014'te Ilhan ve Cetin tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve psikometrik testleri yapılan Kültürel Zeka Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, öncelikle basit veri sunumu ve çizelge sunumu yapılarak değişkenlerin kodlaması ve analize hazır hale getirilmesi aşamalarının da dahil olduğu birkaç adımda incelenmiştir. Daha sonra katılımcıların kültürel zeka puanlarının ortalamaları sosyo-demografik geçmişlerine göre karşılaştırılmış ve korelasyon katsayısı metodu (Pearson's r) kullanılarak sosyo-demografik ve kültürel zeka seviye değişkenlerinin iki yönlü analizleri sunulmuştur. Katılımcıların kültürel zeka puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, bu çalışma öğretmen adaylarının cinsiyet ve okudukları bölüme göre aralarında bazı farklılıklar gösterdiklerini belirlemiştir. Ayrıca bu çalışma, Pearson korelasyon katsayılarına bakıldığında, öğretmen adaylarının kültürel zeka seviyeleri ile bazı sosyo-demografik geçmişleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel zekâ, kültür, öğretmen adayları, küreselleşme, eğitim

1. INTRODUCTION

Today, it is not wrong to say that borders among countries are removed due to developments on science and technology. For the last two decades we as world citizens have been living in a village due to globalization. What is globalization? Globalization sometimes refers to process of arising only one culture since societies are alike each other; sometimes refers to process of expressing differences and identities of individuals and societies (Cafoglu & Somuncuoglu, 2000).

At this period, various cultures' getting together and improving dialogue among cultures is an essentiality for all countries (Cirik, 2008, p. 37). Culture is the basic element that bring societies together. It is important to protect one's own culture. Culture is defined as a whole of organized behaviors, thoughts and perceptions and constituting roles determining expected behaviors from a group by Duverger (2004).

Since we as world citizens are living in a globalized world. Nowadays, individuals, companies and cultures from different parts of the world are interacting with each other very often. Thus, individuals should be aware of different cultures, languages, and people to be able to live in this multicultural world. Turkey is located between Asia and Europe and getting many immigrants and tourists from different countries. Also, Turkey has different ethnic, language, and cultural differences within its own borders. Since Turkey gets many immigrants and tourists from different cultures and has various cultural differences within its borders, determining cultural intelligence of Turkish people, especially the teacher candidates expected to shape our future, will be significant.

Although globalization has made the world seem smaller and 'flat' in many ways (Friedman, 2005), increasing cultural diversity creates challenges for individuals and organizations, making the world 'not so flat' after all (Ang et al., 2007). For example, a quite large body of research demonstrates the challenges of individuals functioning in new cultural settings. Relatively little research, however, focuses on factors that could improve intercultural encounters (Gelfand et al., 2007). Responding to this need, Earley and Ang (2003) developed the construct of cultural intelligence (CQ) based on contemporary theories of intelligence (Sternberg, 1986).

Thus, it is important to identify cultural intelligence level of teacher candidates because in 2006 State Planning Organization emphasized the necessity of supporting multicultural education and improving teachers' sensitivity to cultural differences by the way of improving teacher training (Demir, 2012). However, there is still nothing to determine where we are on this subject. Therefore, it would be a good start with the identification of cultural intelligence level of teacher candidates to fill in the gap between the goal of the State and the reality of the situation.

1.1. What is Cultural Intelligence?

Although early research tended to view intelligence narrowly as the ability to grasp concepts and solve problems in academic settings, there is now increasing consensus that "intelligence may be displayed in places other than classroom" (Sternberg & Detterman, 1986). The growing interest in "real-world" intelligence has identified new types of intelligence that focus on specific content domains. These new types of intelligence are social intelligence, emotional intelligence and cultural intelligence. Since we are living in a globalized world, it is important to see the level of cultural intelligence level of people.

Eventhough every society has its own culture; according to joint history, living environment, vernacular, economic field occupation and socio-economic level people groups

living in the same society develop various sub-cultures (Cirik, 2008). In this context, cultural intelligence can be seen as an intelligence type propounded to describe the differences seen among people in the perspective of capability of getting interaction with diverse cultures both within his/her own society or with other societies (Ilhan & Cetin, 2014, p. 95). Since the point is differences, teachers cultural level of intelligence should be high to interact with students from different settings.

“Cultural Intelligence, defined as an individual’s capability of function and manage effectively in culturally diverse settings” (Ang & Van Dyne, 2008, p.3). Cultural intelligence is a multidimensional concept and have four subdimensions according to Early and Ang (2003). These are metacognitive, cognitive, motivational and behavioral dimensions. The following section will present these four dimensions of cultural intelligence.

The first one is metacognitive cultural intelligence. It “refers to an individual’s level of conscious cultural awareness during cross-cultural interactions” (Ang & Van Dyne, 2008, p. 5). People whose metacognitive cultural intelligence is high mostly question their own cultural assumptions, reflect during interactions, and adjust their cultural knowledge when interacting with those from other cultures (Ang & Van Dyne, 2008, p. 5).

The second dimension of cultural intelligence is cognitive cultural intelligence. Cognitive cultural intelligence represents knowledge of norms, practices, and conventions in different cultures that has been acquired from educational and personal experiences, while metacognitive cultural intelligence focuses on higher-order cognitive processes (Ang & Van Dyne, 2008). Cultural intelligence reflects an individual’s level of cultural knowledge or knowledge of the cultural environment.

Another dimension of cultural intelligence is motivational cultural intelligence which “reflects the capability to direct attention and energy toward learning about and functioning in situations characterized by cultural differences” (Ang & Van Dyne, p. 6). People who have high motivational cultural intelligence direct attention and energy toward cross-cultural situations based on intrinsic interest (Deci & Ryan, 1985) and confidence in cross-cultural effectiveness (Bandura, 2002).

Last dimension of cultural intelligence is behavioral cultural intelligence. It represents “the capability to exhibit appropriate verbal and nonverbal actions when interacting with people from different cultures” (Ang & Van Dyne, 2008, p. 7). As Early and Ang (2003) stated individuals with high behavioral cultural intelligence are flexible and can adjust their behaviors to the specifics of each cultural interaction.

1.2. Evaluating Cultural Intelligence

To evaluate cultural intelligence Ang et al. (2007) improved Cultural Intelligence Scale (CQS). It can be said that individuals getting high scores from the CQS have developed capability on performing appropriate behaviors during interactions with people from diverse cultures, enjoying having multicultural interactions, having self confidence on interacting with diverse cultures, having knowledge about diverse cultures and arranging obtained knowledge according to the culture’s necessities that he/she interacting (Ang et al. 2007; Brislin, Worthley & MacNab, 2006). On the other hand, it can be said that individuals getting low score from CQS are unwilling to have knowledge about diverse cultures, adaptation to differences among diverse cultures and interact with diverse cultures (Brislin, Worthley & MacNab, 2006, p. 97).

1.3. Previous Studies

Empirical studies on cultural intelligence are quite new around the world. Although empirical research on cultural intelligence is relatively new, the initial results are strong and

promising. Results in three substantive studies across different cultural, educational and work settings of Ang et al. (2007) demonstrate a systematic pattern of relationships between dimensions of CQ and specific intercultural effectiveness outcomes (n= 794). These findings show the value of using contemporary conceptualizations of intelligence as a framework for conceptualizing a set of intercultural competencies: metacognitive CQ, cognitive CQ, motivational CQ and behavioral CQ.

Results of Ang et al. (2007) have demonstrated that Cultural Intelligence predicts cultural judgment and decision making (CJDM) and task performance. In another empirical study that focused specifically on motivational CQ and expatriate adjustment, Ang et al. showed that motivational Cultural Intelligence predicts all three types of adjustment, even after controlling for time in the host country and experience in international assignments.

More recently, cultural bias in surveys has been examined by Culpepper & Zimmerman (2006). These authors found evidence of extreme response bias among Hispanic respondents and also the tendency to avoid using the mid-point of the scale.

Studies done outside Turkey mostly focused on one dimension of intelligence level, however, this study will try to explain the general intelligence level of Turkish teacher candidates and its' relations with some socio-demographic items. Since the studies on cultural intelligence are somewhat new and Cultural Intelligence Scale was adapted to Turkish in 2014, there hasn't been any study done in Turkey on cultural intelligence level using the CQS. This study will be the first study done on cultural intelligence level of Turkish people.

1.4. Objectives of the Study

The objectives of the study was to examine and explore the cultural intelligence level of teacher candidates in a descriptive manner. It also tries to show whether the cultural intelligence level is associated with the socio-demographics of the participants such as parent's education, gender, the department they enrolled, and the hometown region. With this aim, the primary hypothesis of the study was that cultural intelligence level of teacher candidates is associated with socio-demographics of themselves. Secondary hypotheses were;

- 1- Cultural intelligence level of teacher candidates whose parents' have higher education is higher.
- 2- Cultural intelligence level of female teacher candidates is higher than male candidates.
- 3- Cultural intelligence level of teacher candidates who enrolled in social sciences department is higher than those in other departments.

2. METHOD

This section explains and justifies the method used for determining cultural intelligence level of teacher candidates studying at a university in Turkey. The sequence of sub-titles are rationale for the study, participants, sources of data and survey instrument and data collection used in this study. It also presents the detailed information about the statistical analysis and techniques utilized for data analysis.

2.1. Methodology of Data Collection

During the fall semester of 2014-2015 academic years between September and November, the data were collected at the university. Participants completed questionnaire before their classes begin at the classroom setting. All participated voluntarily and ethical guidelines for protection of participants were observed. The researcher informed them that their names will

not be asked and included in this study to ensure their participation. To encourage survey response, the researcher added a brief statement at the top of survey material in order to let them know about the aim, scope, and the possible outcomes of the study.

2.2. Participants

Participants are selected from freshmans and graduated students. Universities are multicultural settings and there are individuals from different settings. In sophomore and senior years university students are adapted to these differences. However, freshmans are new at the university and come from their homecity recently. Maybe in an academic environment it is the first time they face with individuals from different ethnicity, culture, or language. Thus, it will be meaningful to get freshmans and graduated students' cultural intelligence level and compare them.

Participants of the study were 450 teacher candidates enrolled in the teacher education program at the university on 2014-2015 academic years. 281 (%64,4) are girl and 155 (% 35,6) boy of the study group. 263 of participants (% 58,4) are freshmans and 187 (% 41,6) of them are graduated and enrolled pedagogical formation classes. Freshmans are from different departments of the teacher education program. The participant freshmans are from Turkish Education, CEIT (Computer Education and Instructional Technology), PCG (Psychological Counselling and Guidance), Fine Arts, Social Sciences, Science Education, and Music departments.

2.3. Sources of Data and Survey Instruments

To determine cultural intelligence level of individulas, the Cultural Intelligence Scale (CQS) consisting of 20 items and 4 dimensions was developed by Ang et al. (2007). CQS has gone through an extensive validation process, and research demonstrates that it is generalizable across a) multiple student and executive samples b) time intervals ranging from four weeks to four months c) countries such as Singapore, the U.S., and Ireland, and d) both global and domestic culturally diverse samples (Ang et al., 2007; Van Dyne et al., 2008; Shokef & Erez, 2008; Shannon & Begley, 2008; Kim, Kirkman, & Chen, 2008).

Ang et al., (2007) used three cross-validation samples and substantive studies to support empirically for the realibility and validity of the scale. Results of three cross-validation samples and three substantive studies provide strong empirical support for the reliability, stability and validity of the CQS and demonstrate that specific dimensions of CQ have differential relationships with cognitive, affective and behavioral intercultural effectiveness outcomes. Corrected item-to-total correlations for each subscale (0.46–0.66) demonstrated strong relationships between items and their scales, supporting internal consistency. Reliabilities exceeded 0.70 (metacognitive CQ = 0.77, cognitive CQ = 0.84, motivational CQ = 0.77, and behavioral CQ = 0.84).

CQS developed by Ang et al. in 2007 was adapted to Turkish and assessed its psychometrics properties by Ilhan and Cetin in 2014. Ilhan and Cetin (2014) also assessed scale's validity and realibility. They conducted a research on 5 different study groups, who consisted of 1104 students at Dicle University Ziya Gokalp Education Faculty during 2012 Spring Semester. In Turkish adaptation process of CQS, its language equivalence was assessed and strong positive and significant correlations were obtained between Turkish and English versions. Explanatory and Confirmatory factor analysis showed four factors for Turkish version of CQS similar to its original version. Concurrent validity results showed that correlation between Turkish version of CQS and Intercultural Sensitivity Scale was .61 and correlation between Turkish version of CQS and Tromso Social Intelligence Scale was .44. Reliability analyses showed .85 internal

consistency coefficient and .81 test-retest reliability. Item analyses showed corrected item-total correlations were between .33 and .64. Based on these results, it can be concluded that Turkish version of CQS is a valid and reliable measurement in assessing university students' cultural intelligence.

During the application of survey, the participants were asked to read each positive statement and select the response that best describes their capabilities. Each item contained one idea, was relatively short in length, and used simple and direct language. Since negatively worded items can create artifacts, positively worded items were used. Participants were told to "Select the answer that BEST describes you AS YOU REALLY ARE (1 = strongly disagree; 7 = strongly agree)."

First dimension is metacognitive level and consists of four questions such as "I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds." Second dimension is cognitive level and consists of six questions like "I know the legal and economic systems of other cultures." Third dimension is motivational level and consists of five questions. For example, "I enjoy interacting with people from different cultures." Last level is behavioral level and consists of five questions such as "I change my verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it."

While asking questions about cultural intelligence, it would be meaningful to look at the gender, parents education, the department they chose and study, and the region their hometown is located since socio-demographic backgrounds of people could have an impact on them in a various way. Thus, gender, mother education, father education, the department, and the region they live are also asked to the participants.

2.4. Dependent and Independent Variables

To test and analyze the hypotheses, dependent variables such as metacognitive CQ, cognitive CQ, motivational CQ, behavioral CQ, and total CQ were identified. This study handled the socio-demographics like parent's education, gender, the department they enrolled, and the hometown region as independent variables.

To be able to get the variables representing those dimensions of CQS, researcher computed the data gathered by 20 questions based on the dimensions criteria and received four new ordinal variable such as "Metacognition_CQ" (mean=21,09, min=8 and max=28), "Cognition_CQ" (mean=23,57, min=6 and max=39), "Motivation_CQ" (mean=25,36, min=6 and max=35), and "Behavior_CQ" (mean=24,52, min=9 and max=35). Then, to see the total number of Cultural Intelligence Level, researcher computed the answers given for all 20 questions and received a new variable called CQ_Total (mean=94,92, min=45 and max=137). All these five dependent variables are normally distributed (See Table 1).

Table 1: Statistics of dependent variables

	Metacognition	Cognition	Motivation	Behavior	CQ_Total
N	437	434	441	441	408
Mean	21,09	23,57	25,36	24,52	94,92
Std. Deviation	3,569	5,766	5,579	4,930	14,552
Minimum	8	6	6	9	45
Maximum	28	39	35	35	137

Independent variables such as parent's education, gender, the department they enrolled, and the hometown region are socio-demographics of the participants and are assumed as having an impact on dependent variables. Looking at gender, 281 (%64,4) were girl and 155 (% 35,6) boy of the study group (See Table 2).

Participants (n=450) were from different departments of the teacher education program. 263 of them (% 58,4) are freshmans and 187 of them (% 41,6) are graduated and enrolled pedagogical formation classes. The participant freshmans are from Turkish Education (n=64, %14,2), CEIT (Computer Education and Instructional Technology) (n=48, % 10,7), PCG (Psychological Counselling and Guidance) (n=41, % 9,1), Fine Arts (n= 33, %7,3), Social Sciences (n=22, % 4,9), Science Education (n=33, %7,3) and Music departments (n=22, % 4,9) (See Table 2).

Mother of participants' education are classified as illeterate (n=18, %4,2), primary education (n=299, % 69,9), high school education (n=75, % 17,5) and higher education (n=36, % 8,4). Fathers' education level was also classified as illeterate (n= 3 % 0,7), primary education (n=240, % 55,8), high school education (n=101, %23,5) and higher education (n=86, %20) (See Table 2).

Regions that they live classified as Mediterranean (n=68, % 16), Aegean (n=252, % 59,5), Central Anatolia (n=32, % 7,5), Black Sea (n=7, % 1,6), Marmara (n=35, % 8,2), East Anatolia (n=12, % 2,8), and Southeast Anatolia (n=18, % 4,2) (See Table 2).

Table 2: Sociodemographics of Participants as Independent Variables

Sociodemographics		Frequency	Percent	
Gender	Girl	281	64,4	
	Boy	155	35,6	
Department	Turkish	64	14,2	
	CEIT	48	10,7	
	PCG	41	9,1	
	Art	33	7,3	
	Social	22	4,9	
	Science	33	7,3	
	Music	22	4,9	
	Pedagogical Formation	187	41,6	
Educational Level	Illiterate	Mothers'	18	4,2
		Fathers'	3	,7
	Primary School	Mothers'	299	69,9
		Fathers'	240	55,8
	High School	Mothers'	75	17,5
		Fathers'	101	23,5
	Higher Education	Mothers'	36	8,4
		Fathers'	86	20,0
	Regions of Homecities	Mediterranean	68	16,0
		Aegean	253	59,5
Central Anatolia		32	7,5	
Black Sea		7	1,6	
Marmara		35	8,2	
Southeast Anatolia		18	4,2	
East Anatolia		12	2,8	

2.5. Data Analysis

This study aims to examine and explore the cultural intelligence level of teacher candidates in a descriptive manner. It also tries to show whether the cultural intelligence level is associated with the socio-demographics of the participants such as parent's education, gender, the department they enrolled, and the hometown region.

Univariate and bivariate level analysis were conducted through out the study. Since the identification and the explanation of the factors associated with the level of cultural intelligence is not in the scope of the study, multilevel analysis were not conducted.

This study examines data through a couple of steps. First, it begins providing univariate information about the computed and recoded variables by showing tabulation and simple data presentation in a descriptive manner. Univariate statistics mentioned helped to know more about the data through the descriptive statistics like the mean values, standard deviations, and the frequencies of the variables. Second, bivariate analysis such as mean comparison and Pearson's correlation coefficient showed the associations, in general, between socio-demographics (independent variables) and cultural levels of participants (dependent variables).

3. FINDINGS

It would be interesting to see cultural intelligence score if it differs to boy or girl. Therefore, this study compared means for cultural intelligence scores at the categories of metacognition, cognition, motivation, behavior, and total as a whole. Table 7 shows that boys have slightly higher scores on all categories of cultural intelligence except behavior than girls. For example, the mean is higher for boys (21,31) than girls (21,06) regarding metacognitive cultural intelligence. For cognitive cultural intelligence it is (24,36) for boys and (23,28) for girls. Regarding motivational cultural intelligence the mean value is (25,64) for boys and (25,31) for girls. However, the mean value for girls (24,76) is higher than for boys (24,36) regarding the behavioral cultural intelligence. Finally, the mean value for boys (96,00) is higher than for girls (94,80) regarding the total scores of cultural intelligence items (See Table 3).

Table 3: Mean Comparison for Gender

Gender		Metacognition	Cognition	Motivation	Behavior	CQ_Total
Girl	Mean	21,06	23,28	25,31	24,76	94,80
	N	274	270	274	276	254
	Std. Deviation	3,588	5,706	5,705	5,036	14,913
Boy	Mean	21,31	24,36	25,64	24,36	96,00
	N	150	151	153	151	142
	Std. Deviation	3,618	5,806	5,401	4,728	14,048

Also, it would be useful to see cultural intelligence scores regarding the department of teacher candidates that they study. Therefore, this study compared means for cultural intelligence scores based on the departments. Table 8 shows that the teacher candidates in the department of social sciences have the highest mean value (22,00) for metacognitive cultural intelligence score, the candidates in Turkish department have the highest mean value (24,03) for cognitive cultural intelligence, the candidates in sciences department have the highest mean values (27,36) for motivational cultural intelligence and (26,03) for behavioral cultural intelligence score. As a total, the teacher candidates in the sciences department have the highest mean value (99,45) for the cultural intelligence score.

Table 4: Mean Comparison for Department

Department		Metacognition	Cognition	Motivation	Behavior	CQ_Total
Turkish	Mean	20,80	24,03	24,53	24,11	93,27
	N	61	63	62	62	56
	Std. Deviation	3,949	5,016	5,203	5,061	14,591
CEIT	Mean	20,17	23,54	25,33	25,04	94,25
	N	46	46	46	46	40
	Std. Deviation	3,761	5,443	5,379	4,320	13,341
PCG	Mean	20,93	23,05	25,93	25,63	95,21
	N	40	40	41	41	39
	Std. Deviation	3,214	5,134	5,951	4,989	14,909
Art	Mean	21,09	23,18	26,18	23,85	93,94
	N	32	33	33	33	32
	Std. Deviation	2,955	5,903	5,138	4,374	12,099
Social	Mean	22,00	23,57	24,90	24,43	97,05
	N	19	21	21	21	19
	Std. Deviation	4,509	5,075	5,718	6,161	14,081
Science	Mean	21,70	22,83	27,36	26,03	99,45
	N	33	30	33	32	29

	Std. Deviation	3,771	5,608	4,917	4,776	14,108
Music	Mean	20,82	23,10	24,75	24,68	93,68
	N	22	21	20	22	19
	Std. Deviation	3,404	4,036	5,848	3,896	14,083
Pedagogical Formation	Mean	21,28	23,77	25,12	24,13	94,88
	N	184	180	185	184	174
	Std. Deviation	3,438	6,494	5,790	5,073	15,381

Following the comparison of means based on gender and department, this study used the Pearson correlation coefficient matrix to see the relationships between dependent and socio-demographic variables such as educational levels of parents. The correlation is one of the most common and most useful statistics. A correlation is a single number that describes the degree of relationship between two variables. It is very functional to show the strength and the direction of the relationship (Trochim, 2001).

The following table is the correlation coefficient matrix that demonstrates whether or not independent variables are associated with the level of Cultural Intelligence. Therefore, this study attempted to represent the strong relationships, which are justifiable both theoretically and statistically concerning theoretical considerations and looking at the results of bivariate analyses mentioned.

Table 9 shows that motheredu and fatheredu are associated with one or two dependent variables. For example, there is statistically significant correlation between motheredu and motivational cultural intelligence at .05 level (r value=,09). Also fatheredu is significantly correlated with metacognitive cultural intelligence (r value=,092 and $p < .05$). There is an important association between fatheredu and motivational cultural intelligence at .01 level (r value=,129). Finally, fatheredu is significantly correlated with Total Cultural Intelligence score (r value=,105 and $p < .05$).

Table 5: Correlations

Variables	Fatheredu	Metacognition	Cognition	Motivation	Behavior	CQ_Total
Motheredu	,577**	,072	,048	,090*	-,017	,068
Fatheredu	1	,092*	,041	,129**	,029	,105*
Metacognition		1	,350**	,492**	,439**	,720**
Cognition			1	,338**	,320**	,714**
Motivation				1	,470**	,789**
Behavior					1	,732**
CQ_Total						1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

Today, it is not wrong to say that borders among countries are removed due to developments on science and technology. For the last two decades we as world citizens have been living in a village because of globalization. As long as the world is getting more and more globalized, the culturally diverse settings in education will be one of the unavoidable routines of educational system.

In diverse settings, some people are good at knowing, understanding and functioning while others have some difficulties in interacting with people from other cultures and societies. It is increasingly important to understand why some individuals function more effectively than others in culturally diverse situations (Erez & Early, 1993; Gelfand, Erez & Aycan, 2007; Triandis, 1994). Regarding the importance of individual's capability of function, cultural intelligence for teachers, therefore, will be a very important issue to consider day by day.

Earley and Ang (2003) developed the construct of cultural intelligence (CQ) based on contemporary theories of intelligence (Sternberg, 1986). Cultural intelligence is a multidimensional concept and have four subdimensions. These are metacognitive, cognitive, motivational and behavioral dimensions. This study tried to understand if the socio-

demographics of teacher candidates are related to these four dimensions of cultural intelligence. Also, this study examined the relationship between socio-demographics of candidates and the total cultural intelligence score.

According to scale individuals who scored high on Cultural Intelligence Scale (CQS) have high ability on showing appropriate behaviors in their interaction with people from different cultures, enjoying interactions with other cultures, being competent in having interaction with other cultures, learning about other cultures and adjusting these knowledge based on the requirements of the new culture (Ang et al. 2007; Brislin, Worthley & MacNab, 2006). It can be argued that people who scored low on CQS are reluctant to learn about other cultures, to adapt to intercultural issues, and to have interactions with different cultures (Brislin, Worthley & MacNab, 2006).

The results of the current study primarily show that cultural intelligence level of teacher candidates is associated with some socio-demographics of themselves. Regarding the cultural intelligence scores, this study determined some differences among teacher candidates based on their gender and department they study.

One of the assumption of the study was that cultural intelligence level of female teacher candidates is higher than male candidates. Limited to the sample of the current study, the results showed the opposite of the assumption that boys are more culturally intelligent based on total cultural intelligent score and all the subdimensions of cultural intelligence except behavioral cultural intelligence dimension. Based on the mean comparison the means for boys are slightly higher than that are for girls.

Another hypothesis was that cultural intelligence level of teacher candidates who enrolled in social sciences department is higher than those in other departments. Based on the comparison of mean values, while the teacher candidates in the department of social sciences have the highest mean value for metacognitive cultural intelligence score, the candidates in Turkish department have the highest mean value for cognitive cultural intelligence. The candidates in sciences department have the highest mean values for motivational cultural intelligence and for behavioral cultural intelligence scores. Looking at the total intelligence scores, the teacher candidates in the sciences department have the highest mean value (99,45) while the candidates in the social sciences get the mean value at (97,05).

Looking at the correlation coefficients, this study also identified some significant relationships between other socio-demographics of candidates and cultural intelligence scores of them. The last hypothesis of the study was that teacher candidates whose parents' have higher education have higher cultural intelligence level. The results support this hypothesis. It shows that the educational level of teacher candidates' parents is associated with one or two subdimensions of cultural intelligence. For example, there is statistically significant correlation between mothers' education and motivational cultural intelligence score. The higher educational level of candidates' mothers is associated with higher motivational cultural intelligence score. In addition, the educational level of candidates' fathers are significantly correlated with metacognitive and motivational cultural intelligence. It means that the higher educational levels of candidates' fathers are associated with the higher metacognitive and motivational cultural intelligence scores. Finally, fathers' higher educational level is also significantly correlated with the higher total cultural intelligence score.

As it is stated above, since the CQS adapted to Turkish in April 2014, there hasn't been any study done about cultural intelligence level of teacher candidates yet in Turkey. When we look at the worldwide literature, there have been many studies done on cultural intelligence level. However, most of these studies were on cultural intelligence level and its'relations with

intercultural negotiation (Imai & Gelfand, 2010), global leadership (Livermore, 2009; Dean, 2007), multicultural teams (Rockstuhl & Ng, 2008), social networks (Fehr & Kuo, 2008).

While reviewing the literature, the researcher couldn't find any study done about relationship between cultural intelligence level and socio-demographics of participants. Thus, this study is the first one tries to examine relationship between participants' socio-demographics and cultural intelligence level. Therefore, it would not be possible to make comparison between the results of this study and previous studies. In most of the previous studies it can be said that, researchers determined a relationship between cultural intelligence as a beginning and further other issues as an outcome, especially, the impact of cultural intelligence on those issues.

In a similar way, this study distinctively showed the association between socio-demographics as a beginning and cultural intelligence level of teacher candidates as an outcome. This means that it reveals both strengths and weaknesses of the current study. It is distinctive but lacks the advantages of the comparison with the previous studies. For the future studies, this study may be a step to conduct in depth analyses on the factors that have an impact on cultural intelligence itself. Why some people have high scores on cultural intelligence scale while others do not? What should people do to be more culturally intelligent so that they tackle with the barriers in their careers? Future studies might find an answer to these and similar questions.

REFERENCES

- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 3-15). Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C. K. S., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C. et al. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335-371.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C. S. K., & Ng, K. Y. (2004, August). *The measurement of cultural intelligence*. Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in a cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.
- Banks, J.A., & Banks, C.A.M. (Eds.). (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th Ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brislin, R., Worthley, R., & MacNab, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group & Organization Management*, 31(1), 40-55.
- Cafoğlu, Z. & D. Somuncuoğlu. (2000). *Global Values in Education and Character Education*. ERIC NO: ED449449.

- Cırık, İ. (2008). Multicultural education and its reflections. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 27-40.
- Culpepper, RA & Zimmerman, RA 2006, „Culture-based extreme response bias in surveys employing variable response items: an investigation of response tendency among Hispanic-Americans“, *Journal of International Business Research*, 5 (2), 75-83.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Globalization, information society, and education, *Gazi University Kastamonu Education Journal*, 13 (1). 55-66.
- Dean, B.P. (2007). *Cultural intelligence in global leadership. A model for developing culturally and nationally diverse teams. Unpublished doctoral dissertation*. Rogent University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Demir, S. (2012). The importance level of multicultural education for instructors' of Erciyes University, *Turkish Studies*, 7 (4), 1453-1475.
- Duverger, M. (2004). *Siyaset Sosyolojisi*. (Çev: Tekeli). Istanbul: Varlık Yayınları.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Erez, M. & Earley, P.C. (1993). *Culture, self-identity, and work*. New York: Oxford University Press.
- Fehr, R. & Kuo, E. (2008): The impact of cultural intelligence in multicultural social networks. Paper presented at the 23rd Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP), San Francisco, CA.
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Gelfand, M. J., Erez, M., & Aycan, Z. (2007). Cross-cultural organizational behavior. In S. T. Fiske, D. L. Schacter & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 58, 479–514. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Ilhan, M. & Çetin, B. (2014). Validity and Reliability Study of the Turkish Version of the Cultural Intelligence Scale. *H. U. Journal of Education*, 29(2), 94-114.
- Imai, L, & Gelfand, M. J. (2010). The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequence and outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 112, 83-98.
- Kim, K., Kirkman, B. L., & Chen, G. (2008). Cultural intelligence and international assignment effectiveness: A conceptual model and preliminary findings. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 71–90). Armonk, NY: ME Sharpe.
- Livermore, A.D. (2009). *Cultural intelligence: Improving your CQ to engage our multicultural world*. Grand Rapids, MI: Baker Academics.

- Oguzkan, F. (1974). *Dictionary of education terms*. Ankara: Turkish Language Society Publications.
- Reitz, C. (2009). "Herbert Marcuse and the Humanities: Emancipatory Education and Predatory Culture," in Douglas Kellner, Tyson Lewis, Clayton Pierce, K. Daniel Cho, *Marcuse's Challenge to Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Rockstuhl, T. & Ng, K-Y. (2008). The effects of cultural intelligence on interpersonal trust in multicultural teams. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory Measurement and Applications* (pp. 206-220). New York, NY: M. E. Sharpe.
- Shannon, L. M., & Begley, T. M. (2008). Antecedents of the four-factor model of cultural intelligence. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 41-55). Armonk, NY: ME Sharpe.
- Shokef, E., & Erez, M. (2008). Cultural intelligence and global identity in multicultural teams. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 177-191). Armonk, NY: ME Sharpe.
- Sternberg, R. J. (1986). A framework for understanding conceptions of intelligence. In R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *What is Intelligence? Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition* (pp. 3-15). Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What is Intelligence? Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2005). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group and Organization Management*, 31, 154-173.
- The Ministry of National Education General Directorate of teacher Training and Education (2006). *Teaching profession overall effectiveness*. Retrieved from <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf> on 20.11.2014.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Trochim, W. M. K. (2001). *The Research Methods Knowledge Base*. Atomic Dog Publication.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 16-38). Armonk, NY: ME Sharpe.

Geniş Özet

Günümüzde dünyanın farklı kesimlerindeki kişi, şirket ve kültürler değişik nedenlerle etkileşim halindedir. Çok kültürlü dünyada yaşayabilmek için kişiler; farklı kültürlerin, dillerin ve insanların farkına varmak zorunda ve etkin iletişim yollarını araştırmak durumundadır. Pek çok kişi halen başka kültürlerle karşı umursamaz bir tavır takınsa dahi, teknolojinin her geçen gün ilerlemesi ve küreselleşen bir dünyada farklı kültürlerle sahip toplumların biraraya gelmeleri artık bir ihtiyaç ve zorunluluk haline gelmiştir. Peki devlet ve birey düzleminde neler yapılmalıdır? Eğitim sahasında kısa, orta ve uzun vadede neler yapılabilir? Bu süreçte, küresel eğitim değerleri oluşturmak, kültürler arasındaki etkileşimi hızlandırmak ve farklı kültürleri farkına varacak kişileri yetiştirmek büyük önem arz etmektedir.

Bugün teknoloji ve bilim sayesinde ülkeler arasındaki sınırların kalktığını söylemek yanlış olmaz. Son 20 yıldır küreselleşmenin sonucu olarak biz dünya insanları bir köyde yaşıyor gibiyiz. Dünya daha fazla küreselleştikçe kültürel farklılıklara sahip kişilerin fiziksel yada sanal eğitim araçlarını kullanarak aynı eğitim ortamını paylaşmaları, eğitim sisteminin vazgeçilmezi hatta doğası haline gelecektir. Kaldı ki, birçok ülke kendi sınırları içinde dahi farklı ırk, dil ve kültürel özelliklere sahiptir. Türkiye'nin son zamanlarda farklı kültürlerden çok fazla turist ve göçmen akınına uğraması dikkate alındığında; hem yaz aylarında hem de yılın diğer aylarında eğitim, sağlık, gıda, konaklama vb. hizmet sektörlerinde sorumluluk alacak ve bu hizmetleri çok çeşitli kültürel farklılıklara sahip gruplara yönelik yerine getirecek insanımızı yetiştirecek ve geleceğimizi şekillendirmelerini bekleyeceğimiz öğretmen adaylarının kültürel zeka seviyelerini belirlemek anlamlı olacaktır.

Kültürel zeka son zamanlarda çok sayıda araştırmacının ilgisini çeken, aynı sosyal ve duygusal zeka gibi insanların farklı kültürlerden insanlarla karşılaştıklarında ve aynı ortamı paylaştıklarında ortaya koyacakları performansı doğrudan etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı kişiler farklı ortamlarda bilme, anlama ve etkin olma konularında iyiyken diğerleri farklı kültür veya toplumlardan kişilerle etkileşimde bulunma konusunda bazı sorunlar yaşamaktadır. Bazı kişilerin farklı kültürel ortamlarda diğerlerine göre neden daha etkin olduğunu yada olamadığını anlamak oldukça önemli bir husustur. Bu nedenle, bu kişilerin kültürel zeka seviyelerinin farkına varmalarını sağlamak, bununla birlikte, kültürel zekalarını geliştirmelerine katkı sunacak şekilde ve bu kapsamda çalışma yapmak çok yerinde olacaktır.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının kültürel zeka seviyelerini betimsel olarak araştırma ve incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, katılımcıların kültürel zeka seviyesi ile anne-babalarının eğitimi, cinsiyet, üniversitede devam ettikleri bölüm ve memleketleri gibi sosyo-demografik geçmişleri arasında ilişki olup olmadığını göstermeye çalışacaktır. Katılımcılar, 2014-2015 akademik yılında Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesine kayıtlı 450 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanılarak sağlanmıştır ve bu katılımcılara duyurulmuştur. Veriler, 2007'de Ang ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve 2014'te İlhan ve Çetin tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve psikometrik testleri yapılan Kültürel Zeka Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Kültürel zeka ölçeği; üstbilis, bilis, güdusel ve davranışsal olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. İlk boyut üstbilisel boyuttur ve 4 sorudan oluşur. İkinci boyut bilis seviyesi ki, 6 sorudan oluşur. Üçüncü boyut güdusel boyuttur ve beş sorudan oluşmaktadır. Son boyut ise davranışsal boyuttur ve 5 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğe göre yüksek puan alan kişiler farklı kültürlerdeki kişilerle etkileşime girdiğinde uygun davranışlarda bulunur, diğer kültürlerle etkileşim içine girmekten hoşnut olur, diğer kültürlerle etkileşim esnasında rahat olur, diğer kültür hakkında bilgi sahibi olmaya çalışır ve edindiği bilgileri yeni kültürün gereklerine göre uygular. Ölçekte düşük puan kişiler ise tam tersi, diğer kültürleri öğrenme, kültürlerarası sorunlara adapte olma ve diğer kültürlerle etkileşime geçme konularında isteksizdirler.

Katılımcılardan 263'ü lisans birinci sınıf ve 187'si farklı fakültelerden mezun olmuş ve pedagojik formasyon programına kayıt yaptırmış öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcıların 281'i bayan ve 155'i erkektir. Çalışmaya katılan birinci sınıf öğrencilerin devam ettikleri bölümlere baktığımızda; 64'ü Türkçe Öğretmenliği, 48'i BÖTE, 41'i PDR, 33'ü resim, 22'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 33'ü Fen Bilgisi Öğretmenliği ve 22'si Müzik Öğretmenliği bölümünde eğitimlerine devam etmektedirler.

Toplanan veriler, öncelikle basit veri sunumu ve çizelge sunumu yapılarak değişkenlerin kodlaması ve analize hazır hale getirilmesi aşamalarının da dahil olduğu birkaç adımda incelenmiştir. Daha sonra

katılımcıların kültürel zeka puanlarının ortalamaları sosyo-demografik geçmişlerine göre karşılaştırılmış ve korelasyon katsayısı metodu (Pearson's r) kullanılarak sosyo-demografik ve kültürel zeka seviye değişkenlerinin iki yönlü analizleri sunulmuştur.

Kültürel zeka puanlarına göre bu çalışma, öğretmen adaylarının cinsiyet ve okudukları bölüme göre bazı farklılıklar gösterdiklerini belirlemiştir. Örneğin, toplam kültürel zeka puanlarına göre erkeklerin kültürel olarak az farklı kızlardan daha zeki oldukları görülmüş ve davranışsal kültürel zeka bölümü hariç diğer tüm alt bölümlerde daha yüksek kültürel zeka puan almışlardır. Ayrıca, ortalama değerlerin karşılaştırmalarına göre sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları üstbilişsel kültürel zeka bölümünde yüksek puan almışken Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları bilişsel zeka bölümünden yüksek puan almış ve fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları güdüsel ve davranışsal kültürel zeka bölümlerinden yüksek puanlar almışlardır. Toplam kültürel zeka seviyelerine baktığımızda fen bilgisi öğretmenliğine okuyan öğretmen adayları kültürel zeka seviyesi olarak en yüksek ortalama değeri almışlardır.

Diğer bir bulgu olarak, bu çalışma öğretmen adaylarının kültürel zeka seviyeleri ile sosyo-demografik yapıları arasında anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Öğretmen adaylarının anne-baba eğitim durumu ile kültürel zeka seviyesinin bir veya iki alt bölümü birbiriyle ilişkilidir. Örneğin, anne eğitimi ve güdüsel kültürel zeka seviyesi arasında istatistiki olarak anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür. Katılımcıların annelerinin eğitim seviyesini yüksek olduğunda güdüsel kültürel zeka seviyelerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların baba eğitimi ile üstbilişsel ve güdüsel kültürel zeka seviyesi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Son olarak babanın eğitimi ile toplam kültürel zeka seviyesi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Aynı şekilde babalarının eğitim seviyeleri yüksek olan katılımcıların kültürel zeka seviyelerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bartın Örneği)*

Ali SICAK, Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, ali.sicak@beun.edu.tr
Mehmet BAŞÖREN, Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, mbasoren@gmail.com

Öz: Akademik katılım olarak da nitelendirilen ve öğrenenin performansını en fazla etkileme gücüne sahip olan motivasyon bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak eğitime bağlılığının belirleyicisi olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Batı Karadeniz Bölümünde yer alan bir ildeki ortaöğretim kurumlarının 9.10.11.ve 12. Sınıflarından 4041 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Vallerand ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Çakır tarafından uyarlanan akademik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra parametrik istatistiklerden t testi ve anova kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları yüksek bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile cinsiyet arasında ilişki bulunmuştur. Kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları erkek öğrencilerin motivasyonlarından anlamlı şekilde daha yüksektir. Araştırmada öğrencilerin akademik motivasyonlarının sınıf düzeyine göre değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Okuldan memnun olma durumu ile akademik motivasyon alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, ortaöğretim

An Investigation of High School Students Academic Motivation in Related to Various Variables (Bartın Samples)

Abstract: The motivation which is qualified as academic participation and has the most power to affect the learner's performance is defined as the determinant of commitment to education in a way of cognitive, emotional and behavioural manner. The purpose of this study aims the Examination of the Academic Motivation of the High School Students in Terms of Various Variables. Relational screening model is used from screening models in this research. The study was conducted on 4041 students from 9, 10, 11, and 12. classes of the high school in a city that takes place in the province of the western Black Sea. Academic motivation scale developed by Vallerand and friends were used as data collection tool. Improved form of academic motivation scale is used for high school students in this research. T-test and ANOVA were used from parametric statistics as well as descriptive statistics in the analysis of the data. It was found that intrinsic and extrinsic motivation of secondary school students was high. Intrinsic and extrinsic motivation of female students was significantly higher than the male students' motivation. It was reached on the finding that students' academic motivations vary according to grade level in the study. It was found that there was a relationship between the state of being happy to the school and academic motivation subscales.

Key Words: Academic motivation, intrinsic and extrinsic motivation, amotivation, high school

* Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihinde düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education” de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Motivasyon, Türk Dil Kurumu tarafından “hedefe doğru yönelmeye neden olan zihinsel bir durum” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Akademik katılım olarak da nitelendirilen ve öğrenenin performansını en fazla etkileme gücüne sahip olan (Francis ve diğerleri, 2004) motivasyon, “bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak eğitime bağlılığının belirleyicisi” olarak tanımlanmaktadır (Tucker ve diğerleri, 2002). Bu noktada motivasyon, hedefe odaklanmış davranışa teşviği, davranışın sürdürülme sürecini ve bireylerin neden belli şekillerde hareket ettiklerini anlamaya yardım eden açıklayıcı bir kavramdır (Pintrich ve Schunk, 2002). Motivasyon, belli davranışlardan istenen sonuçları kazanma (olumlu çıktılar beklentisi) ve kişinin bunları gerçekleştirmeye veya bu davranışları yapmayı öğrenmeye istekli olduğu (yüksek öz yeterlilik) inancı taşımasıdır (Schunk, 2009). Bu bağlamda motivasyon, bireyin gelişimini destekler ve potansiyelini okulda etkili şekilde kullanmasına katkı sağlar (Eggen ve Kauchak, 2001). Bu noktada motivasyon ile akademik başarı arasında ilişki olduğuna ilişkin genel bir görüş vardır (Yazıcı ve Altun, 2013).

Eğitim kurumlarının en önemli görevi, öğrenci için uygun öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmasını sağlamaktır. Bunu sağlayacak etkili bir öğrenme öğretme süreci ise öğrenme ortamını, öğretmen ve öğrenci özelliklerini dikkate alarak öğretimi kolaylaştırıcı şekilde tasarlamalıdır (Bos ve Vaughn, 2002). Okuldaki akademik başarı genellikle eğitsel ölçme araçlarındaki başarı ile ilişkilidir (Kaysılı, 2008). Öğrenme öğretme sürecinde bu eğitsel ölçme araçlarındaki akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri de motivasyondur (Richardson, Abraham ve Bond, 2012; Zimmerman, 1990). Çünkü öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor alanda motive olarak eylemde bulunması öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayabilir (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992). Bu noktada motivasyon eksikliği, akademik başarısızlığın nedenleri içinde incelenebilir (Karagüven, 2012). Uzbaş (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerde görülen en önemli akademik problemlerin başında motivasyon, okul başarısızlığı ve sınav kaygısı gibi etkenler sıralanmıştır. Dolayısıyla, akademik başarıyı artırmak amaçlandığında, motivasyon konusuyla ilgilenmek gerekir (Karagüven, 2012).

İnsan davranışlarına yön veren iki temel motivasyon kaynağına vurgu yapılmaktadır. Ödül, ceza, sosyal baskı ve sosyal etki gibi değişkenler dışsal motivasyon kaynakları; tutum, değer, ihtiyaç ve kişilik özellikleri gibi değişkenler ise içsel motivasyon kaynaklarıdır (Moore, 2001’den akt. Yazıcı ve Altun, 2013). İçsel ve dışsal motivasyon kaynakları birey üzerinde ayrı ayrı ya da birlikte etki gösterebilirler (Barrett, Patock-Peckham, Hutchinson ve Nagoshi, 2005). Bu değişkenlerin motivasyon üzerindeki etkileri duruma ve zamana dayalı olarak değişebilir. (Schwartz ve Waterman, 2006). Dolayısıyla, akademik başarıyı artırmak amaçlandığında, motivasyon konusuyla ilgilenmek gerekir. Öğrencinin bulunduğu ortamdaki öğrenme aktivitelerine katılımında içsel ya da dışsal olarak motive olması önemli bir faktördür. Çünkü öğrencilerde görülen akademik olarak başarısız olunacağına ilişkin inancın öğrencilerdeki öz yeterliliklerinin düşük olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Karagüven, 2012).

Bu araştırmaya konu olan akademik motivasyon, temelinde Bandura’nın öz yeterlilik teorisine (1997) dayanan ve Deci ve Ryan (2000b) tarafından geliştirilmiş olan Öz belirleme Teorisine (Self-Determination Theory) dayanmaktadır. Deci ve Ryan (2000a), motivasyonu, bir şeyin gerçekleştirilmesi için bireyi harekete geçirici güç olarak tanımlar. Öz-belirleme, psikolojik fonksiyonları geliştirme ile ilişkilidir. Bu nedenle çeşitli formları bulunan motivasyon yüksek öz belirlemeden (özerklik) düşük öz belirlemeye (özerkliğe) doğru giden bir form olarak yapılandırılmıştır (Vallerand ve diğerleri, 1993). Öz belirleme teorisine göre oluşturulan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk, bireyin bir durum karşısından harekete geçmesini hızlandıran etkenlerle ilgilidir. İçsel motivasyon, haz alma ve birey tarafından ilginç

bulunan eylemin gerçekleştirilme isteğiyle ilgilidir (Deci ve Ryan, 2000a). İçsel motivasyon, bireyin dışında bir motivasyon kaynağı olmadığı halde ilgili eyleme yönelmesini, bir yaşantıya girmesini, bundan memnun olmasını ve doyum ulaşmasını ifade etmektedir. İlginç bulduğu için derse katılım gösteren ve daha fazla doyum sağlama düşüncesiyle öğrenme çabası içerisine giren öğrencinin durumu içsel motive olmayla ilgilidir (Vallerand ve diğerleri, 1992). Öz belirleme kuramına göre, başarı, mutluluk, heyecan ve haz sağladığı için bazı davranışları sergileyen bireyler içsel motivedirler (Rigby ve diğerleri, 1992). Özerklik teorisine göre insan çevresi tarafından desteklenin veya desteklenmesin doğduğu andan itibaren içsel bir uyarılma ve öğrenme isteğine sahiptir. Dışsal motivasyon ise gerçekleştirdiği eylemden elde edeceği sonuçların verdiği haz ile ilgilidir. Sonuç odaklı yapılan etkinliklerde ortaya çıkan, içsel motivasyonun aksine eylemden faydalanmaya odaklanan güçtür. Motivasyonsuzluk, motivasyonun, harekete geçme niyetinin olmaması durumudur. Motivasyonsuzluk bir etkinlikten yararlanmamak ve etkinliği yapacak gücü hissetmemektir (Deci ve Ryan, 2000a). Motivasyonsuzluk, bireylerin eylemleriyle sonuçları arasındaki bağlantıyı algılayamadıklarında karşılaştıkları güdülenmeme durumudur. Birey bu durumda içsel ya da dışsal olarak güdülenmezler. Motivasyonsuzluk durumu yaşayan bireyler yetersizlik duyguları yaşarlar ve olanları kontrol edemeyeceklerine ilişkin bir beklenti içerisindedirler (Vallerant ve Pelletier, 1992).

Öğrenme öğretme sürecinin önemli değişkenlerinden biri olan akademik motivasyon düzeyinin ve ilişkili olabileceği değişkenlerin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma, rehberlik araştırma merkezi ile yürütülmüş ve araştırma ile ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonları ve bununla ilişkili olabilecek değişkenlerin belirlenerek ortaöğretim düzeyindeki kurumlardaki okul rehberlik hizmetlerine yön vermesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin;

- a. Akademik motivasyonları ne düzeydedir?
- b. Akademik motivasyonları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Akademik motivasyonları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Akademik motivasyonları akademik başarısına göre farklılaşmakta mıdır?
- e. Akademik motivasyonları yaşadığı yerleşim yerine (köy-belde-çe-il) göre farklılaşmakta mıdır?
- f. Akademik motivasyonları okuldan memnun olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli: Bu çalışmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002).

2.2. Çalışma Grubu: Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Bartın il merkezi ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarının 9.10.11.ve 12. Sınıf düzeyindeki 4041 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 1565 öğrenci 9. sınıf (%38,7) , 1001 öğrenci 10. sınıf, 963 öğrenci 11. sınıf, 512 öğrenci ise 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların 2169'unu (%53,7) kızlar, 1872'sini (%46,3) erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %80'i il merkezi ve merkeze bağlı köylerde yaşamaktadır. Beldede yaşayan öğrencilerin oranı %9,6, ilçede yaşayan öğrencilerin oranı ise %10,1'dir.

2.3. Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon ölçeğinin (AMÖ), ortaöğretim öğrencileri için geliştirilmiş formu kullanılmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır

ve bu ölçek içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğu ölçmektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç güvenilirlik katsayısı $r=,81$ ve test tekrar yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayısı $r=,79$ olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çakır (2006) tarafından yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlama sonucunda ölçeğin orijinal ölçeğe benzer şekilde içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu ancak 6 maddenin işlemediği tespit edilmiştir. İçsel motivasyon alt boyutunda toplanan maddeler (10 madde) daha çok bireylerin bir işe başlama ve bir işi gerçekleştirmede dışarıdan bir etki olmaksızın eyleme geçmelerini içerir. Elde edilen puanlar 10-70 arasında değişmektedir. Dışsal motivasyon alt boyutunda toplanan maddeler (7 madde) daha çok bireylerin bir işe başlama ve bu işin gerçekleşmesinde davranışın kendisini yapmak için değil, nihai bir amaç için bir araç olduğundan dolayı meşgul olunan çeşitli davranışları içerir. Elde edilen puanlar 1-49 arasında değişmektedir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda toplanan maddeler (5 madde) ise daha çok bireylerin bir işe başlama ve bu işin gerçekleşmesinde ne içsel ne de dışsal olarak güdülenmedikleri, kendi eylemleriyle sonuçları arasındaki bağlantıyı kuramadıkları durum söz konusudur. Elde edilen puanlar 5-35 arasında değişmektedir. Ölçekte puanlama 1 (asla) 7 (tamamen) olacak şekilde 7'li likert tipindedir. İçsel ve dışsal motivasyon alt boyutunda maddeler olumludur. Örneğin, "İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmek için en azından lise derecesine ihtiyacım var" gibi. Ölçeğin motivasyonsuzluk alt boyutu ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Örneğin, "dürüst olmam gerekirse bilmiyorum, okulda zamanımı boşa harcadığımı düşünüyorum" gibi. Ancak puanlama yaparken bu maddeler de diğerleri gibi puanlanır. Diğer bir ifade ile ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Motivasyonsuzluk alt boyutundan alınan puanların düşük olması, motivasyonun yüksek olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Çakır tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenilirliği için test tekrar test yöntemi $r=,89$ ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı $r=,83$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı $,80$ bulunmuştur. Araştırmada Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından alınan puanların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla veri toplama aracının başında cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadığı yerleşim yeri, okuldan memnun olma durumu, not ortalaması gibi bilgilerin yer aldığı kişisel bilgiler bölümü yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan puanlar için hangi istatistiksel işlemlerin kullanılacağına ilişkin durumu belirlemek için puanların normal dağılım gösterip göstermediğine, normal dağılım eğrilerine, çarpıklık ve basıklık değerlerine ve Kolmogrov-Smirnov testi değerlerine bakılmıştır. Bağımlı değişkene ait puanların her bir bağımsız değişken açısından normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Kolmogrov Smirnov (K-S) Testi sonuçlarına göre ölçeğin tüm alt boyutlarından elde edilen puanların normalden saptığı görülmektedir. K-S testi sonuçlarının 0,05 düzeyinden düşük olması, verilerin normal dağılım sergilemediğinin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Ural ve Kılıç, 2005). K-S testi normallik için kullanılan testlerden sadece biridir. Ölçeğin alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde tüm puanların ± 1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2014) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında değer aldığı dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmektedir. Dağılımın normal olup olmadığına ilişkin dağılım eğrileri incelendiğinde aşırı sapmaların olmadığı görülmüştür. Dağılıma ilişkin eğrilerde, çarpıklık ve basıklık değerlerinde aşırı sapmalar olmadığı, betimsel istatistik (mod-medyan- \bar{x}) değerlerinin birbirine yakın olduğu ve katılımcı sayısının ($n=4041$) fazla olduğundan araştırmada parametrik istatistik tekniklerinin kullanılması uygun bulunmuştur. Bu nedenle parametrik testlerden t testi ve One-Way Anova testi kullanılmıştır. Varyans homojenliğine göre Post Hoc Multiple

Comparisons testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20. paket programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri

Tablo 1’de akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 1. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	K	Mod	Ortanca	\bar{x}	ss
İçsel motivasyon	4041	5.6	5.3	5.20	1.07
Dışsal motivasyon	4041	6.1	5.85	5.67	0.94
Motivasyonsuzluk	4041	3.4	3.2	3.38	0.88

Tablo 1. incelendiğinde içsel motivasyon (birinci alt boyut-10 madde) alt boyutunun ortalaması 5.20 ve standart sapması 1.07’dir. Dışsal motivasyon (ikinci alt boyut-7 madde) alt boyutunun ortalaması 5.67 ve standart sapması 0.94’dür. Motivasyonsuzluk alt boyutunun (üçüncü alt boyut-5 madde) ortalaması ise 3.38 ve standart sapması 0.88’dir. Ortaöğretim öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon puanlarının yüksek olduğu, dışsal motivasyonlarının içsel motivasyon puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonsuzluk alt boyutu ortalamasının düşük olması, motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları ve Cinsiyet İlişkisi

Öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar		N	\bar{x}	S	sd	t	p
İçsel motivasyon	Kız	2169	52.84	10.64	4039	4.94	.000
	Erkek	1872	51.16	10.85			
Dışsal motivasyon	Kız	2169	40.29	6.25	4039	6.02	.000
	Erkek	1872	39.03	6.96			
Motivasyonsuzluk	Kız	2169	16.45	4.09	4039	7.14	.000
	Erkek	1872	17.44	4.67			

$p < 0.05$

Tablo 3. incelendiğinde akademik motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaşma bulunmuştur [İçsel motivasyon $t=4,94$ $p < 0,05$],[Dışsal motivasyon $t=6,02$ $p < 0,05$],[Motivasyonsuzluk $t=7,14$ $p < 0,05$]. Kız öğrencilerin akademik motivasyon alt boyutlarından aldıkları puanlar erkek öğrenci puanlarından anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın yüksek olmadığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin daha düşük motivasyona sahip olduğu, içsel ve dışsal motivasyon puanlarının kızlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre cinsiyetin akademik motivasyon üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

3.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları ve Sınıf Düzeyi İlişkisi

Öğrencilerin akademik motivasyon alt boyutlarına ilişkin puanların sınıf düzeyine (9.-10.-11.-12. Sınıf) göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anova sonuçları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İçsel motivasyon	Grupllararası	10,010	3	3,337	2,878	,035	9-11
	Gruplar içi	4681,288	4037	1,160			
	Toplam	4691,299	4040				
Dışsal motivasyon	Grupllararası	15,567	3	5,189	5,821	,001	9-11
	Gruplar içi	3298,896	4037	,891			
	Toplam	3614,464	4040				
Motivasyonsuzluk	Grupllararası	32,139	3	10,713	13,961	,000	9-10, 9-11
	Gruplar içi	3097,690	4037	,767			
	Toplam	3129,829	4040				

$p < 0,05$

Tablo 4’de anova sonuçları incelendiğinde akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarının sınıf düzeyi açısından tüm alt boyutlarda anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [içsel motivasyon $F = 2,878$ $p < 0,05$], [Dışsal Motivasyon $F = 5,821$ $p < 0,05$], [Motivasyonsuzluk $F = 13,961$ $p < 0,05$]. İçsel ve dışsal motivasyon alt boyutunda farklılaşmanın 9. sınıflar ile 11. sınıflar arasında 9. sınıf lehine olduğu görülmektedir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda 9. sınıf puanlarının 10. sınıf ve 11. sınıf puanlarından 9. sınıf lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre sınıf düzeyinin akademik motivasyon üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

3.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları ve Akademik Başarı İlişkisi

Akademik not ortalamasına göre akademik motivasyon alt boyutlarından alınan puanların farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin anova sonuçları tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Akademik Ortalamaya Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutları Anova Sonuçları

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İçsel motivasyon	Grupllararası	32,554	5	6,509	5,637	,000	2-5, 3-4, 3-5,
	Gruplar içi	4658,755	4035	1,155			
	Toplam	4691,299	4040				
Dışsal motivasyon	Grupllararası	26,483	5	5,297	5,956	,000	1-4, 1-5, 3-4, 3-5,
	Gruplar içi	3587,981	4035	,889			
	Toplam	3614,464	4040				
Motivasyonsuzluk	Grupllararası	76,111	5	15,222	20,114	,000	2-4, 2-5, 2-6, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5,
	Gruplar içi	3053,718	4035	,757			
	Toplam	3129,829	4040				

$p < 0,05$

Tablo 5’de anova sonuçları incelendiğinde, akademik başarı durumuna göre ile akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından alınan puanların anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [içsel motivasyon $F = 5,637$ $p < 0,05$], [Dışsal motivasyon $F = 5,956$ $p < 0,05$], [Motivasyonsuzluk $F = 20,114$ $p < 0,05$]. Farklılaşmanın kaynağı incelendiğinde içsel motivasyon puanları açısından not ortalaması 70-84 ile 25-44 arası olan öğrencilerin ortalamaları 70-84 puan lehine; 55-69 ile 45-54 arası olan öğrencilerin 55-69 puan lehine; 70-84 ile 45-54 arası olan öğrencilerin ortalamaları 70-84 puan lehine anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Dışsal motivasyon puanları açısından not ortalaması 55-69 ortalamaya sahip öğrencilerle 0-24 ortalamaya sahip öğrenciler arasında 55-69 ortalamaya sahip öğrenciler lehine, 70-84 ortalamaya sahip öğrenciler ile 0-24 ortalamaya sahip öğrenciler arasında 70-84 puan ortalamaya sahip öğrenciler lehine, 70-84 ortalamaya sahip öğrenciler ile 55-69 ortalamaya

sahip öğrenciler ile arasında 70-84 ortalamaya sahip öğrenciler lehine, 70-84 ortalamaya sahip öğrenciler ile 45-54 ortalamaya sahip öğrenciler arasında 70-84 arası ortalamaya sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Motivasyonsuzluk alt boyutu açısından 25-44 ortalamaya sahip öğrencilerin 55-69; 70-84; 85-100 ortalamaya sahip öğrencilerden anlamlı şekilde düşük motivasyona sahip olduğu, 45-54 ortalamaya sahip öğrencilerin 55-69; 70-84; 85-100 arası ortalamaya sahip öğrencilerden anlamlı şekilde motivasyonlarının düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre akademik başarının akademik motivasyon üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

3.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları ve Yerleşim Yeri İlişkisi

Ortaöğretim öğrencilerinin yaşadığı yerleşim yerine (köy-belde-ilçe-şehir merkezi) göre akademik motivasyon alt boyutları puanlarına ilişkin anova sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutları Anova Sonuçları

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İçsel motivasyon	Gruplararası	17,295	3	5,765	4,979	,002	1-4
	Gruplar içi	4674,003	4037	1,158			
	Toplam	4691,299	4040				
Dışsal motivasyon	Gruplararası	4,431	3	1,477	1,652	,175	-
	Gruplar içi	3610,033	4037	,894			
	Toplam	3614,464	4040				
Motivasyonsuzluk	Gruplararası	37,771	3	12,590	16,438	,000	1-4
	Gruplar içi	3092,059	4037	,766			
	Toplam	3129,829	4040				

$p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin yaşadığı yerleşim yerine göre akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [içsel motivasyon $F=4,979$ $p < 0,05$], [Motivasyonsuzluk $F= 16,438$ $p < 0,05$]. Dışsal motivasyon alt boyutunda ise anlamlı farklılaşma bulunmamıştır [Dışsal motivasyon $F=1,652$ $p > 0,05$]. İçsel motivasyon puanlarındaki farklılaşmanın kaynağı incelendiğinde, yerleşim yeri köy olan öğrenciler ile şehir merkezi olan öğrenciler arasında köyde yaşayanlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Motivasyonsuzluk alt boyutunda köyde yaşayan öğrenciler ile şehir merkezinde yaşayan öğrenciler arasında farklılaşmanın olduğu ve köyde yaşayan öğrencilerin şehir merkezinde yaşayan öğrencilerden motivasyonlarının anlamlı şekilde düştüğü bulunmuştur. Bu bulgulara göre yaşanılan yerleşim yerinin içsel ve dışsal motivasyon üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

3.6. Ortaöğretim Öğrencileri Akademik Motivasyonları ve Okul Memnuniyeti İlişkisi

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların okuldan memnun olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Memnuniyetine Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutları t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar		N	X	S	sd	t	p
İçsel motivasyon	Memnun	2169	53,43	9,96	4039	9,43	,000
	Memnun değil	1872	50,24	11,52			
Dışsal motivasyon	Memnun	2169	40,35	6,27	4039	7,16	,000
	Memnun değil	1872	38,85	6,96			
Motivasyonsuzluk	Memnun	2169	16,74	4,17	4039	2,79	,005
	Memnun değil	1872	17,13	4,67			

$p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde akademik motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutlarında okuldan memnun olma değişkeni açısından anlamlı farklılaşma bulunmuştur [İçsel motivasyon $t=9,43$ $p<0,05$], [Dışsal motivasyon $t=7,16$ $p<0,05$], [Motivasyonsuzluk $t=2,79$ $p<0,05$]. Tüm alt boyutlarda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okuldan memnun olma durumu değişkenin içsel ve dışsal motivasyon üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrenme öğretme sürecinin önemli bileşenlerinden biri motivasyondur. Motivasyon öğrencilerin akademik etkinliklere katılmaları ve aynı zamanda katıldıkları etkinliklerden veya karşı karşıya kaldıkları bilgilerden ne kadar öğrenebileceklerinin de belirleyicisidir. Öğrenmeye yüksek düzeyde motive olmuş bireyler öğrenme sürecine katılmada üst düzey bilişsel süreçler kullanır ve bilgiyi içselleştirerek korurlar (Driscoll, 2005). Bu noktada akademik motivasyon düzeylerinin, akademik motivasyon sorunlarının ve akademik motivasyon ile ilgili değişkenlerin belirlenmesi akademik başarıyı yükseltmek için önemli bir çözüm olabilir (Karagüven, 2012). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının belirlenmesini ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları yüksek bulunmuştur. Motivasyonsuzluk düzeyleri düşüktür. Bu durum motivasyonlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Etkili ve verimli bir öğrenme için içsel motivasyon gereklidir. Özellikle orta öğretim düzeyinde içsel motivasyon çok daha önemlidir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmak için öğrenme merakının uyandırılması, bireyin öğrenme ihtiyacının karşılanması, öğrenmeye ilgi duymasının sağlanması, öğrencinin kaygısının azaltılması içsel motivasyonu artırabilir (Yazıcı ve Altın, 2013) Akademik motivasyon düzeylerinin yüksek çıkması ortaöğretim öğrencileri açısından olumlu değerlendirilebilir. Çünkü akademik motivasyonun yüksek olması öğrencilerin akademik performansını olumlu etkileyecektir. Yüksek başarı beklentisi ve motivasyona sahip olan öğrencilerin akademik başarıları da yüksek olmaktadır (Britt, 2005). Öğrencilerinin dışsal motivasyonları içsel motivasyonlarına göre daha yüksektir. Öğretme öğrenme sürecinde bireye kazandırılması istenilen özellikler çoğunlukla ilgi çekici olmadığından öğreneni etkileme gücüne sahip dışsal motivasyon kaynakları üzerinde durulmalıdır. Dışsal motivasyonu etkin hale getirecek öğrenme stratejilerini kullanarak etkili bir öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirilmelidir (Deci ve Ryan, 2000a).

Araştırmada öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları erkek öğrencilerin motivasyonlarından anlamlı şekilde daha yüksektir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda da kız öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerin motivasyonlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2006) ve Akandere, Özyalvaç ve Duman, (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerin dışsal motivasyonları erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu bu çalışmanın bulgusuyla benzerdir. Bu çalışmalarda öğrencilerin içsel motivasyonlarında ise cinsiyete göre farklılaşma bulunamamıştır.

Araştırmada sınıf düzeyine göre öğrencilerin akademik motivasyonlarının değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının 9. sınıflar ve 11. sınıflar arasında farklılaştığı ve farklılaşmanın 9. sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 9. Sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları 11. Sınıf öğrencilerinden yüksektir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise 9.sınıf-10.sınıf ve 9.sınıf-11.sınıf arasında 9.sınıf lehine farklılaşma bulunmuştur. 9. Sınıfların motivasyonları daha yüksektir. Çakır'ın (2006)

araştırmasında da sınıf düzeyi yükseldikçe içsel ve dışsal motivasyon düzeyi düşmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe motivasyonsuzluk düzeyleri de yükselmektedir. Bu bulgu bu çalışmanın bulgularıyla benzerdir. Seyis (2011) ve İlğan vd, (2013) tarafından yapılan araştırmada da sınıf düzeyi yükseldikçe akademik motivasyonun arttığına yönelik bulguya ulaşılmıştır. Motivasyonun önemli özelliklerinden biri de zamana ve koşullara bağlı olarak değişebileceği durumudur (Paris ve Turner, 1994'den aktaran, Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007). Bireyler olayları, hedefleri ve farklı durumların sonuçlarını kendilerine özgü bir biçimde yorumlar. Ortaöğretim öğrencilerinin gelişim özellikleri de göz önüne alındığında hızlı fiziksel, duygusal ve sosyal değişimlerin olduğu bu dönemde sınıf düzeyine göre motivasyon durumlarının farklılaşmış olabileceği düşünülebilir. 9. Sınıf öğrencilerinin ortaöğretime başladığında yüksek olan akademik motivasyonunun, ilerleyen yıllarda üniversite sınavı hazırlık süreci ve meslek seçimiyle ilgili belirsizlikler ve kaygılarından ya da amaç ve beklentilerinde değişmesinden dolayı düşmüş olabilir.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile akademik motivasyon alt boyutları arasında ilişki bulunmuştur. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları daha yüksektir. Buna göre akademik başarı arttıkça akademik motivasyon da yükselmektedir. Literatürde içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin farklı stratejiler kullanarak akademik olarak daha yüksek performans gösterdikleri belirtilmektedir. Motivasyonla ilgili yapılan çalışmalarda içsel motivasyonu yüksek bireylerin genellikle yaşamsal aktivitelerden daha fazla tatmin oldukları ve psikolojik yapılarının da daha iyi olduğu belirtilmiştir (Grolnick ve Ryan 1989; Ryan ve Deci, 2000).

Araştırmada akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutunda öğrencilerin yaşadığı yerleşim yeri arasında ilişki bulunmuştur. Köyde yaşayan öğrencilerin şehir merkezinde yaşayan öğrencilere göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ikamet ettikleri yerleşim yeri ile akademik motivasyon alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu, bu araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir. Çakır (2006) tarafından yapılan çalışmada çok daha küçük bir örneklem grubunda (n=353) çalışıldığından ve yerleşim birimlerine düşen öğrenci sayısının az olmasından dolayı yerleşim yerine göre akademik motivasyon puanları farklılaşmamış olabilir.

Okuldan memnun olma durumu ile akademik motivasyon alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenciler devam ettikleri okuldan memnun olduklarında içsel ve dışsal motivasyonları yükselmektedir. İlğan, vd'nin çalışmasında (2013)Okul yaşam kalitesi akademik motivasyon arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okulda kendilerine sunulan eğitim yaşantılarından memnun olduğu; ilgi, amaç, ihtiyaç ve beklentileri karşılandığı; sosyal, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı ölçüde okul yaşam kalitesi artar ve okuldan memnun olma durumu artar. Çakır (2006) tarafından yapılan çalışmada okuldan memnun olma ile içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutunda anlamlı ilişki bulunmuştur. Okuldan memnun olan öğrencilerin içsel motivasyonları daha yüksektir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda da okuldan memnun olanların daha az motivasyonsuzluğa sahip olduğu bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir;

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları yüksek bulunmuştur. Ergenlik dönemini de içine alan, meslek seçimi ve üniversiteye yerleşebilme gibi sorunların yaşanabileceği ortaöğretim çağında öğrencilerin akademik motivasyonunu yüksek tutmak amacıyla öğrencilerin fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması için örtük program kapsamında öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmaya yönelik faaliyetler

düzenlenebilir. Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonlarını etkileyen değişkenlerden biri olarak cinsiyet bulunmuştur. Cinsiyete göre akademik motivasyonu etkileyen durumlarla ilgili araştırmalar yapılabilir. Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe akademik motivasyonları düşmektedir. Ortaöğretim rehberlik programlarında bu durum göz önünde bulundurularak akademik motivasyonu artırıcı önlemler alınabilir. Ayrıca akademik motivasyonun düşmesinin nedenleri farklı araştırmalarla araştırılabilir. Akademik başarı arttıkça akademik motivasyonun da yükseldiği sonucundan hareketle öğrencilerin akademik başarılarının artması için öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırıcı önlemler alınabilir. Bireyin öğrenme ihtiyacının, merakının giderilmesi, öğrenmeye ilişkin ihtiyaç hissettirilmesi konusunda rehberlik faaliyetleri düzenlenebilir. Ayrıca akademik motivasyonları üzerinde okuldan memnun olma değişkeni de etkili olduğundan öğrencilerin okullarından memnun olmama durumları belirlenerek önlemler alınabilir. Yerleşim yerine göre akademik motivasyon düzeyleri farklılaştığından bu durumun nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akandere, M., Özyalvaç, N.T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 24, 1-10.
- Barrett, D.W., Patock-Peckham, J.A., Hutchinson, G.T., Nagoshi, C.T. (2005). *Cognitive motivation and religious orientation. Personality and Individual Differences* 38, 461-474
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (15. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bos, C. S. ve Vaughn, S. (2002). *Strategies For Teaching Students With Learning and Behavior Problems*. (5th ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Britt, T. W. (2005). The Effects of Identity-Relevance and Task Difficulty on Task Motivation, Stress, and Performance. *Motivation and Emotion*, 29(3), 189-202.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu Öğretmen Lisesinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of Learning for Instruction*. Pearson Education, Limited.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*. (5. Baskı), Merrill Prentice Hall.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., Kirk, A. L. (2004). Promoting academic achievement and motivation: a discussion & contemporary issues based approach.
- Grolnick, W. S., ve Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- İlğan, A., Oğuz, E. ve Yapar, B. (2013). Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algı ile Akademik Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Menderes İlçesi Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13 (2)157-176.

- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karagüven, H.Ü. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Türkçe'ye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Kaysılı, B.K. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Pintrich, P. R., ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research, and applications* (2. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Richardson, M. Abraham, C. Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. Vol. 138, No. 2, 353–387
- Rigby, C.S., Deci, E. L., Patrick, B.C. ve Ryan, R.M. (1992). Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self Determination in Motivastion and Learning. *Motivation and Emotion*. Vol 16 (3) 165-184.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekâları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme Teorileri, Eğitimsel Bir Bakışla (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel.
- Schwartz, S.J. ve Waterman, A.S. (2006). Changing interests: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1119–1136.
- 558 Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Genel Türkçe sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 20 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Tucker, C.M., Zayco, R.A. Hermen, K.C., Reinke, W.M., Trujillo, M. Carraway, K., Wallack. C., Ivery. P. (2002). Teacher and Child Variables as Predictors of Academic Engagement Among Low-Income African American Children. *Psychology in the School*. 39 (4). 477-488.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay.
- Uzbaş, A. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık Ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of İntrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1993). On the Assessment of İntrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159- 172.
- Yazıcı. H. ve Altun, F. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İçsel Ve Dışsal Motivasyon Kaynakları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(6) 1241-1252.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

SUMMARY

Introduction

The motivation which is qualified as academic participation and has the most power to affect the learner's performance is defined as "the determinant of commitment to education in a way of cognitive, emotional and behavioural manner." Motivation is an explanatory concept which help to promote goal-focused behaviour and being continued process of behaviour and understand why the individuals act in certain ways. Motivation supports the individual's development and contributes effectively to use their potential in school. The most important task of educational institutions is to create appropriate learning environment for students and to ensure students to be succesful in academic terms. The effective teaching and learning process which will ensure that should be designed by being taken into account the characteristics of learning environment, teachers and students and in a way of facilitator of the education. Motiavtion is the one of the the factors affecting the academic achievement which is the primary goal of the learning and teaching process.

Academic motivation which is the subject of this research is based on Self-Determination Theory developed by Deci and Ryan, which is originated from Bandura's self-efficacy theory. Deci and Ryan defines motivation as the driving force for the individuals to implement something. Intrinsic motivation generated by the Self-determination theory is related to intristic motivation and amotivation and factors that accelerate to take action on the face of a situation. Intrinsic motivation is realed to feeling pleasure and performing the action that is found interesting by the individual. Intrinsic motivation espreses that individual takes the action and experiences in his/her life and is happy to that and reaches saturation although there is not a motivator except for the individual itself while extrinsic motivation is related to pleasure that the results obtained from the actions that are performed give. Unlike intrinsic motivation which emerge the results-oriented events held, it is a power focused on benefiting from the action. Amotivation is that the motivation is the state of the absence of intention to act. Amotivation is not to benefit an activity and not to feel the power to perform an activity. Amotivation is the state of not motivating that they face when the individuals don't aware the relationship between their action and its results. Individuals don't motivate internally or externally in this situation. The individuals who experience the state of the amotivation live with feelings of inadequacy and they are in an expectation that they cannot control the actions.

The purpose of this study aims the Examination of the Academic Motivation of the High School Students in Terms of Various Variables.

Methods:

Relational screening model is used from screening models in this research. The study was conducted on 4041 students from 9. ,10., 11., and 12. classes of the high school in a city that takes place in the province of the western Black Sea. Academic motivation scale developed by Vallerand and friends were used as data collection tool. Improved form of academic motivation scale is used for high school students in this research. The Turkish adaptation of the scale was done by Çakır. As a result of adaptation, the scale consists 22 items and it consists of three subscales, including intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation according to the results of factor analysis. T-test and ANOVA were used from parametric statistics as well as descriptive statistics in the analysis of the data.

Results:

It was found that intrinsic and extrinsic motivation of secondary school students was high and the level of amotivation is low. This situation is interpreted as the way their motivations were high. In this study, it is found that there was a relationship between the scores which the students takes form academic motivation scale subscales and their genders. Intrinsic and extrinsic motivation of female students was significantly higher than the male students' motivation. In the subscales of amotivation, it was reached that the female students' motivation was significantly higher than the male students' motivation

Intrinsic and extrinsic motivation of 9th class students was significantly higher than the 11th students' motivation. In this study, it was found that There was a relationship between the academic success of students and academic motivation subscales. Intrinsic and extrinsic motivation of the students with high academic achievements was higher. According to this result, the more academic

achievement increases, the more academic motivation increases. It was found that there was a relationship between intrinsic motivation from academic motivation scale subscales and settlements where students live in the amotivation subscales. It was found that Intrinsic motivation of the students who live in the village was higher than students who live in the center of the city. It was found that there was a relationship between the state of being happy to the school and academic motivation subscales. When the students are happy to the school which they continue, intrinsic and extrinsic motivation of the students increase.

Motivation is one important component of the teaching-learning process. Motivation is determinative of Students' participation in academic activities and how they learn from the activities which they attend and information which exposure. The individuals motivated high level to learning use higher-level cognitive processes participate in the learning process and protect by internalizing information. In this context, the determination of student's level of academic motivation, and problems and variables related to motivation could be an important solution to improve the academic achievement.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuncak Kavramına İlişkin Metaforik Algıları *

Songül GİREN, Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sygiren@hotmail.com

Emre DURAK, Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, emredurak83@gmail.com

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin oyuncak kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Bunun için okul öncesi öğretmenlerinden "okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak.....gibidir, çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın evrenini Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen 74 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; oyuncak kavramına yönelik 48 metafor ve 6 kategori ortaya çıkmıştır. Bu metaforlar "(1) tüm gelişim alanlarını destekleyici olarak oyuncak, (2) eğlence aracı olarak oyuncak, (3) oyunların temel malzemesi olarak oyuncak, (4), çocuğun temel ihtiyaçlarından birisi olarak oyuncak, (5) çocuğun duygularını ve hayallerini yansıtırıcı olarak oyuncak, (6) çocuğun ailesinin bir üyesi olarak oyuncak" kategorilerinde toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Oyuncak, Metafor, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni

Early Childhood Education Teachers' Metaphors about Toy Concept

Abstract: The purpose of this research is to determine metaphorical thoughts of early childhood education teachers about the toy concept. For this purpose, from pre-school teachers "toys for pre-school children islike because" were asked to complete the sentence. The universe of study is composed from the working teachers in the independent preschools and kindergarten to affiliated Aksaray Provincial Directorate of Education. The working group is constituted by random sampling method identified 74 pre-school teachers. The data obtained from the teachers are evaluated according to the content analysis. According to the resulting of survey; 48 metaphors and 6 categories emerged for the toy concept. These metaphors; "(1) supporting the toy all areas of development, (2) entertainment tool as toys (3) toys as the main material of the play, (4), as one of the child's basic needs toys, (5) toys as reflective of the child's feelings and dreams, (6) toy as a member of the child's family "categories were collected.

Key Words: Early childhood education, toy, metaphor, early childhood education teacher

* Bu makale, Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde düzenlenen 1. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultay'ında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Metafor, soyut ve karmaşık olguların somut ve güncel olgularla karşılaştırılarak bilinmeyen olguların anlaşılır olgulara dönüştürülmesidir (Saban vd., 2006). Levine (2005), “metafor” sözcüğünün Yunanca *metapherein* ve *pherein* kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluştuğunu ve *metapherein*-meta kelimesinin değiştirmek, *pherein* kelimesinin ise taşımak anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bu kelimelerin birleşmesiyle oluşan metafor, bir kavram olarak ifade edildiğinde öğrenenlerin bildiği şeyleri yeni anlamlar yükleyerek dönüştürmelerini sağlamaktadır (Levine, 2005). Nalçacı ve Bektaş (2012), metaforlar aracılığıyla olgulara ilişkin elde edilen bilgiler arasındaki benzerliklerin farklı bir olgu üzerinden ifade edildiğini belirtmektedir. Lakoff ve Johnson’a (2005) göre metafor, bilinmeyen ya da soyut bir olguyu daha iyi bilinen bir olguya göre anlamak veya ona yeni anlamlar yüklemektir (Lakoff ve Johnson, 2005’ten aktaran: Saban, 2008). Soysal ve Afacan (2012), metaforu benzer bir alandaki bilginin çoğunlukla yeni ya da bilinmeyen bir alana doğru yansıtılması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca metaforların öğrenenler açısından soyut kavramları somutlaştırdığı ifade edilmektedir (Soysal ve Afacan, 2012). Bu yönüyle zihinsel bir model olarak metaforları güçlü kılan şey, onun birbirine benzemeyen iki farklı fikir veya olgu arasında bir ilişki kurması ya da zihinsel bir şemayı başka bir zihinsel şema üzerine yerleştirmesidir (Saban vd., 2006).

Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar (3-6 yaş) okul öncesi eğitim kurumlarına büyük bir merak duygusu ve öğrenme sevgisi ile gelir. Onlara ilgi çekici ve keyifli öğrenme deneyimleri sunulduğunda, bilgiye karşı doyumсуuz bir iştahları vardır. Keşifler yapma ve kararlar verme gibi pozitif deneyimler onları kendilerine güvenen yetkin bireyler yapar. (California Department of Education, 2010). Okul öncesi dönem çocukları için, öğrenme deneyimlerine katılımın ve keşifler yapmanın yolu oyun oynamaktır (Lockhart, 2010). Oyun, çocuk olmanın doğasından gelir ve bu yüzden çocuklar oyun oynayarak öğrenir. Oyun yoluyla erken yaşlarda edinilen iyi deneyimler çocukların beyin gelişimine yardım eder ve çocuklar oyun oynadığında beyinleri daha çok çalışır. Beynin çok çalışması ise öğrenme kapasitesinin artmasını sağlar (UNICEF, 2009). Oyunun tanımında; çocukların iyiliği için kendiliğinden yapılan, ustalık gerektiren becerilerde sonraki aşamaya geçişi sağlayan, amaçsız görünen ancak zevk ve neşe veren her şey ve çocuklar tarafından özgürce seçilen ve yönetilen, içsel motivasyonu artıran aktiviteler olduğu belirtilmektedir (Lockhart, 2010). Ginsburg’a (2007) göre oyun, çocukların sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal iyi oluşlarına ve gelişimlerine katkıda bulunduğu için önemlidir (Ginsburg, 2007’den aktaran: Lockhart, 2010). Erken oyun deneyimleri çocukların sonraki tüm gelişim aşamalarını etkiler. Bazen tek başına, bazen diğerleriyle, bazen iç mekanlarda sessizce, bazen de dış mekanlarda hareketli olarak oynadıkları değişik oyun aktiviteleri gelişimlerine büyük katkılar sağlar. Çocukların gelişimi için bu kadar önemli olan oyunun süresini uzatmak ve teşvik etmek için yetişkinler, onlara mümkün olduğunca yeterli alan, çok çeşitli oyun malzemesi ve çok sayıda oyuncak sunmalıdır (Toy Industries of Europe, 2003). Oyun gibi oyuncak da çocuk için hayatının vazgeçilmez bir parçası, gelişimini destekleyen en önemli araç ve öğrenmenin gerçekleştiği en doğal ortamdır. Oyun ve oyuncak çocuğun kendini en iyi ifade ettiği anlatım yoludur (Egemen vd., 2004). Oyuncaklar çocukların öğrenmesi için çok önemli olmakla beraber oyunun malzemesi ve materyalleridir (Glassy ve Romano, 2003). Oyuncaklar oyunun süresini uzatır ve zihinsel olarak uyarıcıdır. Çocuklar nelerden hoşlandıklarını, nelerle en iyi oynadıklarını keşfettiklerinde onların oyun çeşitliliğini artırmak için farklı özellikte çok sayıda oyuncakla ihtiyaçları vardır. Onlara oyuncaklarını seçme şansı verildiğinde, seçtikleri oyuncaklarla oyunlarını daha uzun süre oynarlar (Toy Industries of Europe, 2003). Oyuncaklarla oynamanın, çocukların kendi aktivitelerini yorumlayan “özel konuşmalar” üretmeleriyle ilişkili

olduğu belirtilmektedir. (Whitebread vd., 2012). Çocukların oyuna motive olması için; kendilerini oyun ortamında güvenli ve rahat hissetmeleri ve istediği oyuncakla oynamakta özgür olmaları çok önemlidir (Toy Industries of Europe, 2003). Oyun içerisinde güvenli ve destekleyici ilişkiler yaşayan çocuklar açısından oyuncak sosyal, düşünsel ve iletişim becerilerini geliştirmek için güçlü araçlardır.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde; oyunun çocukların farklı yaşlardaki gelişimine katkıları ile ilgili çok sayıda çalışma var iken (Kaya, 2007; Nwokah vd, 2013; Tuğrul vd., 2014a; Van Hoorn vd., 2007; Wolfgang, 2004) özellikle oyuncaklar ve çocuklara sağladığı yararlar konusunda sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmüştür. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının metaforik algılarının incelendiği çalışmalara bakıldığında okul öncesi eğitimi öğretmeni (Giren, 2015), bilim ve bilim insanı (Şenel ve Aslan, 2014), okul öncesi eğitim (Ertürk Kara, 2014), çocuk (Kuyucu vd., 2013), okul öncesi öğretmeni (Serhatlıoğlu, 2014) ve demokrasi (Güder ve Yıldırım, 2014) kavramlarının incelendiği; oyuncak kavramına ilişkin bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Alanyazında okul öncesi dönem çocukları açısından oyun ve oyuncakın önemine dair yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmasına karşın oyuncak kavramına ilişkin metaforik algıların incelendiği bir araştırmanın bulunmadığı göz önüne alındığında bu araştırmanın okul öncesi dönem çocukları açısından oyuncakın önemine dikkat çekeceği ve literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Metaforlar kuramsal bir olguyu açıklamada ya da olayların oluşumu ve ilerleyişi hakkında düşünceleri yönlendiren ve yapılandıran en güçlü zihinsel araçlar olarak kabul edilmektedir (Soysal ve Afacan, 2012; Saban vd., 2006). Bu noktadan hareketle okul öncesi dönem çocukları için çoğunlukla sadece bir eğlence aracı olarak değerlendirilen oyuncakların eğitici yönüne ve çocuklar için yaşamsal önemine dikkat çekmek amacıyla; onları eğitim aracı olarak kullanan okul öncesi öğretmenlerinin oyuncak ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinde metaforlardan yararlanmanın konuyu güçlendireceği düşünülmüştür.

Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun etkinliklerinin uygulayıcısı, oyuncaklarla oynama ve diğer oyunlar sırasında çocukları gözlemleyen ve gelişimlerini değerlendiren öğretmenlerin, çocukların tüm gelişim alanlarını çok yönlü etkileyen oyuncaklar ile ilgili algılarını belirlemenin alana katkı yaparken bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara da kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmanın okul öncesi eğitim dönemi ve uygulamalarını kapsayan diğer çalışmalarla birlikte metafor çalışmalarına da büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacına ilişkin olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1.Okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik ürettiği metaforlar nelerdir?

2.“Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik üretilen metaforlar ortak özellikleri açısından hangi kavramsal kategorileri oluşturmaktadır?

2. YÖNTEM

İçinde yaşadığımız dünyada olaylar, durumlar, yaşamsal deneyimler, algılar, yönelimler ve kavramlar çeşitli şekillerde karşımıza çıkar. Her ne kadar bu durumlar ve olgularla sık sık karşılaşsak da bu karşılaşma onları tam olarak kavradığımız anlamına gelmez. Olgular bilim (fenomenoloji) yönteminde, varlığının farkında olduğumuz ama onunla ilgili derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu

araştırmada da okul öncesi dönem çocukları için vazgeçilmez bir öğrenme ve eğlence aracı olan oyuncaklarla ilgili okul öncesi öğretmenlerinin metaforik algıları derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenografi) deseni kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Aksaray İl Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı anaokulları ve anasınıflarında çalışan öğretmenler arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş (Büyüköztürk vd., 2008) 74 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form verilmiştir. Bu formda öğretmenlere kendilerine sunulan “Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak..... gibidir, çünkü ...” cümlesini tamamlamaları gerektiği söylenmiştir. Öğretmenlerin doldurduğu formlar toplanarak “oyuncak” kavramına yönelik verilen cevaplar, araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Betimsel analizin amacı, araştırmacılar tarafından elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyuculara sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ile bunların yüzde (%) ve frekanslarına (f) ilişkin veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. İçerik analizinde ise amaç katılımcılardan toplanan verileri açıklayıcı kavramsal temaları ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Betimsel analiz yoluyla özetlenmiş ve yorumlanmış veriler, içerik analiziyle daha ayrıntılı bir şekilde incelenerek betimsel analizle fark edilemeyen kavramsal temalar keşfedilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak kavramına ilişkin üretilen metaforların hangi kavramsal kategorileri oluşturduğuna ilişkin temaların oluşturulması içerik analizi yoluyla yapılmıştır.

Araştırmada verilerin analizi belli aşamalarda yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan veriler iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu değerlendirme sırasında katılımcıların okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik ürettiği metaforlar arasında bir metafor olarak değerlendirilmeyen, birden fazla üretilen metafor, üretilen metafor ile açıklama cümlesi uyumlu olmayanlar işaretlenmiştir. Ayrıca boş olarak verilen formlar (2 adet) araştırmadan çıkarılmıştır. Veriler analiz edilirken aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

Kodlama ve ayıklama aşamasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin ürettiği metaforlar kodlanmıştır. Daha sonra bu metaforlar ortak özelliklerine göre bir araya getirilmiştir. Aynı metaforun tekrar edildiği durumlar dikkate alınarak kategorileştirmeler yapılmıştır.

Örnek metafor imgesi derleme aşamasında; katılımcıların ürettiği metaforlar alfabetik sıraya dizilmiştir. Ardından veriler ilk haliyle tekrar gözden geçirilmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden her metaforu temsil eden birer örnek seçilmiştir. Böylece, tüm metaforlar için, onu en iyi ifade ettiği düşünülen metafor ifadeleri derlenmiş ve bir “örnek metafor listesi” ortaya çıkarılmıştır.

Kategori geliştirme aşamasında; okul öncesi eğitimi öğretmenleri tarafından üretilen metaforlar “okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik sahip oldukları benzer özellikleri açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Daha önceden oluşturulan “örnek metafor listesi” temel alınarak “okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramının hangi kavramsal

kategorileri oluşturduğuna bakılmıştır. Son olarak, üretilen her metafor uygun bir tema ile ilişkilendirilerek “oyuncak” kavramına yönelik toplam 6 kavramsal kategori oluşturulmuştur.

2.4. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında katılımcıların cevaplarından alıntılarının yapılması ve alıntılarının herhangi bir ekleme yapılmadan orijinal haliyle verilmesi araştırmanın geçerliliğini artırıcı önlemler olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın bulgular kısmında katılımcıların ürettikleri metaforlar ile ilgili ifadelerine olduğu gibi yer verilerek araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenirliliği, uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır. Araştırmanın güvenirliliği için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlilik formülü (Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)) uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen tüm metaforlar listelenerek oluşturulan 6 kategorinin sıralandığı liste uzmana gönderilmiş ve 48 metaforun her birini (metaforlardan hiçbirisi dışarıda kalmayacak şekilde) bu 6 kategoriye yerleştirilmesi istenmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından bu değerlendirme ile kendi yaptıkları eşleştirme karşılaştırılmıştır. Nitel araştırmalarda, görüşüne başvurulmuş uzman ve araştırmacıların yaptığı değerlendirmeler arasındaki uyumun % 90 ve üzerinde olması gerektiği, böyle durumlarda güvenirliliğin sağlanmış olacağı belirtilmektedir (Saban vd., 2006; Saban, 2009). Bu araştırmada % 99 oranında bir güvenirlilik sağlanmıştır. Güvenirlilik çalışması kapsamında görüşüne başvurulmuş uzman, 1 metaforu araştırmacının yaptığından farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bu durumda, Güvenirlilik = $100 / (100 + 1) = 0.99$ olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların toplandıkları kategoriler tablolar halinde sunulmuş ve araştırma soruları doğrultusunda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. “Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik üretilen metaforlar

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik ürettikleri metaforlar tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1. “Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik üretilen metaforlar ile metaforları temsil eden öğretmen sayısı ve yüzdesi

No	Metafor	f	%	No	Metafor	f	%
1	Gözlük	1	1.3	25	Her şey	1	1.3
2	Çocuğun eli	1	1.3	26	Senaryo	1	1.3
3	Sembol	1	1.3	27	Hayal gücü	2	2.6
4	Vazgeçilmez bir eşya	1	1.3	28	Hamur	1	1.3
5	Hayatın vazgeçilmezi	3	4	29	Çocuğun işi	1	1.3
6	Gelişim aracı	2	2.6	30	Oyunun tamamlayıcısı	1	1.3
7	Yaratıcı materyal	1	1.3	31	Yemek	2	2.6
8	Araç	4	5.4	32	Su	1	1.3
9	Çocuğun hazinesi	1	1.3	33	Yazarın kalemi	1	1.3
10	En değerli hazine	1	1.3	34	Kendinden bir parça	1	1.3
11	Kendine değer verme	1	1.3	35	Yemek yemek	1	1.3
12	Kitap	1	1.3	36	Arkadaş	11	14.8

13	Gemi	1	1.3	37	Nefes	1	1.3
14	Simülasyon	1	1.3	38	Ayna	1	1.3
15	İletişim aracı	1	1.3	39	Duyguları iletme aracı	1	1.3
16	Oyun malzemesi	1	1.3	40	Yaratıcılık	1	1.3
17	Eğlence	2	2.6	41	Çocuğun dünyası	1	1.3
18	Beyni çalıştıran bir düğme	1	1.3	42	Çocuğun parçası	1	1.3
19	Eğlence aracı	3	4	43	Yiyecek	1	1.3
20	Oyun için araç	1	1.3	44	Ciddi bir şey	1	1.3
21	Hayal dünyası	1	1.3	45	Dost	2	2.6
22	Gerçek varlık	1	1.3	46	Kardeş	2	2.6
23	Ekmek	2	2.6	47	Çocuğun annesi	2	2.6
24	Materyal	2	2.6	48	Çocuğun çocuğu	1	1.3
TOPLAM				48			

Tablo 1’de oyuncak kavramına yönelik üretilen toplam 48 adet metafor görülmektedir. Ancak birden fazla sıklıkta oluşturulan metafor sayısı 13’dür. En çok üretilen metafor ise arkadaş (11 adet, %14.8)’tir.

3.2. Metaforlara İlişkin Kavramsal Kategoriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ürettiği metaforlar ortak özellikleri açısından gruplandırılmış ve bu gruplardan her biri bir kategoriye oluşturmuştur. Metaforların gruplandırılması sonucu oluşan 6 kategori aşağıda tablo 2.’de sunulmuştur.

Tablo 2. “Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak” kavramına yönelik metaforların oluşturduğu kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor frekansı	Metafor âdeti
Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyici olarak oyuncak	gözlük (1), çocuğun eli (1), sembol (1), vazgeçilmez bir eşya (1), hayatın vazgeçilmezi (2), gelişim aracı (1), yaratıcı materyal (1), araç (2), çocuğun hazinesi (1), en değerli hazine (1), kendine değer verme (1), kitap (1), gemi (1), simülasyon (1), iletişim aracı (1), oyun malzemesi (1)	18	16
Eğlence aracı olarak oyuncak	eğlence (2), beyni çalıştıran bir düğme (1), eğlence aracı, (2)	5	3
Oyunların temel malzemesi olarak oyuncak	oyun için araç (1), hayal dünyası (1), gerçek varlık (1), ekmek (1), araç (1) materyal (1), her şey (1), senaryo (1), hayal gücü (1), hamur (1), çocuğun işi (1), oyunun tamamlayıcısı (1)	12	12
Çocuğun ihtiyaçlarından birisi olarak oyuncak	yemek (2), su (1), yazarın kalemi (1), hayatın vazgeçilmezi (1), kendinden bir parça (1), yemek yemek (1), araç (1), arkadaş (2), ekmek (1), nefes (1)	12	10
		14	12

Çocuğun duygularını ve hayallerini yansıtıcı olarak oyuncak	ayna (1), arkadaş (3), duyguları iletme aracı (1), hayal gücü (1), hayatın vazgeçilmezi (1), gelişim aracı (1), yaratıcılık (1), çocuğun dünyası (1), çocuğun parçası (1), yiyecek (1), eğlence aracı (1), ciddi bir şey (1)	13	5
Çocuğun ailesinin bir üyesi olarak oyuncak	Dost (2), kardeş (2), çocuğun annesi (2), arkadaş (6), çocuğun çocuğu (1)		
TOPLAM		74	

3. 2. 1. Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyici olarak oyuncak

Bu kategoride 18 okul öncesi öğretmenin ürettiği 16 metafor yer almaktadır. Bu kategorideki metaforlar; gözlük (1), çocuğun eli (1), sembol (1), vazgeçilmez bir eşya (1), hayatın vazgeçilmezi (2), gelişim aracı (1), yaratıcı materyal (1), araç (2), çocuğun hazinesi (1), en değerli hazine (1), kendine değer verme (1), kitap (1), gemi (1), simülasyon (1), iletişim aracı (1), oyun malzemesi (1)'dir. Bu kategoride yer alan metafor ifadelerinden bazıları şunlardır:

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak vazgeçilmez bir eşya gibidir. Çünkü çocukların en önemli varlığı oyuncaklardır. Oyuncaklar sayesinde hayal gücü, yaratıcılığı, motor kasları vb. gelişir (Ö.35).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak çocuğun hazinesi gibidir. Çünkü oyuncak çocuğun gelişiminde çok önemli bir rol oynar (Ö.40).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak sembol gibidir. Çünkü oyuncaklarla hayal dünyalarını zenginleştiriyorlar (Ö.14).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak iletişim aracıdır. Çünkü çocuklar paylaşmayı, iletişim kurmayı, grup içinde uyum sağlamayı öğrenir ve çocukları harekete geçirir. Kurallara uymalarını ve sosyal becerilerini geliştirir (Ö.68).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak araçtır. Çünkü farklı düşünebilmesi, kavrayabilmesi, yeni şeyler keşfetmesi için araçtır (Ö.34).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak kitap gibidir. Çünkü okuduğumuz her kitap bize yeni şeyler katar. Oyuncaklar da çocukların oyunlarını tamamlar, zeka gelişimini öğrenme becerisini geliştirmeye yardımcı olur (Ö.55).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak gemisi gibidir. Dünyayı çocuk için bir okyanus olarak düşünürsek oyuncaklarıyla o dünyaya açılıp keşfederler (Ö.56).

3. 2. 2. Eğlence aracı olarak oyuncak

Bu kategoride 5 okul öncesi öğretmenin ürettiği 3 metafor yer almaktadır. Bu kategorideki metaforlar; eğlence (2), beyni çalıştıran bir düğme (1), eğlence aracı (2)'dir. Bu kategoride yer alan metafor ifadelerinden bazıları şunlardır:

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak eğlence aracı gibidir. Çünkü onunla vakit geçirmekten hoşlanır ve yaratıcılığı gelişir (Ö.71).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak eğlence gibidir. Çocuklar oyuncaklarla eğlenirler, mutlu olurlar (Ö.25).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak beyni çalıştıran bir düğme gibidir. Çocuk oyunla mutlu oluyor, hüzün veren şeyleri mutluluğa çevirebiliyor. Oyuncak çocuğun kalbinin ritmini değiştirebiliyor (Ö.38).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak eğlence gibidir. Oyuncaklarla oynarken gerçek hayattaki eşyalarla oynuyormuş gibi zevk alırlar (Ö.52).

3.2. 3. Oyunların temel malzemesi olarak oyuncak

Bu kategoride 12 okul öncesi öğretmeni tarafından üretilen 12 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar; oyun için araç (1), hayal dünyası (1), gerçek varlık (1), ekmek (1), araç (1) materyal (1), her şey (1), senaryo (1), hayal gücü (1), hamur (1), çocuğun işi (1), oyunun tamamlayıcısı (1)'dir. Bu kategoride yer alan metafor ifadelerinden bazıları şunlardır:

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak hayal dünyası gibidir. Çünkü oyununu hayal ettiği gibi oyuncaklarıyla kurar (Ö.11).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak ekmek gibidir. Çünkü hep oyunda ihtiyacı olur (Ö.30).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak materyal gibidir. Çünkü oyun içerisinde bütün yaşantısını yansıtırken oyuncaklardan faydalanır (Ö.31).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak senaryo gibidir. Çünkü oyun yani sahne tek başına anlamlı değildir. Bunun için bir senaryoya ihtiyaç vardır. Bu da oyuncaktır. Oyuncak oyun için önemlidir (Ö.47).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak işi gibidir. Çünkü oyunlarındaki hayatını devam ettirebilmesini sağlar (Ö.66).

568

3.2. 4. Çocuğun temel ihtiyaçlarından birisi olarak oyuncak

Bu kategoride 12 okul öncesi öğretmeni tarafından üretilen 10 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar; yemek (2), su (1), yazarın kalemi (1), hayatın vazgeçilmezi (1), kendinden bir parça (1), yemek yemek (1), araç (1), arkadaş (2), ekmek (1), nefes (1)'dir. Bu kategoride yer alan metafor ifadelerinden bazıları şunlardır:

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak yemek gibidir. Çünkü çok zevk alıyorlar ve her an yenisini istiyorlar (Ö.12).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak nefes gibidir. Oyuncak nefes gibi yaşamasını, nefes almasını sağlayan araçtır (Ö.65).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak ekmek gibidir. Çünkü nasıl soframızda ekmek olmadan doyamıyorsak, oyuncaksız oyun da pek doyurucu olmaz (Ö. 62).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak yemek yemek gibidir. Çocuğun nasıl gün içinde yemek yemesi gerekiyorsa, oyuncakla da o şekilde vakit geçirir ve ihtiyaç duyar (Ö.46).

3. 2. 5. Çocuğun duygularını ve hayallerini yansıtıcı olarak oyuncak

Bu kategoride 14 okul öncesi öğretmeni tarafından üretilen 12 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar; ayna (1), arkadaş (3), duyguları iletme aracı (1), hayal gücü (1), hayatın vazgeçilmezi (1), gelişim aracı (1), yaratıcılık (1), çocuğun dünyası (1), çocuğun parçası (1), yiyecek (1), eğlence aracı (1), ciddi bir şey (1)'dir. Bu kategoride yer alan metafor ifadelerinden bazıları şunlardır:

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak arkadaş gibidir. Çünkü aralarında gizli bir bağlılık vardır. Çocuk oyuncakla tüm duygularını ifade eder (Ö.49).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak eğlence aracı gibidir. Çünkü iç dünyalarını, zevklerini hayallerini oyuncak aracılığıyla yansıtırlar (Ö.48).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak duyguları iletme aracı gibidir. Çünkü oyuncak ile duygularını ifade eder (Ö.6).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak yaratıcılıktır. Hayal dünyasında oluşturduğu kavramları oyuncakları ile kurgulayıp ortaya sergilemesidir (Ö.24).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak arkadaş gibidir. Çünkü okul öncesi dönemdeki çocuk üzüldüğünde oyuncakıyla konuşur. Korktuğu zaman oyuncakına sarılır (Ö.58).

3.2. 6. Çocuğun ailesinin bir üyesi olarak oyuncak

Bu kategoride 13 okul öncesi öğretmeni tarafından üretilen 5 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar; Dost (2), kardeş (2), anne (2), arkadaş (6), çocuğu (1)'dur. Bu kategoride yer alan metafor ifadelerinden bazıları şunlardır:

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak kardeş gibidir. Her şeyini paylaşır bir çocuk oyuncakıyla (Ö.69).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak anne gibidir. Çünkü nasıl anneyi her an yanında ister, oyuncakını da elinden bırakmadan tutmak ister (Ö.72).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak arkadaş gibidir. Çünkü başkasına anlatamadığı durumları ona anlatır. Her zaman en iyi anlaştığı arkadaştır (Ö.60).

Okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak çocuğu gibidir. Çünkü onunla tüm vaktini geçirebilir. Ona zaman ayırır. Annenin çocuğunu koruduğu gibi korur (Ö.42).

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin (74 kişi) okul öncesi dönem çocuğu için oyuncak kavramına ilişkin olarak 48 metafor ürettikleri saptanmıştır. En çok üretilen metafor arkadaş'tır (%14.8). Birden fazla sıklıkta oluşturulan metaforlar sayısı 13'dür. Bunlar; arkadaş, araç, gelişim aracı, hayatın vazgeçilmezi, dost, çocuğun annesi, kardeş, yemek, hayal gücü, eğlence, eğlence aracı, ekmek ve materyaldir. Bu metaforların ise *çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyici olarak oyuncak* (18 kişi, 16 metafor), *eğlence aracı olarak oyuncak* (5 kişi, 3 metafor), *oyunların temel malzemesi olarak oyuncak* (12 kişi, 12 metafor), *çocuğun temel ihtiyaçlarından birisi olarak oyuncak* (12 kişi, 10 metafor), *çocuğun duygularını ve hayallerini yansıtıcı olarak oyuncak* (14 kişi, 12 metafor) ve *çocuğun ailesinin bir üyesi olarak oyuncak* (13 kişi, 5 metafor) şeklinde 6 kategoride toplandığı belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda 18 okul öncesi eğitimi öğretmenin ürettiği 16 metafor *çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyici olarak oyuncak* kategorisinde toplanmıştır. Üretilen bu metaforlar "gözlük, çocuğun eli, sembol, vazgeçilmez bir eşya, hayatın vazgeçilmezi, gelişim aracı, yaratıcı materyal, araç, çocuğun hazinesi, en değerli hazine, kendine değer verme, kitap, gemi, simülasyon, iletişim aracı ve oyun malzemesi" dir. Bunların arasında "hayatın vazgeçilmezi ve araç" metaforları birden fazla öğretmen tarafından ifade edilen metaforlardır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bu kategoride oyuncakların çocuğun gelişimini farklı yönlerden (sosyal, duygusal, bilişsel, özbakım, dil, fiziksel ve psikomotor) desteklediğine vurgu yapmışlardır. Wolfgang (2004), öğrenmenin sadece bilginin çocuğa yüklenmesi ve çocuğun sahip olduğu bilgiyi daha sonra ortaya çıkarmasından ibaret olmadığını, çocuğun onu anlamak için yeni bilgi ile oynaması gerektiğini belirtmektedir. Oyun içerisinde oyuncaklarla oynayan çocuklar da yeni bilgi ve becerileri deneyimleme fırsatı bulurlar. Böylece yaparak ve yaşayarak öğrenme gerçekleşir. Çocukların oyuncakları ve nesnelere hareket ettirerek ya da mimiklerini kullanarak duygularını ifade ettikleri hayali oyunlar, sembolik oyun olarak ifade edilmektedir. Sembolik oyun yoluyla çocuklar gerçek dünyayı anlamaya çalışırlar. Sembolik oyunun yedi yaşına kadar çocukları zihinsel yönden geliştirdiği bilinmektedir (Wolfgang, 2004). Denilebilir ki

çocuklar oyuncaklarıyla oynayarak gerçek hayata dair zihinsel provalar yapmaktadır. Özdemir ve Ramazan'ın (2012) yaptıkları araştırmada oyuncaklar hakkında öğretmen, çocuk ve aile görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; oyuncuğun çocuklara olumlu deneyimler sunduğu, onların çok yönlü gelişimine ve öğrenmesine katkıda bulunduğu konusunda öğretmen ve annelerin ortak görüşte oldukları belirlenmiştir. Başka bir araştırmada Rothlein ve Brett'in (1987) çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin oyunla ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenler oyunun "sosyal ve bilişsel gelişim için bir fırsat" olduğunu belirtmişlerdir (Rothlein ve Brett, 1987'den aktaran: Tuğrul vd., 2014b). Araştırmaya katılan 18 okul öncesi öğretmeni, literatürdeki bilgilere uygun olarak oyuncakların doğrudan ya da oyun içerisinde dolaylı olarak çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel, kişilik ve özbakım becerileri gibi farklı gelişim alanlarının gelişmesini sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategoriye ilişkin ürettikleri metaforlara bakıldığında; oyuncakları çocukların gelişimi için bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Araştırmanın diğer bir bulgusu olan *eğlence aracı olarak oyuncak kategorisinde*; 5 okul öncesi öğretmenin ürettiği 3 metafor yer almaktadır. Bunlar "eğlence, beyni çalıştıran bir düğme ve eğlence aracı" dır. Oyun zevk ve keyif veren bir etkinliktir. Oyuncaklar da bu zevki ve keyfi yaşatan materyallerdir. Çocuklar oyuncaklarla oynarken sosyal ve duygusal yönden doyum sağlarlar. Wolfgang (2004), oyunu en genel anlamıyla eğlence amacıyla yapılan bir aktivite olarak tanımlamaktadır. Pilten ve Pilten'in (2013) araştırmasında; çocukların, her hangi bir aktivitenin oyun olup olmadığına karar verirken eğlenceli olup olmamasını temel ölçüt olarak kabul ettikleri belirtilmektedir (Pilten ve Pilten, 2013'den aktaran: Tuğrul vd., 2014b). Oyun ve oyuncak çocuklara duygusal yönden sağladığı rahatlıkla onların hoşça vakit geçirmesini ve problemlerini ifade etmesini sağlar (Kaya, 2007). Özdemir ve Ramazan'ın (2012) araştırmasında ise oyuncaklara ilişkin görüşleri sorulan öğretmen, çocuk ve ailelerden; hem çocuklar hem de yetişkinler oyunun bir eğlence aracı olduğunu belirtmişlerdir. Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı'nın (2012) annelerin oyun algısını incelemek için yaptıkları araştırmada annelerin çoğu oyunu eğlenceli, boş zamanları değerlendiren ve gelişimi destekleyici bir etkinlik olarak ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden küçük bir bölümünün (5 kişi) oyuncakların çocukları eğlendirici rolüne dikkat çektikleri bu durumun da literatürdeki araştırmalarla desteklendiği görülmektedir. Oysaki okul öncesi dönemdeki çocukların eğlenerek öğrendikleri ve eğlenceli etkinliklerin ilgilerini daha fazla çektiği bilinmektedir. Çocuklar için eğlencenin kaynağı olan oyun sırasında çocuklar, oyun oynayarak geçirdikleri sürenin kendilerine ait olmasını istemekte, yetişkinlerin yönetimini ya da oyuna katılma konusunda zorlanmayı istememektedirler (Tuğrul vd., 2014b). Oyuncakların eğlence aracı olduğunun bilincinde olan öğretmenlerin bu noktaya özellikle dikkat etmesi gerekmektedir. *Oyunların temel malzemesi olarak oyuncak* kategorisinde 12 okul öncesi öğretmeni tarafından üretilen 12 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar "oyun için araç, hayal dünyası, gerçek varlık, ekmek, araç, materyal, her şey, senaryo, hayal gücü, hamur, çocuğun işi, oyunun tamamlayıcısı" dır. Bu kategorideki metaforlarla öğretmenler oyuncakların oyunun temel malzemesi olduğunu ifade etmektedirler. Aral (2002), çocuğun hareketlerine bir amaç kazandıran ve düzen getiren, kavramları kazanmalarını sağlayan, hayal gücünü ve yaratıcılıklarını geliştiren, tüm oyun malzemelerini oyuncak olarak tanımlamaktadır (Aral, 2002'den aktaran: Kaya, 2007). Tuğrul'un vd. (2014b) yaptığı araştırmada çocukların ve öğretmenlerin oyunla ilgili görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan çocukların %38'i oyunu bir şeylerle oynamak olarak tanımlamışlar ve oyun için oyuncaklara ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Tezel Şahin (1993), çocukların doğal yeteneklerini kolaylaştırarak eğitsel bir rol üstlenen ve oyunda kullanılan malzemelerin oyuncak olduğunu, Yavuzer (1999), çocuğun oyununu gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu her türlü malzemenin oyuncak olduğunu ve Oktay (2000), çocukların oyundaki rolüne göre ihtiyaç duyduğu nesne veya bu nesnenin yerini alacak eşyaların oyuncak olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir (Tezel Şahin, 1993, Yavuzer, 1999 ve Oktay, 2000'den

aktaran: Kaya, 2007). Oyuncak ile ilgili yapılan bu tanımlarda oyuncakın oyunun temel malzemesi olduğu, oyunda ihtiyaç duyulan nesne ve eşyalar olduğuna dikkat çekilmektedir. Literatürdeki araştırma ve tanımlamalarda belirtilen oyuncakların oyunun temel malzemesi olduğu bilgisine mevcut araştırmanın sonuçlarında da okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir bölümü (12) tarafından değinildiği görülmektedir. Bu sonuç; oyuncakların öğretmenler tarafından çoğunlukla oyun etkinliği sırasında kullanılması ve oyun dışındaki diğer etkinlikler için oyuncaklardan yararlanılmaması ile ilişkili olabilir. Diğer taraftan bu öğretmenlerin oyuncakları oyunun olmaz olmazı olarak gördükleri söylenebilir. Araştırmanın bulgularından *çocuğun temel ihtiyaçlarından birisi olarak oyuncak* kategorisinde 12 okul öncesi öğretmeni tarafından üretilen 10 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar; yemek, su, yazarın kalemi, hayatın vazgeçilmezi, kendinden bir parça, yemek yemek, araç, arkadaş, ekmek, nefes' tir. Araştırmada öğretmenlerin oyuncakları, çocuklar açısından yaşamsal derecede önemli olarak gördüğü, bu nedenle çocuğun temel ihtiyaçlarından birisi olarak ifade ettikleri düşünülmektedir. Bu kategorideki metaforlara bakıldığında öğretmenler tarafından oyuncaklar yemek, ekmek ve su içmek kadar temel bir ihtiyaç ve nefes almak kadar hayati öneme sahip olarak görülmektedir. Öğretmenlerin oyuncakları bu kadar önemsemesi ve değerli görmesi, okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklara daha çok sayıda ve daha nitelikli oyuncaklar sunulacağı varsayımını güçlendirmektedir. Konuyla ilgili literatüre bakıldığında Özyeşer Cinel (2006), oyuncakları çocukların çevrelerindeki yeni durum ve olayları keşfetmelerini, kişiler arası ilişkilerinde yeni deneyimler kazanmalarını ve toplumsal yaşama dair roller kazanmalarını sağlayan, gelişimlerini tamamlayıcı, eğlenceli vakit geçirme imkanı veren, oyunların gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılan her türlü araç gereç olarak tanımlamaktadır (Özyeşer Cinel, 2006). Bir başka araştırmada (Egemen vd., 2004) ise çocuk için hayati öneme sahip oyuncakların niteliğinden bahsedilmekte ve çocuklar için en iyi oyuncakın çocuğun bıkmadan usanmadan tekrar tekrar oynamak istediği, ona daha çok oyun ve eğlenme imkanı sunan oyuncak olduğu belirtilmektedir. Özellikle çocuklara oyuncak seçiminde bulunan öğretmen ve anne babaların çocuğun kendi yaş grubuna hitap eden ve gelişim düzeyine uygun, sahip olduğu becerileri daha da geliştirecek olan oyuncaklara karşı doğal olarak eğilimli olduklarını gözden kaçırmamaları gerekmektedir (Egemen vd., 2004). Araştırmanın diğer bir bulgusu *çocuğun duygularını ve hayallerini yansıtıcı olarak oyuncak* kategorisinde 14 okul öncesi öğretmeni tarafından üretilen 12 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar; ayna, arkadaş, duyguları iletme aracı, hayal gücü, hayatın vazgeçilmezi, gelişim aracı, yaratıcılık, çocuğun dünyası, çocuğun parçası, yiyecek, eğlence aracı ve ciddi bir şey 'dir. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenleri, oyuncakların çocuklar tarafından duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ve üzüntülerini ifade etmek amacıyla kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin oyuncakların sosyal ve duygusal gelişimin bir göstergesi olan duygularını ve hayallerini ifade etme açısından önemine dikkat çektiği söylenebilir. Bu durum literatürdeki bilgiler ile de uyumludur. Wolfgang (2004), çocukların iki-üç yaş civarında oynamaya başladığı sembolik oyunda oyuncakları ve nesnelere kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Kaya (2007) çocukların çevrelerindeki olayları, duygularını, düşüncelerini, içinde yaşadıkları dünyayı, oyun oynarken kullandıkları oyuncaklar aracılığıyla tanıdıklarını; oyuncaklar sayesinde hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının, ayrıca farklı düşünme yetenekleri ve problem çözme becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Egemen vd. (2004), ise oyuncak bir ayağı hayal dünyasında, bir ayağı gerçek dünyada olan bir köprüye benzeterek oyuncakların çocukların duygu dünyasındaki yerine işaret etmektedir. İşi çocuklarla çalışmak olan kişilerin oyun ile oyuncakların çocukların duygu dünyasına açılan kapılar ve pencereler olduğunu ve buralardan çocuklara ulaşabileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Araştırmada son olarak *çocuğun ailesinin bir üyesi olarak oyuncak* kategorisinde 13 okul öncesi öğretmeni tarafından üretilen 5 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar; "dost, kardeş, anne, arkadaş, çocuğu" dur. Bu metaforları üreten öğretmenlerin çocukların oyuncaklarıyla

bütünleşmesini aile üyelerinin birbirleriyle samimi ve sıcak iletişimine benzettiği görülmektedir. Aile üyeleri çocuğun ona hiç darılmayan ve ne zaman oyun oynamak istese hazır olan oyun arkadaşlarıdır. Öğretmenler tarafından oyuncakların çocuğa sunduğu yakınlık aile üyelerinin birbirlerine yakınlığı gibi görülmektedir. Egemen vd. (2004), sıfır iki yaş grubundaki çocukların ilk oyuncağının kendi bedeni ile uzuvları ve en yakınında ona bakan ve onu seven annesi olduğunu belirtirken; Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı'nın (2012) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaşındaki çocukların günlük yaşantılarında oyun yerinin belirlendiği araştırmalarında çocuklar okul dışındaki zamanlarının çoğunu anneleri ve arkadaşlarıyla oyun oynayarak geçirdiklerini belirtmişlerdir. Çocuklar aile üyelerinin yanında rahat bir ortamda olduğunda; zor objeleri yerleştirme ve hayali oyun gibi konularda zihinsel enerjilerinin daha özgür bir şekilde ortaya çıktığı belirtilmektedir. Ayrıca anne baba ve kardeşlerle oynanan oyun aile içi sosyal etkileşimi de geliştirmektedir (Van Hoorn vd., 2007). Şahin (2008), tarafından yapılan araştırmada ise 4 yaş grubu çocukların kavram edinimine oyuncak odaklı ev eğitim programının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubu çocuklara uygulanan oyuncak odaklı eğitimin kavram edinimlerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Alan yazındaki bilgilerle de desteklendiği üzere araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenleri çocukların oyuncaklarına anne, baba, kardeş ve arkadaşlarıyla kurduğu sıcak ilişkiyi kurabilecek kadar değer verdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla oyuncağın çocuklar açısından önemine değinmişlerdir. Oyuncağın çocuklar için ailesinin bir üyesi gibi yakınında, tüm gelişim alanlarını destekleyici, duygularını ve hayallerini diğerlerine aktarmasını sağlayan, oyunlarının ana malzemesi, eğlence aracı ve temel ihtiyaçlarından birisi kadar vazgeçilmez olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinde oyuncağın çocuklar açısından eğitici ve öğretici yönüne dair metaforlara yer vermediği görülmüştür. Bu nedenle araştırmada oyuncağın eğitim aracı yönünü belirten bir kategorileştirme yapılamamıştır. Öğretmenlerin oyuncakların eğitici ve öğretici yanını göz ardı etmelerinin, oyuncakları daha çok eğlenme ya da oyun aracı olarak kullanmalarından ve eğlenme ile öğrenmeyi birbirinden ayrı olarak düşünmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Oysaki okul öncesi eğitim kurumlarında eğlencesiz öğrenme olamayacağının unutulmaması gereklidir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak şu öneriler sunulmuştur:

1. Oyuncaklar çocukların çok yönlü gelişimine imkan sağladığından okul öncesi eğitim kurumları tüm çocukların yaş, gelişim düzeyi ve ilgisine hitap eden oyuncaklarla zenginleştirilmelidir.
2. Oyuncaklar çocukların kendini ifade etme, duygularını- düşüncelerini ve üzüntülerini oyunlarına yansıtarak konuştuğu dilidir. Bu nedenle çocukları tanımak ve değerlendirmek için oyuncaklarla oynanan oyunlar öğretmenler tarafından dikkatle gözlemlenmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında aile eğitimleri kapsamında; anne-baba veya çocuk yetiştiricilerine oyuncakların çocuklar için önemi ve gerekliliğinin anlatılması ve uygun oyuncak seçimi konusunda eğitimler verilmelidir.
4. "Oyunun çocuğun işi olduğu" fikrinden yola çıkılarak çocuklara özgürce oynadıkları daha çok oyun ve daha çok oyuncakla oynama fırsatı sunulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 2. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.
- California Department of Education, (2010). California Preschool Curriculum Framework. Volume I, Sacramento.

- Egemen, A., Yılmaz, İ. ve Akil, İ. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2) : 39 – 42.
- Erbay, F. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13, (2): 249-264.
- Ertürk Kara, G. (2014). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Kavramına İlişkin Metaforları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 104-120.
- Ginsburg, K. R. (January, 2007). The Importance Of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Giren, S. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni Kavramına İlişkin Metaforları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2): 123-133.
- Glassy, D. ve J. Romano. (2003). Selecting Appropriate Toys for Young Children: The Pediatrician's Role. *American Academy of Pediatrics*, 111, 911-913.
- Güder, S. ve Yıldırım, A. (2014). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Demokrasiye İlişkin Metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 151-170.
- Kaya, D. (2007). 36 - 72 Aylık Çocuklar için Tasarlanmış Oyuncakların Çocukların Gelişim Alanlarına Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuyucu, Y., Şahin, M. Ve Kapıcıoğlu, O.(2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Çocuk” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 43-53.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Levine, P. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, Summer, 41 (4), 172-175.
- Lockhart, S. (2010). Play: An Important Tool for Cognitive Development. *Extensions Curriculum Newsletter from HighScope*, 24, (3): 1-8.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Second Edition, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 13 (1), 239-258.
- Nwokah, E., Hsu, H. C. & Gulker, H. (2013). The Use of Play Materials in Early Intervention The Dilemma of Poverty. *American Journal of Play*. 5, (2): 187-218.
- Oktay, A. (2000). “Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem”. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuncağa Çocuk, Anne ve Öğretmen Bakış Açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (1), 2-16.
- Özyeşer Cinel, N. (2006). Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Anne Babaların Oyuncak Ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak Ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pilten, P. ve Pilten, G. (2013). Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 15-31.
- Rothlein, Liz. ve Brett, Ariene. (1987). Children's, Teachers' and Parents' Perceptions of Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (1) , 45-53.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 461-522.
- Serhatlıoğlu, B. (2014). Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Okul Öncesi Öğretmenine İlişkin Metaforik Algıları. Uluslar arası EJER Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 913, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin “Fen Ve Teknoloji Dersi” ve “Fen Ve Teknoloji Öğretmeni” Kavramlarına Yönelik Metafor Durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9,(19): 287-306.
- Şahin, S. (2008). 4 Yaş Çocuklarının Kavram Edinimlerinde Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilim ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,10(2), 75-96.
- Tezel Şahin, F. (1993). “Üç-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi”. *Bilim Uzmanlığı Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 8-61.
- Toy Industries of Europe (TIE), (2003). Contributions Of Play and Toys To Child Development, Key Studies. Brussels.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014a). Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studie*. 27: 1-16.
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G. ve Özen Altınkaynak, Ş. (2014b). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, (1): 19-38.
- UNICEF, (2009). Early Child Development Kit: A Treasure Box of Activities. Activity Guide.
- Van Hoorn, J., Monighan Nourot, P., Scales, B. ve Alward, K. R. (2007). Plat at the Center of the Curriculum. Pearson Merrill Prentice Hall, 4th Edition: New Jersey.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M. ve Verma, M. (2012). A Report on The Value Of Children’s Play With A Series of Policy Recommendations. Toy Industries of Europe (TIE).
- Wolfgang, C. H. (2004). Child Guidance Through Play Teaching Positive Social Behaviors (Ages 2-7), Pearson Education, Boston.
- Yavuzer, H. (1999). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Introduction: Preschool period is a training period in which the acquisition of knowledge and skills necessary for life and the significant changes occurred in the developments area of social, emotional, mental, physical and psychomotor of the child. To gain the skills in this period to be spoken with the child language is the play. When the subject a child like to be consideration, the child's the most important work is play also the most valuable materials are toys. Therefore, the determining of thoughts of pre-school teachers, what toys for pre-school children and that is why it's important is needed.

Purpose: The purpose of this research is to determine metaphorical thoughts of preschool teachers about the toy concept. Under this general aim, answers to questions below were investigated.

(1) What are the metaphors that preschool teachers have about the concept of toy?

(2) Under what conceptual categories can these metaphors be put in terms of common features?

Method: In this study, content analysis method, one of the qualitative research designs, was used in the analysis of the data. The universe of study is composed from the working teachers in the independent preschools and kindergarten to affiliated Aksaray Provincial Directorate of Education. The working group is constituted by random sampling method identified 74 pre-school teachers. To uncover preschool teachers' cognitive images about the concept of toy, they were asked to complete the sentence as "toy for pre-school children is like....., because.....". At the beginning of the study, 76 early childhood education teachers participated to the study. However, 74 early childhood education teachers' valid metaphors were included in the analysis of the study. Then, the metaphors built by pre-school teachers were tabulated with the help of the number of teachers (f) who developed the metaphors and their percentages (%). First of all, the valid metaphors were ordered and numbered alphabetically. In the second step, the subject of valid metaphors, their referring ideas and their sources were analyzed by classifying in terms of their common features. In the last step, researchers compared the metaphors with peer review and put under the categories according to their common features. After the consensus among the researchers, the last versions of the categories were developed.

Results: According to the resulting of survey; 48 metaphors and 6 categories emerged for the toy concept. The resulting metaphors "glasses, the child's hands, symbol, an indispensable goods, indispensable to the life, development tool, creative material, tool, children's treasure, the most valuable treasure, self-worth, book, ship, simulation, communication tool, play material, entertainment a button that runs the brain, entertainment tool, tool for play, dream world, living creature, bread, material, everything, scenario, imagination, paste, children's work, complementary to the play, food, water, author's pen, self-part, eating, friend, breath, mirror, tool of emotions, creativity, children's world, part of the children, food, something serious, friend, sibling, child's child and the child's mother "are metaphors. These metaphors; "(1) supporting the toy all areas of development, (2) entertainment tool as toys (3) toys as the main material of the play, (4), as one of the child's basic needs toys, (5) toys as reflective of the child's feelings and dreams, (6) toy as a member of the child's family "categories were collected.

Discussion/Conclusion: Findings of the study determined that pre-school teachers who in this study participated reported that toy for preschool children is very important. Furthermore the preschool teachers reported that toy is the basic materials of the plays, and it is supports in all areas of children's development.

Bir Kimyasal Problem Çözme Tekniği: Stokiyometrik Haritalama

Erdal TATAR, Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erdalatares@gmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine stokiyometrik kimya problemlerini çözmelerinde yardımcı olacağı düşünülen bir kimyasal problem çözme tekniğini tanıtmaktır. Çalışmada ayrıca, stokiyometrik haritalama adı verilen bu tekniğin etkinliği belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, Fen Bilgisi Öğretmenliği programı birinci sınıf öğrencilere sorulan açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel bir analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonuçları stokiyometrik haritalama tekniğinin, problemin çözüm sürecini aşamalandırarak netlik kazandırdığını, problem çözücülere kolaylık sağladığını ve onları doğru sonuçlara yönlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Stokiyometrik haritalama, Problem çözme, Kimyasal hesaplamalar

A Chemical Problem Solving Technique: Stoichiometric Mapping

Abstract: The aim of this study is to introduce a problem solving technique which is thought it would help to solve the chemical problems. Also, another aim was to determine the effectiveness of this technique named the stoichiometric mapping. The data of the study was obtained through open-ended questions that asked to the freshman students in a science education department. The data were analyzed with descriptive analysis technique. The results of the study indicate that the stoichiometric mapping technique bring clarity problem solving process by staging it, facilitate problem solving and, direct the problem solver to correct results.

Key Words: Stoichiometric mapping, Problem solving, Chemical calculations

1. GİRİŞ

Kimya, kavramsal anlamaların yanı sıra bu anlamaları destekleyecek problem çözümlerinin de önemli bir yere sahip olduğu bir alandır. Kimyaya yönelik tutumun yüksek veya düşük olması durumuna göre fen alanlarındaki mesleklere olan tutum değişebilmekte ve öğrenciler yapacakları mesleklere bu faktörü dikkate alarak karar verebilmektedirler. Kimyasal problemleri çözebilme becerisine sahip olmak da kimya dersi öğretim programında önemli bir yere sahiptir.

Kimyasal problemlerin çözümü karmaşık bir süreç olup bu sürecin iyi yürütülmesi, problemde geçen kavramların doğru anlaşılmasına, problemde verilen ve istenenlerin doğru belirlenmesine ve matematiksel işlem becerisine bağlıdır (Bilgin, 2015). Problem çözümüne katkı sağlayan bu beceriler ise ancak öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için gerekli motivasyonun sağlanması durumunda gelişebilecektir (Hass ve Parkay, 1993).

Kimyasal problemlerini çözebilme öğrencilerin kimya derslerinden başarılı olması için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bodner (2003) tarafından yapılan bir çalışmada kimya derslerini tamamlayan çoğu öğrencinin bu dersi zayıf bir kimya bilgisi ve özellikle de yetersiz problem çözme becerilerine sahip bir şekilde geçtiğini göstermektedir.

Wheatley (1984) problem çözmeyi “ne yapacağını bilmediğin zaman ne yapacağını bilmektir” şeklinde tanımlamıştır. Ne yapacağını bilme yani hangi adımları hangi sıralamada atacağını bilmek çözüme ulaşmada önemlidir. Reid ve Yang (2002)’ a göre, bir soru okunduğunda onu okuyan kişi şayet ne yapacağını anlıyor ise o soru artık bir problem değil bir alıştırmaya niteliğindedir. Ashmore vd. (1979)’e göre ise problem çözme, algılanan bir problem üzerinde bildiklerini ve bazı prosedürleri uygulama işidir. Dolayısıyla kimyasal problemleri çözmeye kimya bilgisinin yanı sıra çözüme giden işlem ve teknikleri bilme ve organize etme önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ve öğrencilere stokiyometrik kimya problemlerini çözmelerinde yardımcı olacağı düşünülen bir kimyasal problem çözme tekniği olan Stokiyometrik Haritalama (SH)’nın tanıtımını yapmak ve bu tekniğin etkinliğini araştırmak amaçlanmıştır.

Stokiyometrik Haritalama Tekniği

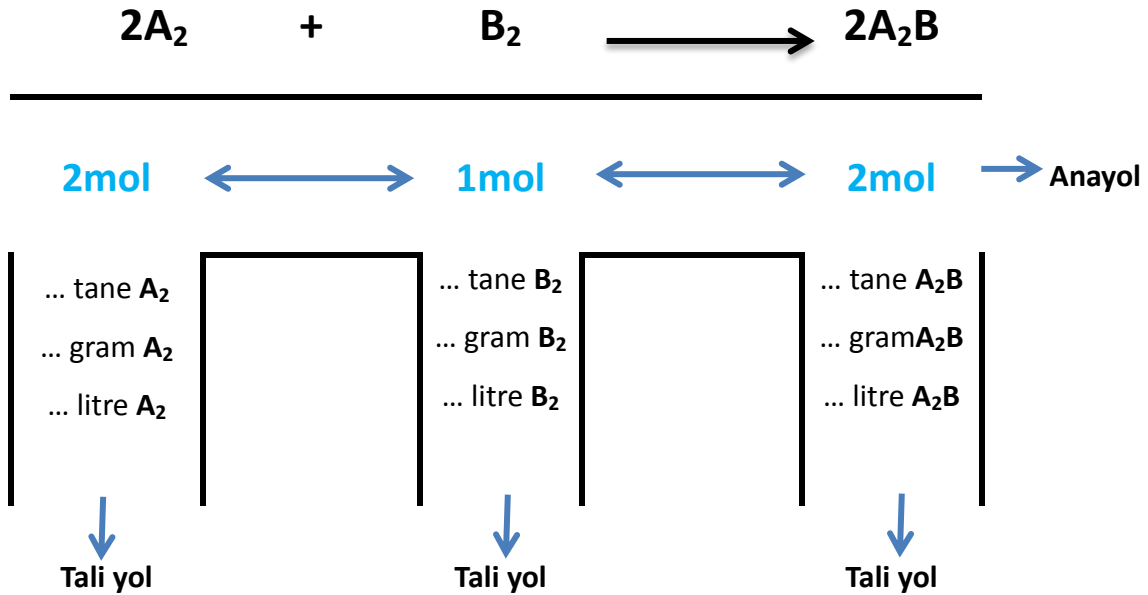
Stokiyometrik haritalama, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup tekniğin uygulaması ve bu uygulamaya ait bulgular da ilk defa bu çalışma ile verilmiştir. Bu teknik stokiyometrik problemlerin çözümünde öğrencilere faydalı olacağı düşünülen bir kılavuz niteliğindedir. Problem çözümlere sırasıyla takip etmeleri gereken yolları gösterdiğinden, stokiyometrik haritalama tekniği zihinde yerleşmesi beklenen bir yol haritası olarak da düşünülebilir. Bu tekniğin kullanımı yalnızca kimyasal tepkimeler temelinde sorulan problemler için mümkündür.

Stokiyometrik haritalamada kimyasal tepkime denklemi üzerinde belirlenen anayol ve tali yol olarak adlandırılan yollar bulunmaktadır. Bu teknikte verilenlerden istenilenlere gitmenin temel şartı anayola çıkmaktır. Bu tür tepkime problemlerinin doğası gereği reaktant ya da ürünler tarafında bulunan bileşenlerden bir veya birkaçı *verilen* yine bir veya birkaç bileşende *istenilen* olarak tanımlanabilir. Problem çözümleri, verilen değerlerden hareketle istenilenleri bulmak durumundadır.

Stokiyometrik haritalamada tepkime üzerindeki her bir bileşene ait değerler tali yol üzerinde, tepkime bileşenlerinin katsayıları (bağıl mol sayıları) ise anayol üzerinde kabul edilir (Şekil 1). Problem çözümleri, verileden istenilene giderken tıpkı gerçek hayatta trafikte yapıldığı gibi önce tali yoldan anayola çıkmalı, daha sonra anayol üzerinde istenilen yere en yakın

konuma kadar ilerlemelidir. Daha sonra ise en uygun tali yola giriş yapılmalıdır. Tekniği biraz daha somutlaştırılarak anlaşılmasını arttırmak amacıyla aşağıda, stokiyometrik haritalamada izlenecek aşamalar ve bir model üzerinde açıklanmıştır:

1. Öncelikle probleme konu olan kimyasal tepkime denklemi (soruda verilmemiş ise) yazılarak denkleşmiş olduğuna dikkat edilir.
2. Tepkime denklemi üzerinde anayol ve tali yollar çizilerek harita ana hatları ile belirtilir ve harita üzerinde ilgili yerlere problemde verilen ve istenilen değerler yazılır.
3. İlk işlem, verilen değer dikkate alınarak tali yoldan anayola çıkış yapma işlemidir (verilen değer zaten anayolda ise bu durum istisna). Tali yoldan anayola çıkış işlemleri mol hesaplamaları dikkate alınarak yapılır (Eşitlik 1).
4. İkinci olarak istenilen değer bulunduğ bileşene anayol üzerinde gidilerek işlem yapılır. Anayol üzerinde yol alma, bileşenlerin katsayıları ile mol sayıları arasında kurulan orantı işlemi ile yapılır.
5. Son olarak da istenilen değeri bulmak için tekrar tali yola çıkış işlemi yapılır. Bu işlemde tıpkı tali yoldan anayola çıkış işlemi gibi mol hesaplamaları dikkate alınarak yapılır (Eşitlik 1.)



Şekil 1. Örnek Bir Stokiyometrik Haritalama Çizimi

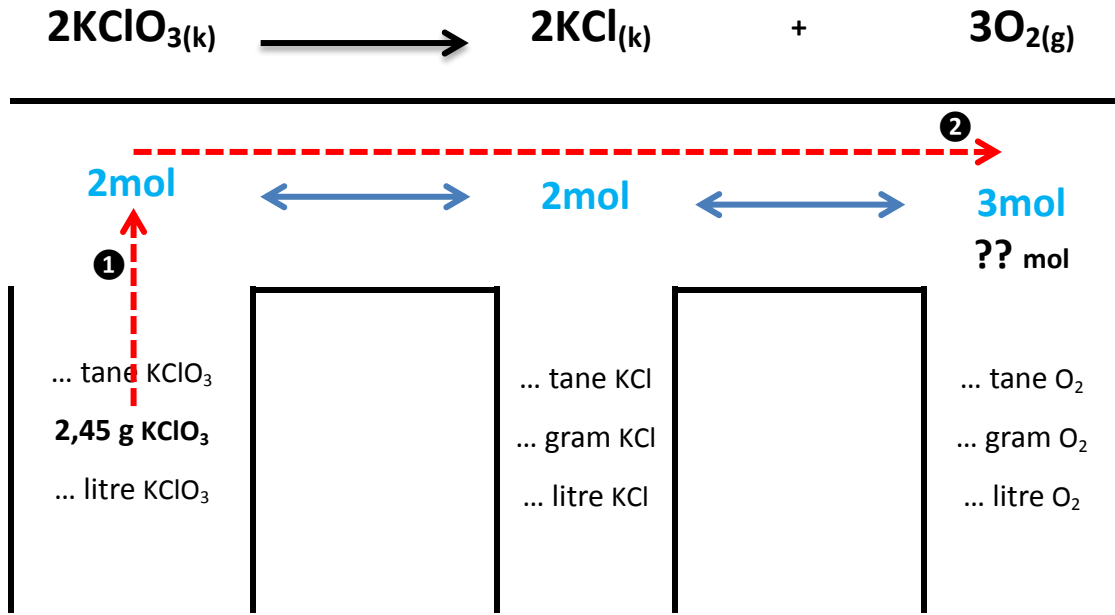
$$Mol\ sayısı = \frac{Kütle\ (g)}{Mol\ kütlesi\ (g/mol)} = \frac{Hacim\ (L)^*}{22,4\ (L/mol)} = \frac{Tanecik\ sayısı}{6,02 \times 10^{23}}$$

Eşitlik 1. Mol Hesaplamaları (*STP'de)

Aşağıda stokiyometrik haritalama tekniğinin anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülen birkaç kimyasal problem ve bunların çözümlerine yer verilmiştir. Yapılan çözümlerde kullanılan işlem adımları, numaralar verilerek belirtilmiştir. Her bir adım, ayrıca ilgili hesaplamaları hem orantı işlemi, hem de çevirme faktörü kullanılarak gösterilmiştir.

Örnek problem çözümleri:

Problem 1. 2,45 gram $KClO_3$ ayrışmasından kaç mol O_2 elde edilir? (K:39, Cl:35,5, O:16)



Çözüm:

$$? \text{ mol } \text{O}_2 = 2,45 \text{ g } \text{KClO}_3 \times \frac{1 \text{ mol } \text{KClO}_3}{122,5 \text{ g } \text{KClO}_3} \times \frac{3 \text{ mol } \text{O}_2}{2 \text{ mol } \text{KClO}_3} = 0,03 \text{ mol } \text{O}_2$$

veya:

$$\text{Mol sayısı} = \frac{\text{Kütle (g)}}{\text{Mol kütlesi } \left(\frac{\text{g}}{\text{mol}}\right)}$$

$$= \frac{2,45 \text{ g } \text{KClO}_3}{122,5 \text{ g } \text{KClO}_3}$$

$$\longrightarrow = 0,02 \text{ mol}$$

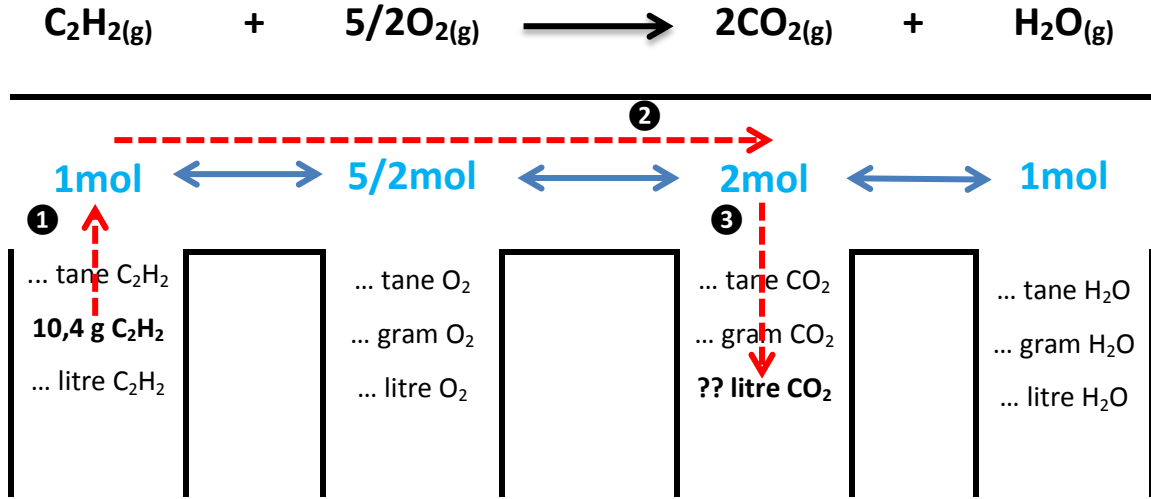
①

$$\begin{array}{l} 2 \text{ mol } \text{KClO}_3 \text{ ten } 3 \text{ mol } \text{O}_2 \text{ elde edilirse} \\ 2 \text{ mol } \text{KClO}_3 \text{ ten } x \text{ mol } \text{O}_2 \text{ elde edilir} \end{array}$$

$$\longrightarrow x = 0,03 \text{ mol } \text{O}_2$$

②

Problem 2. 10,4 g C_2H_2 gazı STP'de yeterince O_2 ile yakılmasından kaç litre CO_2 elde edilir bulunuz? (C_2H_2 : 26g/mol, CO_2 : 44g/mol)



Çözüm:

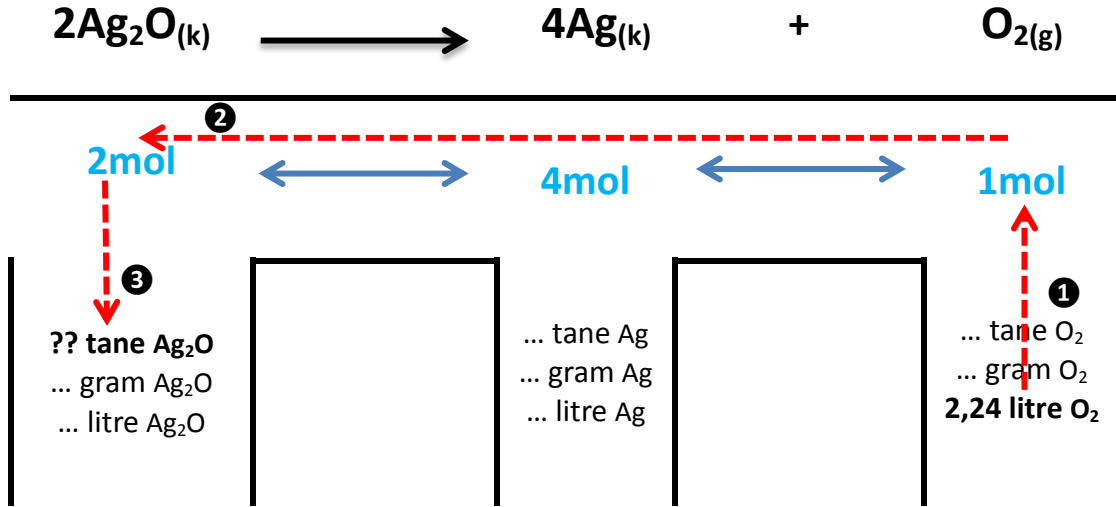
$$\begin{aligned}
 ? \text{ litre } \text{CO}_2 &= 10,4 \text{ g } \text{C}_2\text{H}_2 \times \frac{1 \text{ mol } \text{C}_2\text{H}_2}{26 \frac{\text{g}}{\text{mol}} \text{C}_2\text{H}_2} \times \frac{2 \text{ mol } \text{CO}_2}{1 \text{ mol } \text{C}_2\text{H}_2} \times \frac{22,4 \text{ L } \text{CO}_2}{1 \text{ mol } \text{CO}_2} \\
 &= 17,92 \text{ L } \text{CO}_2
 \end{aligned}$$

580

veya:

$\text{Mol sayısı} = \frac{\text{Kütle (g)}}{\text{Mol kütlesi } \left(\frac{\text{g}}{\text{mol}}\right)}$ $= \frac{10,4 \text{ g } \text{C}_2\text{H}_2}{26 \text{ g/mol } \text{C}_2\text{H}_2}$ <p style="text-align: center;">→ = 0,4 mol C₂H₂</p> <p style="text-align: center;">①</p>	1 mol C ₂ H ₂ den 2 mol CO ₂ 0,4 mol C ₂ H ₂ den x mol CO ₂ <p style="text-align: center;">→ x = 0,8 mol CO₂</p> <p style="text-align: center;">②</p>	$\text{Mol sayısı} = \frac{\text{Hacim (L)}}{22,4 \text{ (L/mol)}}$ $0,8 \text{ mol} = \frac{\text{Hacim (L)}}{22,4 \text{ (L/mol)}}$ <p style="text-align: center;">→ = 17,92 L CO₂</p> <p style="text-align: center;">③</p>
--	---	--

Problem 3. Ag₂O 'in STP'de ayrışmasından 2,24 L O₂ açığa çıkmıştır. Bu reaksiyona kaç tane Ag₂O in girdiğini bulunuz (Ag:108, O:16).



Çözüm:

$$? \text{ tane } \text{Ag}_2\text{O} = 2,24 \text{ L } \text{O}_2 \times \frac{1 \text{ mol } \text{O}_2}{22,4 \text{ L } \text{O}_2} \times \frac{2 \text{ mol } \text{Ag}_2\text{O}}{1 \text{ mol } \text{O}_2} \times \frac{6,02 \times 10^{23} \text{ tane } \text{Ag}_2\text{O}}{1 \text{ mol } \text{Ag}_2\text{O}} =$$

$$= 1,204 \times 10^{23} \text{ tane } \text{Ag}_2\text{O}$$

581

veya:

$$\text{Mol sayısı} = \frac{\text{Hacim (L)}^*}{22,4 \text{ (L/mol)}}$$

$$= \frac{2,24 \text{ L } \text{O}_2}{22,4 \text{ (L/mol)}}$$

$$\text{--->} = 0,1 \text{ mol } \text{O}_2$$

$$\text{--->} = 1,204 \times 10^{23} \text{ tane } \text{Ag}_2\text{O}$$

1	2	3
1 mol O ₂	2 mol Ag ₂ O den	Mol sayısı = $\frac{\text{Tanecik sayısı}}{6,02 \times 10^{23}}$
0,1 mol O ₂	x mol Ag ₂ O den	$0,2 \text{ mol} = \frac{\text{Tanecik sayısı}}{6,02 \times 10^{23}}$
---	---> x = 0,2 mol Ag ₂ O	---
---	---	---

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma deseni

Stokiyometrik haritalama tekniğinin etkinliğini belirlemek amacıyla deneysel desenlerden tekli vaka çalışma deseni kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Tekli vaka çalışması deseni bir grup, bir uygulamaya maruz kalır ve sonrasında da yapılan uygulamanın etkisini belirlemek üzere bağımlı değişkene ilişkin gözlemler yapılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 269).

2.2. Çalışma grubu

Çalışmanın örneklemini Fen Bilgisi Öğretmenliği programında okuyan, birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Gönüllük esasına dayalı olarak katılım sağlayan 37 öğrencinin oluşturduğu çalışma Genel Kimya dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

2.3. İşlem

Kimyasal hesaplamalar konusu dâhilinde 8 ders saati (2 hafta) stokiyometrik haritalama tekniğinin kullanımına yönelik anlatımlara ve problem çözümlerine yer verilmiştir. Bu süre boyunca yaklaşık yirmi soru tipine ait örnekler hem geleneksel tarzda hem de stokiyometrik haritalama tekniği kullanılarak öğrencilerin çözmeleri sağlanmıştır. Dönem sonu (tekniğin işlenişinden yaklaşık bir hafta sonra) yapılan sınavda stokiyometrik haritalama tekniğinin kullanımını mümkün kılacak sorulara (yukarıda örnekleri verilen tarzda hazırlanmış 5 adet) yer verilmiştir. Araştırmanın verileri ise öğrencilere sınav sonrasında yöneltilen ve hem sınav süresince hem de sınava hazırlık sürecinde stokiyometrik haritalama tekniğinin avantaj ve dezavantajlarına dair görüşlerini irdeleyen sorular ile toplanmıştır. Bu sorular; “*Size göre sınava hazırlık ve sınav sürecinde kullandığınız Stokiyometrik Haritalama tekniğinin ne gibi avantajları vardır?*” ve “*Size göre sınava hazırlık ve sınav sürecinde kullandığınız Stokiyometrik Haritalama tekniğinin ne gibi dezavantajları vardır?*” şeklindeki iki adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Elde edilen veriler, betimsel bir analize tabi tutularak kodlanmış ve bu kodlar üzerinden değerlendirmede bulunulmuştur.

3. BULGULAR

Çalışmanın sonuçlarının değerlendirme nitel verilerin analizinden elde edilen kodlar üzerinden ve olumlu ve olumsuz görüşler başlıkları altında yapılmıştır. Öğrencilerin önemli bir bölümünün stokiyometrik haritalamayı sınava hazırlık ve sınav sürecinde kullandığını ve teknik hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Stokiyometrik Haritalamanın Kullanımına Yönelik Görüşler

Görüşler	f
<i>Olumlu görüşler</i>	30
Aşamalı olma	14
Kolaylık/Basitlik	13
Doğruluk/Kesinlik	8
<i>Olumsuz görüşler</i>	7
Avantajı olmama	6
Anlaşılmama	2

Olumlu görüşler

Aşamalı olma: Öğrenciler SH tekniğinin problem çözümünde adım adım gitmeyi sağladığını ve yanlış adım atmayı engellediğini belirtmişlerdir. Örnek olarak öğrencilerin “*SH tekniğini izlediğimde hiç karıştırmadan aşamaları sırası ile görebiliyorum*”, “*Bu teknikle soruda verilenleri nerede ve hangi sırayla kullanacağımızı bilebiliriz*” ve “*... daha fazla karışıklık olmadan sırayla ilerleyebiliyoruz*” gibi ifadelerinden tekniğin çözüm aşamalarını daha ayıklanabilir ve izlenebilir kıldığı anlaşılmaktadır.

Kolaylık/Basitlik: Elde edilen veriler öğrencilerin, hesaplamaları kolaylıkla yapabildikleri ve istenilen bilgileri zorlanmadan rahatlıkla bulabildikleri yönündedir. Öğrenciler ayrıca SH tekniğinin problem çözümlerine hız kazandırdığını ve ne yapacaklarını net bir şekilde gördüklerini ifade etmişlerdir. “*Soruda verilen bilgileri düzenli bir şekilde yazdığımızda çözümde rahatlık sağlanmış olur. Nelerin verildiğini neyin eksik olduğunu rahatlıkla anlamış oluruz*” ve “*Bu teknikle sorularda bizden ne isteniyorsa daha pratik ve kolay bir şekilde rahatlıkla onu*

bulabiliyorum” ifadeleri öğrencilerin SH tekniği ile problem çözümünü karışık görmediklerini ve kolay bir şekilde yapabildiklerini göstermektedir.

Doğruluk/Kesinlik: Öğrenciler SH tekniğinin karışıklığa sebep olmadan yanlış sonuçlara ulaşmayı engellediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin “... kesin ve doğru sonuca ulaşmamızı sağlıyor” ve “*Soruda hangisini verip hangisinin istendiğini daha iyi görebiliyoruz. Biraz uzun ama daha kesin bence.*” gibi ifadelerinden de onların SH ile ulaştıkları sonuçların daha güvenilir ve daha doğru oldukları görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Olumsuz görüşler

Avantajı olmama: Öğrencilerin bir kısmı “*SH tekniğinin çok avantajlı olduğunu düşünmüyorum*” gibi ifadelerle tekniğin soru çözme becerilerine bir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Bu tekniği kullanmadan da çözüme rahatlıkla ulaşabildiklerini ve SH tekniğinin işlerini gereksiz bir şekilde uzattığını ifade etmişlerdir.

Anlaşılmama: Öğrencilerin çok az bir kısmı da “*Bu yöntemi pek anlamıyorum ne yapıldığı pek belli değil*” gibi ifadelerle SH tekniğini anlaşılmasız olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden öğrencilerin SH tekniğini anlamadıkları için kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlar SH tekniğinin öğrencilerin çoğunluğu tarafından kullanılmaya değer bulunduğu göstermektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı tekniğin problem çözümlerine olumlu katkılar sağladığı görüşündedir. Problemin çözümünü aşamalandırarak netlik kazandırması, problem çözümleri rahatlatarak kolaylık sağlaması ve yanlış adımlar atmaya önleyerek sonuçların doğru ve güvenilir olmasını sağlaması SH tekniğini avantajlı hale getiren özelliklerini oluşturmaktadır. Bu yönüyle SH tekniği, literatürde bahsedilen sağlıklı bir problem çözme sürecinde gerekli olan işlem ve aşamaların takip edilmesi gerektiğine yönelik bulguları da destekleyen bir tekniktir (Wheatley, 1984; Ashmore vd. 1979). SH tekniğini problemin çözümüne bir katkısı olmadığından kullanmaya değer bulmayan öğrenciler olduğu gibi tekniğin ne anlama geldiğini anlamadığından kullanmamayı tercih eden öğrencilerin de mevcut olduğu görülmektedir.

Elde edilen veriler, SH tekniğinin genel itibarıyla öğrencilere problem çözme sürecinde avantajlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle SH tekniğinin, kimya problemlerini zor ve karmaşık bulan ve çözüm aşamalarını iyi yönetemediği için sonuca ulaşmada başarısız olan öğrencilerin problem çözümlerini kolaylaştırdığı söylenebilir. Öğrencilerin bu tekniğin kolay olduğunu düşünmesi, onları rahatlatması ve doğru sonuca ulaştırması belki öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarında da değişiklik yapabilir. Tabi ki bunun için tutuma odaklanan çalışmalar yapılmalıdır. Adigwe (1993)’de lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada kimyasal problemlerin çözümünde rol oynadığını düşünülen en önemli faktörlerden birinin tutum olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu olumlu etki öğrencilerin problem çözme becerileri açısından önemlidir. Çalışmadan elde edilen bulgular SH tekniğinin kimyasal problemlerin çözümünde motive edici imkân (Hass ve Parkay, 1993) olduğu görüşüne de uyan bir teknik olduğunu göstermektedir.

Fen bilimleri ve kimya öğretmenlerinin SH tekniğini kullanmasının kimya öğretimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca SH tekniğinin sadece belli bazı stokiyometrik hesaplamalar için uygulanabilme sınırlılığı olduğundan benzer daha başka hesaplama tekniklerine ihtiyaç duyulduğu ve özellikle bu çalışmanın, kimya eğitim araştırmacılarına ileriki araştırmalarında örnek bir çalışma olup ışık tutacağı düşünülmektedir.

Fen Bilgisi öğretimi işiyle meşgul olanların bu tekniği kullanmaları ve öğrencilerine öğretmeleri, öğrencilerin problem çözme becerileri açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca gelecekte yapılan çalışmalarda, fen eğitimi ile ilgilenen araştırmacıların stokiyometrik problemlerin çeşitliliğini de göz önüne alarak benzer haritalama sistemleri üzerine çalışmaları kimya öğretimi açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Adigwe, J.C. (1993). Some correlates of Nigerian students' performances in chemical problem-solving. *Research in Science & Technological Education*, 11, 39–48.
- Ashmore, A.D., Frazer, M.J. & Cassey, R.J. (1979). Problem-solving and problem-solving networks in chemistry. *Journal of Chemical Education*, 56, 377–379.
- Bilgin, İ. (2015). *Kimyada sayısal problem çözümünde Polya'nın problem çözme yöntemini kullanılması*. Kimya Öğretimi: Öğretmen Eğitimcileri, Öğretmenler ve Öğretmen Adayları için İyi Uygulama Örnekleri. (Ed. Ayas. A. & Sözbilir. M.) 1. Baskı- Şubat.2015. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Bodner, G.M. (2003). Problem solving: The difference between what we do and what we tell students to do. *University Chemistry Education*, 7, 37–45.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hass, G., & Parkay, F. W. (1993). *Curriculum planning: A new approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Reid, N. & Yang, M. J. (2002). The Solving of Problems in Chemistry: The more opened problems. *Research in Science & Technological Education*, 20(1), 83-98.
- Wheatley, G.H. (1984). MEPS Technical Report, Mathematics and Science Centre, PurdueUniversity (cited from Zoller, U. (1987) The fostering of question-asking capability. *Journal of Chemical Education*, 64, 510–512.

SUMMARY

Having the ability to solve chemical problems has an important place in the chemistry curriculum. Bodner (2003)'s study show that the most students completed chemistry courses have passed with a poor knowledge of chemistry and especially inadequate problem-solving skills. The study aimed to promote and to evaluate the effectiveness of Stoichiometric Mapping (SM), a chemical problem solving technique. This technique has been developed by researcher. It is believed would be helpful for students in solving stoichiometric chemical problems as a guide.

Stoichiometric mapping technique can be considered as a road map expecting settlement in mind. Because this technique shows problem solver the paths they need follow in process of problem solving, respectively. However, this technique is only possible for problems asked in based chemical reactions. In the Stoichiometric Mapping technique is determined roads named highway and secondary roads on a chemical reaction equation. The main condition for the entry into wanted from given is to go to the main road. In such reaction problems, one or more components are described as given and one or more components is described as wanted in a chemical reaction equation. Problem solver has to find the wanted value/values by using the given value/values.

In order to determine the effectiveness of stoichiometric mapping techniques, the one-shot case study design was used. In this design, a group is exposed to a treatment. In order to determine the effect of the treatment, a dependent variable is observed. (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012, s. 269). The sample of the study is constituted from thirty seven first grade students studying in science teaching program. The subject of chemical calculations was taught over 8 hours (2 weeks). Lectures and problem solvings related to the use of stoichiometric mapping technique were given place in this course. Research data were collected through two open-ended questions from students after the exam. The question were related student opinions about the advantages and disadvantages of the stoichiometric mapping techniques both during and in preparing process for the examination: "According to you, what are advantages of stoichiometric mapping technique which you might use preparation and during exam?", "According to you, what are disadvantages of stoichiometric mapping technique which you might use preparation and during exam?". The data were analyzed by descriptive analysis techniques. Firstly raw data is encoded and then these codes have been made assessment.

The results obtained from this study shows that the majority of students found worthy the SH techniques to be used. The significant proportions of students have opinion that SH techniques provide a positive contribution to the solutions of chemical problems. According to the students, stoichiometric mapping technique has three main advantages: (I) The stoichiometric mapping technique bring clarity problem solving process by staging it, (II) It facilitate problem solving and (III) It direct the problem solver to correct results. The results of the study also show that some students did not found worthy the SH techniques to be used. Because they thought that stoichiometric mapping would not contribute to the solution of problems. Some students also did not prefer to use this technique. Because they said that they could not understand what stoichiometric mapping technique means. It is believed these techniques will support teachers and students for chemistry teaching and learning. It also is considered that this study will be an example study for future research of chemistry education researchers.

Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Eğitiminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi*

Yavuz ERİŞEN, Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erisenyavuz@gmail.com
Fazilet YAVUZ BİRBEN, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, faziletyavuz@hotmail.com
Hatun SEVGİ YALIN, Psikolog, Enderun Yetenekli Çocuklar Merkezi, hatunsevgiyalin@gmail.com
Pinar OCAK, Psikolojik Danışman, Bağcılar Rehberlik Araştırma Merkezi, ocakpinar@gmail.com

Öz: Bu araştırma; “Özel Yetenekli Bireylerin Belirlenmesi Yöntem ve Teknikleri Kursu” programının öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda farkındalık kazanmalarına etkisini değerlendirmek üzere karma desende gerçekleştirilmiştir. Program, İstanbul Bağcılar Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) uzmanlarınca otuz saat olarak yürütülmüştür. Eğitim çalışmasına ilkökul ve ortaokul düzeyinden 87 öğretmen katılmıştır. Eğitimin etkililiğini değerlendirmek için öğretmenlere eğitimlerin başında ve sonunda Şahin (2013a) tarafından hazırlanan “Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öntest ve sontest puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin, “Üstün Yetenek ve Yeteneği Etkileyen Etmenler”, “Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri” ve “Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesi” alt ölçeklerinin de öntest ve sontest puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu, eğitimlerin öğretmenlerin bilgi düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Eğitim programı sonunda yapılan görüşmelerde; öğretmenler programı yararlı bulduklarını ve üstün yetenekli öğrenciler konusunda farkındalık kazandıklarını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli çocuklar, Üstün yeteneğin belirlenmesi, Öğretmen farkındalığı, Öğretmen eğitimi, Hizmetiçi eğitim

The Awareness and Support Training for Gifted Children: The Impact on Teachers

Abstract: This research conducted throughout a training program designed for the purpose of allowing teachers to gain awareness and increase their knowledge about qualities of gifted children. Mixed research method was used and the training program was 30 hours in total. The program was carried out in Bağcılar Municipality by İstanbul Bağcılar Counseling and Research Center experts. Primary school and secondary school teachers, in total 87 teachers attended the program. In order to evaluate the effectiveness of the program, teachers were asked to fill out Knowledge Test About Talented Students prepared by Şahin (2013a) at the beginning and at the end of the program. Results revealed that there is a statistically significant difference between pretest and posttest results of teachers. The significant difference is also found between subtests of test which are “Gifted and Factors that Influence Gifted”, “Qualities of Gifted Children” and “Identifying Gifted Children”. Results show that the training program increased the teacher’s information level about gifted children. Upon analyzing the interviews done with the teachers after the course, it is clear that the teachers benefitted from the course and improved their awareness of gifted children.

Key Words: Gifted children, determining the talent, teacher awareness, teacher training, inservice training.

* Bu çalışma IV. Ulusal Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Dünyanın gelişim süreci incelendiğinde her bir dönemin yaşanılan koşulların gerektirdiği ihtiyaçlara bağlı karakteristik özelliklerinin olduğu görülür. Bilgi toplumu olarak tanımlanan bugünün dünyasında farklılık yaratan ve sonuçları belirleyecek olan faktör; bilgi ve onu inşa eden beyin gücüdür (İnce ve Oktay, 2006). Topluma yön verecek bilgiyi, buluşları, sanatı, edebiyatı üretenlerin, ya da topluluklara yön veren liderlerin üstün yetenekli kişiler olduğu gerçeği bu konunun önemine dikkat çekmektedir (Çağlar, 2004).

Üstün yetenek ve üstün zekâ kavramları sıklıkla birlikte kullanılır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Konseyi, 1991 yılında Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi Komisyon Raporu'nda üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarını üstün yetenek başlığı altında toplamıştır. Üstün yetenekli çocuklar; zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007).

Kavramın tarihsel gelişimi incelendiğinde, bilim insanlarının üstün zekâ-yetenek kavramına birbirinden farklı tanımlar yaptıkları da görülmektedir. Binet ve Simon (1904), "belirli bir amaca yönelmek ve ulaşmak amacıyla direnme ve uyum sağlayabilmek için kendini eleştirebilme eğilimi", Terman (1925), "kavram oluşturma ve bunların önemini belirleyebilme yeteneği", Thorndike (1927), "doğuştan gelen veya sonradan kazanılan zihinsel çağrışımların toplamı", Gardner (1993), "bireyin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi" olarak üstün zekâ-yetenek kavramını tanımlamışlardır (akt. MEB, 2013, s.35).

MEB, Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında (ÜYBSUP) yer alan verilere göre Türkiye'de yıllık doğum sayısının ortalama 1.250.000 olduğu göz önüne alındığında, 3-18 yaş arasında yaklaşık 18.750.000 çocuk olduğu varsayılmaktadır. Üstün yeteneklilik konusunda kabul edilen yüzdeler dilime göre (%2-3) Türkiye'de 375.000 ile 562.000 arasında çocuğun üstün yetenekli olduğu tahmin edilmektedir" (MEB, 2013, s. 40).

Üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçları göz önüne alındığında, okullardaki eğitim programlarının bu ihtiyacı gideremediği, çünkü ortalama gelişim gösteren öğrencilere yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Bu durumun çözümüne katkı olması için; normalin dışında gelişim gösteren öğrenciler, okuldaki öğretmenleri tarafından İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı olan Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne (RAM) yönlendirilmekte, uygun görülmesi durumunda destek eğitimi alma imkânına kavuşmaktadırlar (MEB, 2001).

Dünyada öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri, üstün yetenekli öğrenciler için ek eğitim sağlayan kurumlara aday göstermesi yaygın olarak tercih edilen bir yöntemdir. Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda öğretmenler bilgili ve aktif olduğunda eğitimin kalitesi artar ve üstün yeteneklilerin belirlenmesi süreci daha nitelikli hale gelir. Öğretmenler, kontrol listeleri, öğretmen gözlem skalası ve öğrenci portfolyosu gibi araçlar yardımı ile kendi gözlemlerini destekleyebilirler. Öğretmenin üstün yetenekli çocukların özellikleriyle ilgili hazırlanmış bir gözlem ölçeği kullanması, ebeveynlerden aldığı bilgiyi değerlendirmesi ya da herhangi bir/birkaç alanda gösterdiği yüksek performansla tanıklık etmesi öğrencisini üstün yetenekli çocukların eğitim aldığı bir programa yönlendirmeye karar vermesine destek olacaktır (Smith, 2012).

Öğrencilerin üstün yetenek programlarına dahil edilmelerinde öğretmenlerin aday gösterme yönteminin etkililiği yaklaşık son otuz yıldan beri araştırmaların konusu olmuştur. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, belirgin bir dereceleme ölçütü kullanıldığında öğretmenlerin kendi sınıflarındaki yetenekli öğrencileri belirleyebildiklerini öne sürmektedir

(Renzulli, 1986. Bu sebeple; öğretmenlere, aday gösterme sürecinden önce, öğrencilerini hangi kriterlere göre değerlendirmeleri gerektiği hakkında bilgilerin aktarılması ve bir farkındalığın oluşturulması gerekmektedir (Akar ve Uluman, 2013).

Öğretmenler üstün yetenekli çocuklarla ilgili eğitim aldıklarında bu çocukları daha doğru bir şekilde tespit edebilmekte ve yönlendirebilmektedir (Rakow 2011). Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda bilgi ve beceri düzeylerini arttırmak ve sınıflarında bu kapsama giren çocukların ihtiyaçlarını göz önüne alarak eğitim sürecini planlama konusunda farkındalık kazandırmak önemlidir.

Bu bağlamda, bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet vermekte olan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı'nın özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili standart programları arasında yer alan beş modülden biri olan "Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirme Kursu" eğitim programının öğretmenlerin bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik etkisi ile öğretmenlerin programın işlevselliğine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Eğitim programına katılan öğretmenlerin;

1. Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi alt boyutları öntest ve sontest puan ortalamalarına arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi öntest ve sontest puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi öntest ve sontest puan ortalamaları sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi öntest ve sontest puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Uygulanan programın işlevselliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma desende gerçekleştirilmiştir. Balcı (2011), nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanıldığı araştırmaların; yöntemlerin sadece birinin kullanıldığı duruma göre daha güçlü olduğunu, araştırma sorularına daha iyi cevap verme konusunda ve veri kaçırmayı önlemede daha yeterli olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın deseni ise; açılımlı sıralı desenle yürütülmüştür. Bu desen, araştırmanın nicel bir araştırma ile başladığı, ikinci aşama ile özel sonuçlar arandığı karma yöntem desendir. İkinci aşamanın amacı, nicel veride ortaya çıkan yönelimleri ve ilişkileri daha iyi açıklamaktır (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Araştırmanın nicel verileri, tek grup öntest-sontest uygulamalı yarı-deneysel yöntemle, nitel verileri ise görüşme yoluyla elde edilmiştir. Yarı deneysel çalışmalar, nedensellik koşullarının bir kısmının karşılanmasıyla çalışmanın doğası gereği mümkün olmadığı durumlarda tercih edilen deneysel çalışmalardır (Erkuş, 2013). Görüşme, gözlemlenemeyen davranışlar, duygular ve kişilerin etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek, geçmişte yaşanan ve tekrar edilmeyecek durumlar hakkında bilgi edinmek istendiğinde başvurulacak bir yöntemdir (Merriam, 2013).

Araştırmanın nicel boyutunda; öğretmenlere eğitimden önce, üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerini ölçen çoktan seçmeli bir bilgi testi uygulanmıştır. Aynı bilgi testi eğitimlerin bitiminde de uygulanarak eğitimlerin etkililiği değerlendirilmiştir. Nitel boyutunda

ise; programın bitiminde gönüllü olan öğretmenlerle, farklı branştan olmaları göz önünde bulundurularak, aynı branştan en fazla iki kişi olacak şekilde beş kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

2.1.Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirme Kursu

Milli Eğitim Bakanlığı 4.1.1995 tarih 22161 sayılı resmi gazetede yayımlanan Hizmetçi Eğitim Yönetmeliği'ne göre öğretmenlerin meslek içerisinde gelişen ve değişen şartlara göre eğitimleri öngörülmüştür. Bu hizmetler Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet vermekte olan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili grup başkanlığın standart programları arasında beş modülden oluşan eğitim programı bulunmaktadır. Bunlar;

1. Özel Yetenekli Bireylerin Belirlenmesi Yöntem ve Teknikleri Kursu
2. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Kursu
3. Özel Yetenekli Bireyler ve Eğitimleri Kursu
4. Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirme Kursu
5. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkinlik Geliştirme Kursu'dur.

Bu araştırma dahilinde “Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirme Kursu” isimli modül eğitim programı uygulanmıştır. Üstün yetenekli çocukların özellikleri ve sınıf ortamında fark edilmeleri, destek eğitim imkanları ve aile eğitimi gibi konularda bilgi vermeyi amaçlayan bir program olup, kapsam olarak aşağıda belirtilen konu başlıklarını içermektedir (MEB, 2015):

1. Özel Yetenek Türleri
2. Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri
3. Özel Yetenekli Çocukların Aileleri ve Toplumla İlişkileri
4. Özel Yetenekli Çocuklarda Aile Desteği
5. Özel Yetenekli Çocukların Hakları ve İhtiyaçları
6. Özel Yetenekli Çocuklar İçin Eğitim Olanakları
7. Özel Yetenekli Bireylerin İş ve Kariyer Olanakları

Bu modül eğitim programı, Bağcılar RAM uzmanlarınca uygulanmış, planlanması sürecinde Bağcılar Belediyesi Enderun Yetenekli Çocuklar Merkezi uzmanlarının da desteği ve önerileri alınmıştır. Planlanan program, önce okul müdürlüklerine İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından resmi yazı gönderilerek duyurulmuş, okulda öğrencileri bilinçli olarak gözlemlene ve üstün yeteneklileri yönlendirme bilinci kazandırma amacıyla olduğu belirtilmiştir. Gönüllü katılımın olduğu kurs 07-18 Nisan 2014 tarihleri arasında hafta içi her gün mesai saatleri dışında üç saat olarak planlanmış olup, on günde tamamlanmıştır. Eğitim sürecinde sunum yoluyla öğretim, örnek olay yöntemi, alan gezisi, soru-cevap yöntemi gibi yöntemler teknoloji desteğiyle uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturmak için “Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirme Kursu” programı İstanbul Bağcılar'daki ilkokul ve ortaokullara İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla resmi olarak duyurulmuş, gönüllü katılım sağlanacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde her okuldan en az bir öğretmen olması ve paylaşımcı, dinamik öğretmenlerin katılımının sağlanması konusunda RAM yetkililerince yönlendirme yapılması istenmiştir. Eğitim programına 87 öğretmen kayıt olmuştur. Bu şekilde oluşturulan çalışma grubunun özellikleri aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Durumu, Kıdem, Branşı, Görev Yapılan Okul Değişkenlerine Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	51	58,62
	Erkek	36	41,38
	Toplam	87	100,00
Eğitim Durumu	Lisans	83	95,40
	Yüksek Lisans	4	4,60
	Toplam	87	100,00
Kıdem	0-4 Yıl	39	44,83
	5-9 Yıl	29	33,33
	10-14 Yıl	11	12,64
	15-19 Yıl	8	9,20
	Toplam	87	100,00
Branş	Branş Dersi Öğretmenliği	51	58,62
	Sınıf Öğretmenliği	36	41,38
	Toplam	87	100,00

Tabloda da görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin; 51'i (%58,62) kadın; 36'sı (%41,38) erkektir. 83'ü (%95,40) lisans; 4'ü (%4,60) yüksek lisans düzeyinde eğitim almıştır. 39'u (%44,83) 4 yıl veya daha az; 29'u (%33,33) 5-9 yıl; 11'i (%12,64) 10-14 yıl; 8'i (%9,20) 15-19 yıl mesleki kıdeme sahiptir. 36'sı (%41,38) sınıf öğretmenliği; 51'i (%58,62) ise branş öğretmenidir.

590

Tablo 2: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Diğer Özelliklerinin Dağılımı

		f	%
Daha önce bu konuda eğitim aldı mı?	Hayır	79	90,95
	Evet	8	9,05
	Toplam	87	100,00
Sınıfında üstün yetenekli çocuk var mı?	Hayır	43	49,42
	Evet	40	45,98
	Emin Değilim	4	4,60
	Toplam	87	100,00
Okulunda üstün yetenekli olarak tanılanan çocuk var mı?	Emin Değilim	48	55,17
	Evet	7	8,05
	Hayır	32	36,78
	Toplam	87	100,00

Tabloda da görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 79'u (%90,95) daha önce bu konuda eğitim almadığını; 8'i (%8,05) eğitim aldığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin 43'ü (%49,42) sınıfında üstün yetenekli çocuk olmadığını; 40'ı (%45,98) sınıfında üstün yetenekli çocuk olduğunu; 4'ü (%4,60) sınıfında üstün yetenekli çocuk olup olmadığı konusunda emin olmadığını belirtmiştir. 48'i (%55,17) sınıfında veya okulunda üstün yetenekli olarak tanılanmış çocuk olup olmadığı konusunda emin olmadığını; 7'si (%8,05) olduğunu; 32'si (%36,78) olmadığını ifade etmiştir.

Tabloda da görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin; 51'i (%58,62) kadın; 36'sı (%41,38) erkektir. 83'ü (%95,40) lisans; 4'ü (%4,60) yüksek lisans düzeyinde eğitim almıştır. 39'u (%44,83) 4 yıl veya daha az; 29'u (%33,33) 5-9 yıl; 11'i (%12,64) 10-14 yıl; 8'i (%9,20) 15-19 yıl mesleki kıdeme sahiptir. 36'sı (%41,38) sınıf öğretmenliği; 51'i (%58,62) ise branş öğretmenidir.

Tablo 2: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Diğer Özelliklerinin Dağılımı

		f	%
Daha önce bu konuda eğitim aldı mı?	Hayır	79	90,95
	Evet	8	9,05
	Toplam	87	100,00
Sınıfında üstün yetenekli çocuk var mı?	Hayır	43	49,42
	Evet	40	45,98
	Emin Değilim	4	4,60
	Toplam	87	100,00
Okulunda üstün yetenekli olarak tanılanan çocuk var mı?	Emin Değilim	48	55,17
	Evet	7	8,05
	Hayır	32	36,78
	Toplam	87	100,00

Tabloda da görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 79'u (%90,95) daha önce bu konuda eğitim almadığını; 8'i (%8,05) eğitim aldığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin 43'ü (%49,42) sınıfında üstün yetenekli çocuk olmadığını; 40'ı (%45,98) sınıfında üstün yetenekli çocuk olduğunu; 4'ü (%4,60) sınıfında üstün yetenekli çocuk olup olmadığını emin olmadığını belirtmiştir. 48'i (%55,17) sınıfında veya okulunda üstün yetenekli olarak tanılanmış çocuk olup olmadığını emin olmadığını; 7'si (%8,05) olduğunu; 32'si (%36,78) olmadığını ifade etmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form demografik bilgileri ve iletişim bilgilerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından kursa kayıt formu şeklinde hazırlanmıştır. Formda yaş, branş, cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi gibi bilgilerin yanı sıra, daha önce üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alıp almadığı, sınıfında üstün yetenekli çocuk olup olmadığı ve eğitimden beklentilerini yazabilecekleri açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi: Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi, Şahin (2013a) tarafından hazırlanmıştır. Testin geçerlilik güvenilirlik analiz sürecinde, güvenilirlik için Kuder- Richard 20 formülü hesaplanmıştır. 19 maddeden oluşan ve güvenilirlik katsayısı .79 olan Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi'nin geliştirilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde, aritmetik ortalama $X = 10.23$ ve çarpıklık katsayısının $-.41$ olmasından dolayı dağılımın çok az sola çarpık; basıklık katsayısının $-.87$ olmasından dolayı dağılımın kısmen basık olduğu ifade edilebilir. Bu durumda test başarısının orta düzeyde ve testin orta güçlükte olduğu söylenebilir. Testin standart sapması 4.30 olarak tespit edilmiştir. On dokuz sorudan oluşan ve 394 kişiye uygulanan, $\bar{X} = 10.23$ sahip bir testte bu değer büyük olduğu söylenemez (Şahin, 2013a).

Görüşme Soruları: Uygulanan kurs programı sonunda programın işlevselliği ile ilgili öğretmenlere yöneltilen soruları belirleme sürecinde on soruluk bir havuz oluşturulmuştur.

Nitel araştırma ve üstün yetenekli çocuklar konusunda bilgili doktorasını tamamlamış üç uzman ile ve doktorası devam eden iki kişinin değerlendirmesine sunularak sorular revize edilmiştir. Soruların sayısı görüş birliği ile beş olarak sınırlandırılmıştır. Öğretmenlerle yapılan bu görüşmeler onların izinleri dâhilinde ses kaydı altına alınmış ve eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından not alma yöntemi kullanılmıştır. Görüşme soruları şunlardır;

1. Programın amaç ve içeriği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
3. Almış olduğunuz eğitim programıyla ilgili genel görüşleriniz nelerdir?
4. Katılım süreci ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
5. Eklemek istediğiniz görüş ve düşünceleriniz nelerdir?

2.4. Araştırmanın Etik Süreçleri

Araştırmada kullanılan Şahin (2013a) tarafından hazırlanan Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testinin kullanılması için yazılı izin alınmıştır.

Araştırmada uygulanan ve sonuçları değerlendirilen eğitim programı modüler bir eğitim programı olup, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde kamuya açık bir şekilde yer almaktadır ve RAM yetkililerince verilmektedir. “Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirme Kursu” isimli bu eğitim programı, makalenin yazarlarından biri olan ve Bağcılar RAM’da görevli eğitimcilerden biri tarafından verilmiştir.

Nitel görüşme sürecinde eğitime katılan eğitimciler arasından gönüllü olan ve branşları farklı olan beş eğitimci ile araştırmacılarından biri tarafından birebir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler not alma ve öğretmenlerin onayı dahilinde ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmanın nicel boyutunda, eğitime katılan ve “Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi” uygulanan öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS 21 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırma sorularına uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçlarına yer verilmiştir. Ancak daha önce eğitim aldığını belirten 8 öğretmenden elde edilen veriler analiz sürecine katılmamıştır. Bununla birlikte veri setine dahil edildiklerinde de sonuçlarda anlamlı bir etki tespit edilememiştir.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Cohen, Manion ve Morrison (2007)’a göre içerik analizi, elde edilen yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Analiz sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtları çözümlenmiş, elde edilen veriler araştırmanın amacı dikkate alınarak, benzer olanlar gruplandırılmış ve programın işlevselliğine yönelik temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar uzman görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri dikkate alınarak temalara son şekli verilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüle uygun olarak %90 güvenilirlik elde edilmiştir. Buna göre ilgili temalar ve her bir temaya ilişkin öğretmen görüşünü yansıtan alıntı örnekleri tablolastırılarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sırasıyla; bilgi testinden elde edilen bulgular ve görüşmelerden elde edilen bulguları yansıtacak şekilde verilmiştir.

Tablo 3: Eğitim Programına Katılan Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Test	N	\bar{X}	Ss	T
Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi	Öntest	79	12,82	2,314	-8,082**
	Sontest	79	15,08	1,831	

** $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, yapılan eğitimin sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Tablo 4: Eğitime Katılan Öğretmenlerin Üstün Yetenek ve Yeteneği Etkileyen Etmenler, Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri, Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesi Alt Ölçekleri Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Ölçekler	Test	N	\bar{X}	Ss	T
Üstün Yetenek ve Yeteneği Etkileyen Etmenler	Öntest	79	2,71	0,879	-5,637**
	Sontest	79	3,33	0,693	
Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri	Öntest	79	5,30	1,234	-5,695**
	Sontest	79	6,24	1,190	
Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesi	Öntest	79	4,81	1,406	-4,032**
	Sontest	79	5,49	0,972	

** $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde, eğitime katılan öğretmenlerin üstün yetenek ve yeteneği etkileyen etmenler, üstün yetenekli çocukların özellikleri, üstün yetenekli çocukların belirlenmesi alt ölçeklerinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Uygulanan eğitim programının her bir alt boyutta da öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi seviyelerini arttırdığı ifade edilebilir.

Tablo 5: Eğitim Programına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test		Fark (Erişi)	T	P
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Kadın	47	12,85	2,239	15,34	1,78	2,489 0,58	1,02	0,308
Erkek	32	12,78	2,22	14,68	1,85	1,906		

Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin ön test ve son test puanları arasında oluşan farklılığın karşılaştırılması açısından yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin elde ettikleri bilgi seviyeleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle, kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin eğitimden yararlanma, bilgi seviyelerindeki artış anlamlı derecede farklı değildir.

Tablo 6: Eğitim Programına Katılan Öğretmenlerin Sınıf ve Branş Öğretmeni Olma Değişkeni Açısından Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test		Fark (Erişi)	T	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Sınıf	31	13,03	2,63	15,29	1,59	2,258 0,008	0,01	0,989
Branş	48	12,68	2,09	14,93	1,97			

Öğretmenlerin sınıf ve branş öğretmeni olma durumlarına göre ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin alanlarına göre bilgi seviyelerindeki artışta istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 7: Eğitim Programına Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test		Fark (Erişi)	t	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
5 Yıl Altı	35	12,68	2,02	14,94	1,57	2,257 0,007	0,013	0,990
5 Yıl ve Üstü	44	12,93	2,53	15,18	0,02			

Tablo 7’de görüldüğü gibi 5 yıl altı ve 5 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ön test ve son testleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle, her iki grubun da bilgi seviyelerindeki artışta farklılık olmamıştır.

Programın İşlevselliğine İlişkin Temalar ve Doğrudan Alıntı Örnekleri

Temalar	Görüşler
Uygulamaların güvenilirliğine destek	<i>“Sınıfımda bilinçsizce yaptığım bazı zenginleştirme uygulamalarının yerinde olduğunu öğrenmek beni motive etti. Şimdi yeni bir heyecanla artırarak devam edeceğim yaptıklarına...” (Ö 3,).</i>
Süre yetersizliği	<i>“Bence daha uzun sürmeliydi eğitimler... Programın sonuna doğru diğer arkadaşlarla da bunu konuştu. Bu seminerleri düzenleyenler bu konuda başka bir program düzenlerse düşünmeden katılırım...” (Ö 2).</i>
Yeni bir bakış açısı	<i>“Farklılıkları fark etme becerisi için önemli bir adım benim için, öğrencilerime farklı bir gözle bakabileceğim” (Ö 4).</i>

	<p>“...Anlamlandıramadığım hatta kızdığım bazı öğrencileri göreceğim bir gözlük edindim sanki” (Ö 5).</p>
Uygulamalı eğitim isteği	<p>“...Bence daha az konu ele alınarak daha fazla uygulamalı eğitimler olmalı...” (Ö 2).</p> <p>“..Bu konuda önümüze problemler konularak, uygulama yapma becerilerimizin daha çok geliştirilmesine yönelik eğitimlere de ağırlık verilebilir..” (Ö 3)</p>
Destek materyalleri	<p>“...Ben akşamları izlememiz için önerilen filmlerin üstün yeteneklilere yönelik farkındalığımı artırmada dersler kadar yararlı olduğunu söyleyebilirim. Filmler çok iyi seçilmişlerdi ve hocalar anlatırken oradan örneklerle ilişkilendiriyordu” (Ö 1).</p> <p>“...Bizden not tutmamamız, sadece dinlememiz, derslerin bitiminde notların verileceği söylenmişti. Notlardan öte başucu kitabı niteliğinde özenle hazırlanmış bir kitap verdi” (Ö 3).</p>
Motivasyon	<p>“On sekiz yıllık öğretmenim. Keşke daha önce böyle bir eğitim alma şansım olsaydı, onlarca öğrencim kayıp gitmiş elimden” (Ö 1).</p> <p>“...Biz öğretmenler; anlatmayı severiz dinlemek yerine. Ben ilk defa bu seminerlerde orada olan öğretmenlerin gerçekten öğrenmek için orada olduğunu hissettim.... O kadar dikkatli dinliyorduk ki yaprak düşse duyulurdu” (Ö 2).</p>
Gönüllü katılım	<p>“...Öğretmenlere zorunlu olarak dayatılan seminerlerin verimsiz olduğunu gözlemliyordum. Bence bu kursun en iyi yanı gönüllü öğretmenlerin katılması, dolayısıyla ilgisiz kişilerin ortamda bulunmamasıydı...” (Ö 3).</p> <p>“hep bir eksiklik hissetmişim öğrencilerimin bireysel farklılıkları konusunda, isteyerek geldiğimiz bu eğitim katılan herkese konuya ilişkin önemli katkılar sağladı, eksikliğini hissettiğimiz bir konuydu...” (Ö 5).</p>
Eğitimcinin niteliği	<p>“...Hocamızın hem rehberlik hem de üstün zekalılar öğretmenliği mezunu olması zengin bir bakış açısı sundu bize... Bir de gönüllü olan eğitimcilerin gelmesi güzeldi bence” (Ö 4).</p>

Özetle belirtilecek olursa programa katılan öğretmenler; üstün yetenekli öğrencilerini tanıma, yönlendirme, sınıftaki uygulamaları zenginleştirme ve üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin yok olmasını önlemeye katkı sağlama açısından bilgi ve beceri düzeylerinin arttığını, kursu veren eğitimciyi yeterli bulduğunu belirtmiş; eğitimin daha uygulamalı ve uzun süreli yapılmasını önermişlerdir. Elde edilen nitel bulgular nicel verileri de destekleyici niteliktedir. Yani hem nicel hem de nitel verilere göre öğretmenlerin aldıkları eğitim öğretmenlere katkı sağlamıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin farklı, cinsiyet, kıdem ve

branştan olması da, yapılan istatistiki analizler sonucunda bu değişkenlere göre anlamlı farklılıklar çıkmamasını daha iyi açıklamaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim öğretim sürecinin başarısında öğrenci ve öğretmen özellikleri ile uygulanan eğitim programı en önemli üç saçı ayağına oluşturmaktadır. İlk ve ortaokul eğitim programları orta veya orta çevresinde bulunan öğrencilerin gelişim, ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmiştir. Bu durum üstün veya özel yetenekli çocukların kapasitelerinin göz ardı edilmesine, ilgi ve ihtiyaçlarının yeterince giderilememesine sebep olmaktadır. Ayrıca hem uygulanan eğitim programının bu özelliği, hem de öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları fark edebilme bilgi ve becerisindeki yetersizlikler nedeni ile bu çocuklar eğitim sürecine ilgisiz kalabilmekte, edindikleri bilgi ve beceriler mevcut kapasitelerinin çok altında olabilmektedir. Sonuç olarak bilim, sanat, spor vb. gibi pek çok alanda yüksek performans gösterebilecek bu çocuklar mevcut sistem içerisinde kaybolup gidebilmekte, hatta akranlarına göre daha başarısız bir eğitim performansı gösterebilmektedirler.

Bu nedenle üstün yetenekli çocukları dikkate alacak programların geliştirilmesi çabaları yanında, bu çocukların fark edilmesi ve doğru yönlendirilmesinde rol alacak öğretmenlerin, konuya ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi giderek önem kazanmaktadır (Parke 1992; Hansen ve Feldhusen 1994; Alemdar 2009; Rakow 2011). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri fark edebilme ve destekleyebilme becerilerine olan ihtiyacı ortaya koyan araştırmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Kaya (2015) tarafından yapılan bir çalışmada; öğretmenlerin üstün yetenek kavramını nasıl algıladıkları incelenmiş, üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin iyi bilinmesinin, öğretmenlerin öğrencilerini doğru yönlendirmesinde ve sınıf içi uygulamalar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2013b)'e göre üstün yetenekli çocuklar konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenleri karşılaştıran çalışmalar, eğitim alan öğretmenlerin tanılama sürecinde daha isabetli kararlar verdiklerini göstermektedir. Yine Şahin (2012)'in, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği konusunda yaptığı araştırması sonucunda, uygulanan eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyini önemli ölçüde artırdığı sonucu elde edilmiştir.

Akar ve Uluman (2013) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve üstün yetenekli öğrencilerle ilgili programlara aday gösterme durumlarını incelediği araştırmalarında, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve doğru aday gösterme durumlarının yalnızca %18 civarında olduğu, öğretmenlerin konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Alemdar (2009), üstün yetenekli çocukları tahmin etmede, öğretmenlerin gözlem puanları ile konuya ilişkin uzmanların gözlem puanları arasında önemli farklılıklar olduğunu, öğretmenlerin konuya ilişkin yetersizliklerini belirlemiştir.

Hemphill (2009) tarafından yapılan çalışmada; üstün yetenekli öğrencilerin, üstün yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan programlara aday gösterilmesi sürecinde öğretmenlerin ne kadar yeterli oldukları araştırılmıştır. Araştırma sonunda, sistemli ve düzenli bir şekilde üstün yetenekli öğrencilerle ilgili eğitilen öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencileri tanıma ve fark etmede daha da iyi bir düzeyde oldukları görülmüştür.

VanTassel-Baska ve Johnsen (2007) üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri konu alan bir çalışma yapmışlardır. Bu yeterliliklerin standart haline gelmesine yönelik olan çalışmada, öğretmenlerin üstün yetenekli

öğrenciler konusunda sahip olmaları beklenen on ayrı alan belirlenmiştir. Bu alanlar; üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin temel gerekçeleri, öğrencinin gelişim özellikleri, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretim stratejileri, sosyal etkileşimleri öğrenme, dil ve iletişim, öğretimi planlama, değerlendirme, profesyonel ve etik uygulamalar ve işbirliğidir.

Elhoweris, Mutua, Alsheikh ve Holloway (2005), öğretmenlerin aday gösterme sürecinde olası üstün yetenekli öğrencinin etnik kimliğinin üstün yetenekliler için hazırlanmış programlara yönlendirme yetkisini araştırmışlardır. Araştırma sonunda öğretmenlerin üstün yetenekliler için hazırlanan programlara Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerden daha fazla oranda Avrupa kökenli Amerikalı öğrencileri yönlendirdikleri sonucu elde edilmiştir.

Endepohls-Ulpe ve Ruf (2005) araştırmalarında; deneyimli ve deneyimsiz öğretmen grubuna göre üstün yetenekli öğrencileri değerlendirmede bilişsel özelliklerin en çok bahsedilen özellik kümesi; fiziksel özelliklerin ise en az göz önünde bulundurulmuş özellik kümesi olduğu sonucu elde edilmiştir. Diğer yandan, her iki öğretmen grubunun belirttiği olumsuz yargılar karşılaştırıldığında deneyimsiz öğretmen grubun deneyimli olan gruba göre üstün yetenekli çocuklarla ilgili daha yüksek oranda olumsuz yargılara sahip olduğu görülmüştür.

Gökdere ve Ayvacı (2004), tarafından yapılan araştırma sonucunda; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Guskin, Peng ve Simon (1992), öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirlerken kanaat, beklenti ve kararlarını etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmasında, öğretmenlerin sözel ve analitik yetenek alanlarında üstün olduğunu düşündükleri bireyleri özel programlar için aday gösterdiği, ancak sosyal ve motor yetenek alanlarında ileri olduğunu düşündükleri bireyleri yönlendirmedikleri belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencinin ırk, sosyal sınıf veya cinsiyetinden kaynaklanan nedenlerle öğretmen kanılarının farklılaştığı; öğrencileri kafalarındaki çeşitli basmakalıp tiplere uygunluk durumuna göre tanımlama eğilimi içerisinde bulduklarını tespit edilmiştir.

Bu araştırmada da; öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları fark edebilmeleri ve doğru yönlendirebilmeleri için MEB tarafından hazırlanan “Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirme Kursu” modül eğitim programının öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırmaya yönelik etkisi ile öğretmenlerin programın işlevselliğine yönelik görüşleri araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda; “Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi” ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmalarına dayalı olarak, uygulanan eğitim programı yoluyla öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalık düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür. Yine testin “Üstün Yetenek ve Yeteneği Etkileyen Etmenler”, “Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri”, “Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesi” alt boyutlarında da öğretmenlerin farkındalık düzeylerinde anlamlı bir artış olmuştur. Öğretmenlerin farkındalık düzeylerindeki bu artış, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar Şahin ve Kargın’ın (2013), sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisini araştırdıkları ve eğitim verilen öğretmenlerin bilgi düzeyinin verilmeyen kontrol grubuna kıyasla arttığını tespit ettikleri araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Elde edilen sonuçlar Şahin (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir.

Uygulanan programın sonunda programın işlevselliğine ilişkin olarak yapılandırılmış görüşme formu ile farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen görüşlerin, nicel verilerle elde edilen bulguları desteklediği görülmüştür.

Yani öğretmenlerin uygulanan programı etkili buldukları, programın ilgi çekici olduğu, üstün yetenekli öğrencilere yönelik yeni bir bakış açısı kazandıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan ve araştırmanın sınırlıklarından yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet vermekte olan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı'nın özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili standart programları arasında yer alan beş modülden birine yönelik olarak yapılmıştır. Diğer modüllere yönelik benzer araştırmalar yapılabilir. Yapılan araştırmalar farklı ilçe ve illerde daha büyük ölçekli gerçekleştirilebilir.
2. Öğretmenlere hizmetiçi eğitim yapılmadan önce ihtiyaç analizi yapılmasının eğitim programlarının etkililiğini artırdığı bilinmektedir. İhtiyaç analizi sürecinin ardından eğitimin planlanması daha etkili sonuçlara yol açacağı için yeni yapılacak çalışmalarda, konuya ilişkin kapsamlı bir ihtiyaç analizi ile kurs için aday öğretmenler belirlenebilir.
3. Hizmetiçi eğitim almış öğretmenlerin günlük uygulamalarında bu eğitimleri nasıl yansıttığını inceleyen, paydaş görüşleri ve gözlemlere dayalı nitel çalışmalar yapılabilir.
4. MEB tarafından öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılmalarını teşvik edici daha etkili tedbirler artırılabilir.
5. Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı'nın özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili standart programları arasında yer alan ve araştırmada kullanılan modül için kurs süresi artırılabilir, uygulamalı etkinliklere ağırlık verilebilir.

KAYNAKLAR

- Akar, İ., & Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212.
- Alemdar, M. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Elhoweris, H., Mutua, K., Alsheikh, N., & Holloway, P. (2005). Effect of children's ethnicity on teachers' referral and recommendation decisions in gifted and talented programs. *Remedial and Special Education*, 26(1), 25-31.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Dede, Y. & Demir, S.B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). New York, NY: Routledge.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. İçinde Şirin, M.R., Kulaksızoğlu A. & Bilgili, A.E (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (95-110). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of Gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(02), 219-228.

- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayın Evi.
- Hansen, J.B., & Feldhusen, J.F. (1994) Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hemphill, A. N. (2009). *How teacher participation in the identification process impacts the under representation of minority students in gifted programs*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Southern California University, California.
- İnce, M., & Oktay, E. (2006). Bilginin bir stratejik güç olarak önemi ve örgütlerde bilgi yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, 10(9), 15-29.
- Gökdere, M., & Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Guskin, S. L., Peng, C. Y. J., & Simon, M. (1992). Do teachers react to multiple intelligences? Effects of teachers stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 32-37.
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zeka kavramı ve üstün zekalı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 59-74.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB, (2015). Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü. <http://oyegm.meb.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- MEB, (2013). Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017. Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü. <http://mebk12.meb.gov.tr/meb> adresinden elde edildi.
- MEB, (2007). *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2593 Ek ve Değişiklik Mart 2009/2617. <http://www.meb.gov.tr> adresinden elde edildi.
- MEB, (2001). *Tebliğler Dergisi*, Sayı:2524 Ek ve Değişiklik Nisan 2009/2619. <http://www.meb.gov.tr> adresinden elde edildi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Parke, N.B. (1992). Challenging Gifted Students in the Regular Classroom. ERIC EC Digest #E513. <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/tag/Digests/e513.html> adresinden Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.
- Rakow, S. (2011). *Educating gifted students in middle school: A Practical guide*. (2nd Edition). Waco: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. İçinde R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith C. (2012). *Gifted and talented students*. New Zealand: Published for the Ministry of Education by Learning Media Limited.

- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, F. (2013a). Sınıf öğretmenlerine yönelik üstün yetenekli öğrencileri belirleme bilgi testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 20-29.
- Şahin, F. (2013b). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 166-175.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.

SUMMARY

The qualities of teacher and student and the education program applied are the three most important components for success in education. Education programs of primary and secondary school are prepared according to average students' development, talent and interest. This situation leads to an overlook of gifted students' capacities and causes inadequate attention to their needs and interests. In addition, because of this feature of education programs as well as teachers' insufficient knowledge about gifted students, these students may remain distant to educational process and their knowledge and skills may remain under their current capacities. As a result, these kids who can show high performance in many areas such as science, art and sport disappear in the system and even show less academic success than their peers.

In order to meet the educational needs of gifted students, first these children need to be detected and then directed to enriched educational programs. Teachers share big responsibility in noticing these children. When teachers enroll in training programs to have a better understanding about their students, they make more accurate decisions in guiding and directing. Standard training program for teacher to gain this awareness are prepared by Professional Development Support Group Presidency which run under the Ministry of National Education Teacher Training Group Presidency in Turkey. This training program consists of five modules which are "Identification of Gifted Individuals Methods and Techniques Course", "Education of Gifted Individuals Course", "Gifted Individuals and Their Education Course", "Creating Awareness Course for Gifted Children" and "Development of Activity in Gifted Education Course".

The aim of this research was to evaluate the effectiveness of "Identification of Gifted Individuals Methods and Techniques Course" designed for the purpose of allowing teachers to gain awareness and increase their knowledge about qualities of gifted children by using mixed research design. Quantitative data of this research was acquired through Knowledge Test About Talented Students prepared by Şahin (2013a) and filled out by teachers at the beginning and at the end of the course. Qualitative data was obtained through half-structured interviews done with 5 voluntary teachers after the completion of course.

Results were revealed that there was a statistically significant difference between pretest and posttest means of teachers on .01 level. This significant difference was also found between subtests of test which are "Gifted and Factors that Influence Gifted", "Qualities of Gifted Children" and "Identifying Gifted Children". Results showed that the training program increased the teachers' information level about gifted children. However, there was no significant difference according to gender, professional seniority, being a class or branch teacher. Upon analyzing the interviews done with the teachers after the course, they stated that they benefitted from the course and improved their awareness of gifted students. They also said that this course helped them to gain a new perspective and increased their motivation. Value of voluntary works, qualification of teachers, hands-on training and need of supporting materials were among the other themes that teachers focused. Some examples from teachers' comments are: "This course was a big step for me to gain the ability of noticing differences, now I will be able to evaluate my students with a new perspective", "...It was like I have now a glass to see my students whom I got angry and didn't understand differently", "...I am eighteen-year teacher, I wish I had a chance to take such education before, I have lost many students", " I felt in this course that teachers were there just to learn", "...We were listening so carefully that if a leaf would fall, we would hear it", "...The best side of this

course was that only voluntary teachers attended". Qualitative data of the research support the quantitative data and are in line with the literature.

On the basis of research findings and limitations of the study, some suggestions have been made. Similar research can be conducted related to other modules in standard programs of gifted education. Conducting this research on a larger scale will contribute more to the field. Prior to training program, need analysis can be determined. Qualitative studies which examine the daily practice of the teachers who enrolled in such training programs to see the effects of training including their views and observations can be conducted. Increasing the duration of modules and including hands-on training under the scope of program are also among other suggestions. In addition, Ministry of National Education should take more effective precautions to encourage teachers to enroll such training programs.

Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği*

Ahmet AKIN, Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, aakin@sakarya.edu.tr

Mehmet BAŞÖREN, Arş. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, mbasoren@gmail.com

Öz: Bu araştırmanın amacı Algılanan Empatik Öz-yeterlik ve Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir. Çalışma 304 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi iki boyutlu (algılanan empatik öz-yeterlik ve algılanan sosyal öz-yeterlik) ve 11 maddeden oluşan modelin uyum indeksi değerleri: $\chi^2= 71.53$, $sd= 42$, $RMSEA= .048$, $GFI= .96$, $AGFI= .94$, $SRMR= .034$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .27 ile .78, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .27 ile .67 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları empatik öz-yeterlik alt boyutu için .78, algılanan sosyal öz-yeterlik alt boyutu için .80 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan empatik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik, Geçerlik, Güvenirlilik

The Validity and Reliability of Turkish Version of the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale

Abstract: The aim of this research is to adapt the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale to Turkish and to examine its psychometric properties. The research was conducted on 304 undergraduates. Results of confirmatory factor analysis demonstrated that this scale yielded 2 factors, as original form: $\chi^2= 71.53$, $df= 42$, $RMSEA= .048$, $GFI= .96$, $AGFI= .94$, $SRMR= .034$). Internal consistency reliability coefficients for subscales were .78 and .80. Corrected item-total correlations ranged .27 to .67. Thus Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale can be used as a valid and reliable instrument.

Key Words: Perceived empathic and social self-efficacy, Validity, Reliability

* Çalışma 4. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Öz-yeterlik ya da yetkinlik kavramı Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın kurucusu olan Bandura'nın literatüre kazandırdığı önemli kavramlardan biridir. Bandura (1986) öz-yeterlik kavramını bireylerin bir performansı başarıyla gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri yerine getirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları olarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2007) ise öz-yeterlik kavramını, bireyin gelecekte karşısına çıkabilecek güçlüklerin üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargıları olarak tanımlamıştır.

Tanımlarda açıklandığı gibi öz-yeterlik beklentisi genel bir kavram olmakla birlikte her bir davranış için ayrı ayrı öz-yeterlik beklentisinden (ör: sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, empatik öz-yeterlik) bahsedilmektedir (Bilgin, 2009). Bunlardan birisi sosyal öz-yeterliktir. İletişimi başlatmak ve sürdürmek, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmak ve onlar tarafından kabul edilmek için gerekli olan beceriler ve davranışların tamamı olarak tanımlanan Sosyal öz-yeterlik, bireyin hayatı boyunca sahip olacağı beceriler için bir ön koşuldur (Blumberg, Carle, O'Connor, Moore, & Lippman, 2008; Çorbacı, 2008; Gresham, Sugai, & Horner, 2001). Sosyal öz-yeterlik, sosyal ilişkiler, akademik başarı, benlik algısı, öğrenme ve problem çözme becerileri, stresle başa çıkma gibi pek çok davranış üzerinde etkili olmaktadır. Bireyin kendisini sosyal açıdan yetkin bir birey olarak algılaması; etkileşimlerinde daha güvenli davranmasını ve dolayısıyla daha verimli sonuçlar almasını sağlayabileceği gibi kendini sosyal yönden yetersiz ve işlevsel olmayan bir konumda algılaması çekingenlik, motivasyon kaybı, düşük başarı, verimli ve işlevsel olmayan sosyal ilişkiler yaşaması gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Başaranoğlu, 2005; Bilgin, 1996; Coleman, 2003).

Diğer bir öz-yeterlik türü de algılanan empatik öz-yeterlik olup, bireyin başkasının penceresinden duyguları tecrübe etmek ve başkalarının sıkıntı veya üzüntülerine empatik olarak karşılık vermek ve bir başkasının duygularını sezmeye yönelik kendi yeterliliğine olan inancı olarak tanımlanmıştır (Caprara, Alessandri, Di Giunta, Panerai, & Eisenberg, 2010). Diğer bir tanımda ise empatik öz-yeterlik inançları kişinin, başkalarının perspektif, his ve gereksinimlerini anlama kapasitesine dair inançları olarak ifade edilmiştir (Alessandri, Caprara, Eisenberg, & Steca, 2009). Bireyin karşısındaki kişi, kendisini üzgün ve mutsuz hissetmesi durumunda, onun bu duygularını doğru anlaması empatik öz-yeterlik olarak açıklanabilir.

Bireylerin yaşamış oldukları iletişim sorunlarına, yalnızlığa ve yabancılaşmaya karşı en etkili çözümün insanların birbirlerini anlamaya çalışmaları olup, bu çözümde en etkili yolun kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmasıdır (Dökmen, 2003). Bununla beraber empatik yetkinlik sadece terapi ortamında ve uzmanlar tarafından değil günlük yaşamın hemen her alanında ve herkes tarafından kullanılması gereken bir yetkinliktir (Dökmen, 1987). Benzer şekilde, anlaşıldığını hisseden bireyin rahatladığını ve huzur duyduğunu vurgulayan Okvuran (1995) bireylerin temel sorunlarından birinin başkaları tarafından iyi anlaşılma olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye'de sosyal yetkinlik konusunda Bilgin (1999) tarafından geliştirilen 40 maddelik Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ile Sarıçam, Akın, Akın ve Çardak (2013) tarafından Türkçeye çevrilen 6 maddelik Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeği bulunmaktadır. Ancak Algılanan Empatik Öz-Yeterlik konusunda şimdiye kadar yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla Türkiye'de Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik konularını bir arada ele alan bir ölçeğe de rastlanmamıştır. Bu alanda çok sayıda araştırma yapan Di Giunta ve arkadaşları, algılanan empatik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik düzeyini beraber değerlendiren bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu araştırmanın amacı Algılanan Empatik Öz-yeterlik ve Sosyal Öz-

yeterlik Ölçeğini (Di Giunta ve diğerleri, 2010) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışma grubu, veri toplama aracı ve işlem yoluna yer verilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri, 116'sı kadın, 188'i erkek olan ve yaşları 18 ile 29 arasında değişen 304 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

2.2. Veri toplama aracı

Di Giunta ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Algılanan Empatik Öz-yeterlik ve Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği, 11 madde ve iki boyuttan oluşmakta ve 5'li Likert tipi ("1" Hiç uygun değil "5" Tamamen uygun) bir derecelendirme içermektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan empatik öz-yeterlik boyutundan alınan yüksek puanlar, bireyin diğer insanların gereksinim ve duygularına empatik karşılık verebileceğine olan algısını göstermektedir. İkinci alt boyut olan sosyal öz-yeterlik boyutundan alınan yüksek puanlar ise bireyin kişilerarası ilişkileri başlatma ve yönetme konularında kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları İtalyan, Amerikan ve Bolivyalı örneklemelerde .66 ile .81 arasında değişmektedir. Uyum geçerliği çalışmasında empatik öz-yeterlik ile empati arasında ($r = .53$) ve sosyal öz-yeterlik ile enerji-dışadönüklük arasında ($r = .57$) pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca empatik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik, psikolojik iyi olma (sırasıyla; $r = .23$ ve $r = .44$), aktif başa çıkma (sırasıyla; $r = .22$ ve $r = .31$), duygusal destek (sırasıyla; $r = .22$ ve $r = .16$) ve öz-saygı (sırasıyla; $r = .12$ ve $r = .33$) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

2.3. İşlem

İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu iyi düzeyde İngilizce bilen 4 öğretim üyesi tarafından önce Türkçeye çevrilmiş, daha sonra ise Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilerek iki formun tutarlılığı dil ve gramer açısından incelenmiştir. İkinci aşamada, Türkçe form psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve ölçme değerlendirme anabilim dallarında görev yapan 5 öğretim üyesi tarafından tartışılmış ve son düzenlemeler yapılarak ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmada ölçeğin geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için iç-tutarlılık ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Analizler LISREL 8.54 ve SPSS 17.0 ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde yapı geçerliği ile birlikte madde analizi ve güvenilirlik ele alınmıştır.

3.1. Yapı Geçerliği

Açıklayıcı faktör analizi. Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin yapı geçerliği için uygulanan açıklayıcı faktör analizinde öncelikle örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .91, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 1157.461 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceğini göstermektedir. Ölçeğin orijinal formu iki alt boyuttan oluştuğu için, temel bileşenler analizi ile direct oblimin döndürmesi 2 faktörle sınırlandırılmıştır. Oblimin döndürme kullanılmasının nedeni envanterin alt boyutları arasında ilişki olmasıdır (Tabachnick & Fidell, 1996). Bu işlem sonucunda toplam varyansın % 55,87'sini açıklayan 2 faktörlü bir yapı

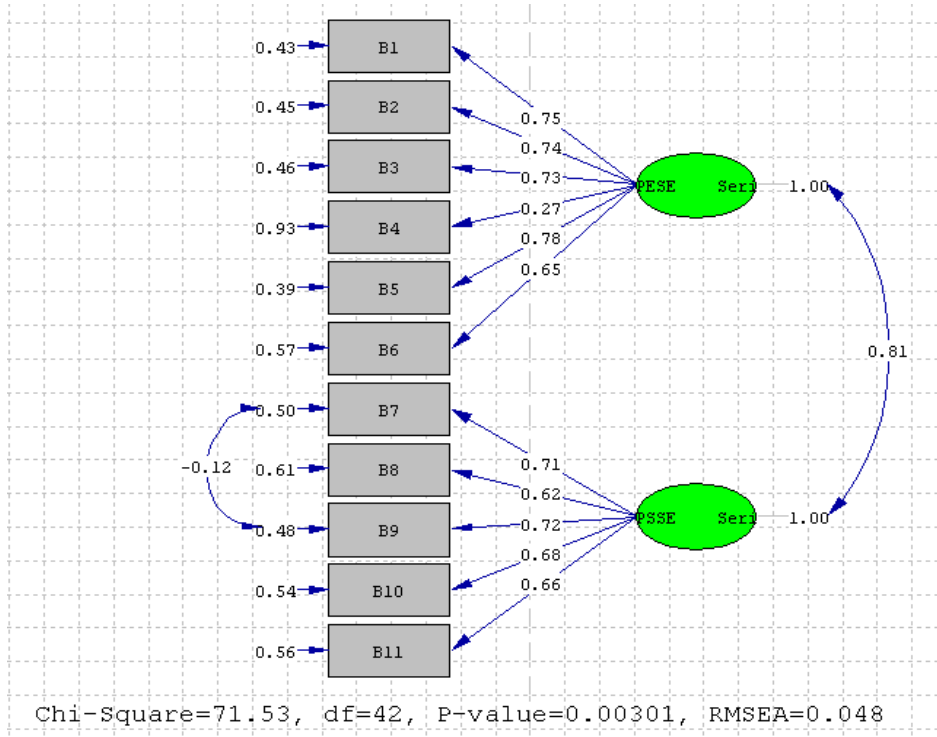
elde edilmiş ve orijinal formdaki madde dağılımları ile uyarlanan formdaki madde dağılımlarının uyumlu olduğu görülmüştür. Faktör sonuçları faktör yüklemeleri ile birlikte Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Algılanan Empatik Öz-Yeterlik	Algılanan Sosyal Öz-Yeterlik
1	.44	
2	.66	
3	.54	
4	.73	
5	.59	
6	.58	
7		.70
8		.81
9		.67
10		.75
11		.71
Toplam varyans	%45,15	%10,72
Öz-değer	4,96	1,18

Doğrulayıcı faktör analizi. Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen uyum indeksi değerleri ($\chi^2= 71.53$, $sd= 42$, $RMSEA= .048$, $GFI= .96$, $AGFI= .94$, $SRMR= .034$) iki boyutlu algılanan empatik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik modelinin iyi uyum verdiğini göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1’de gösterilmiştir.

606



Şekil 1: Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı

3.2. Madde Analizi ve Güvenirlik

Ölçeğin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla, madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .27 ile .67 arasında sıralandığı görülmüştür. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık güvenirlilik katsayıları için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve algılanan empatik öz-yeterlik alt boyutu için .78, algılanan sosyal öz-yeterlik alt boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Madde analizine ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği Düzeltmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Faktör	Madde No	<i>r_{jx}</i>	<i>Madde silindiğinde Cronbach alfa</i>	Faktör	Madde No	<i>r_{jx}</i>	<i>Madde silindiğinde Cronbach alfa</i>
Algılanan Empatik Öz-Yeterlik	1	.60	.74	Algılanan Sosyal Öz-Yeterlik	7	.56	.77
	2	.65	.73		8	.59	.76
	3	.63	.73		9	.57	.77
	4	.27	.85		10	.62	.76
	5	.67	.72		11	.59	.76
	6	.58	.74				

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Di Giunta ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, iki boyutlu modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının, Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999). Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenirlilik düzeyinin $\geq .70$ olduğu (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2008) dikkate alındığında, Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe formunun güvenirliliğinin sağlandığı görülmektedir. Öte yandan yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının bir madde (4. madde, $r = .27$) hariç $\geq .30$ ölçütünü karşıladığı görülmüştür. Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre kullanıma hazır olduğu söylenebilir. Bununla birlikte mevcut çalışmanın öncül bir yapıda olmasından yola çıkarak ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, empati ve sosyal yeterlik kavramları ile ilişkili olabilecek, geçerlik ve güvenirlilik gibi psikometrik özellikleri kanıtlanmış ölçeklerle Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği arasındaki ilişkiler araştırılabilir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar-test güvenirliliğinin incelenmesi, sonraki çalışmalar için daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini kolaylaştıracaktır. Yapılacak yeni uygulamalarla ölçeğin mevcut güvenirlilik düzeyi geliştirilebilir. Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılarak yapılacak araştırmaların ölçeğin ölçme gücüne olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Alessandri, G., Caprara, G. V., Eisenberg, N., & Steca, P. (2009). Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of Personality, 77*(4), 1229-1259.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Başaranoğlu, Y. (2011). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre psikolojik doğum sırası ile karşı cinsle ilişkide sosyal yetkinlik beklentisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bilgin, M. (1996). *Grup rehberliğinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bilgin, M. (1999). 14-18 yaş grubu ergenlere yönelik sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği geliştirme çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(12), 7 -15
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(36), 142-157.
- Blumberg, S. J., Carle, A. C., O'Connor, K. S., Moore, K. A., & Lippman, L. H. (2008). Social competence: development of an indicator for children and adolescents. *Child Indicators Research, 1*(2), 176-197.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L., & Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European Journal of Personality, 24*(1), 36-55.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development, 12*(4), 351-368.
- Çorbacı, O. A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Di Giunta, L., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., & Caprara, G. V. (2010). Assessing perceived empathic and social self-efficacy across countries. *European Journal of Psychological Assessment, 26*(2), 77-86.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20*(1-2), 183-207.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, 331-344.
- Hu, L. T., & Bnetler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Okvuran, A. (1995). Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitimin önemi ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *AÜ Eğitim Bilimleri Dergisi, 27*(1), 185-194.

- Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü., & Çardak, M. (2013). Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *JASSS (The Journal of Academic Social Science Studies)*, 6(3), 591-600.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins College Publishers.

SUMMARY

There have been many studies on emphatic self-efficacy and social self-efficacy in English and other languages but there are few studies in Turkish. In this case appears to be strong need to have a reliable and valid measurement tool to measure emphatic self-efficacy and social self-efficacy levels of Turkish people. Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale may be considered as a helpful tool to fill in this need but there is no study indicating the tool's level of reliability and validity in Turkey. Thus the aim of this research is to translate the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale to Turkish and to examine its psychometric properties.

Participants were 304 university students. Primarily the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale was translated into Turkish by four academicians. The Turkish form was back-translated into English and the consistency between the Turkish and English forms was examined. Than Turkish form has been reviewed by five academicians. Finally they discussed the Turkish form and along with some corrections the scale was prepared for validity and reliability analyses. Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale was used as data collecting method in the research. The scale contains 11 items (e.g., "Recognize when a companion needs your help") with each item rated on a 5-point Likert-type scale. Participants voluntarily participated in research. Completion of the scales was anonymous and there was a guarantee of confidentiality. The scales were administered to the students in groups in the classrooms. Prior to administration of measures, all participants were told about purposes of the study.

In this study, confirmatory factor analysis (CFA) was executed to confirm the original scale's structure in Turkish culture. As reliability analysis Cronbach alpha internal consistency coefficients and the item-total correlations were calculated. Data were analyzed using LISREL 8.54 and SPSS 20.0 package programs. CFA provide empirical-based evidence for determining whether the Turkish version of Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale would yield or construct a similar structure to the original version of Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale. CFA procedure, goodness-of-fit statistics were tested with χ^2 (a non-significant value that corresponds to an acceptable fit). Because χ^2 are known to increase with sample size and degree of freedom, the use of four indices is commonly suggested; 1. Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) < .08, 2. Root Mean Square Residual of Approximation (RMSEA) < .06, 3. Goodness-of-Fit Index (GFI) > .90, and 4. Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI) > .85.

Results of confirmatory factor analysis demonstrated that this scale yielded 2 factors, as original form ($\chi^2 = 71.53$, $df = 42$, $RMSEA = .048$, $GFI = .96$, $AGFI = .94$, $SRMR = .034$). Internal consistency reliability coefficients for subscales were .78 and .80. Corrected item-total correlations ranged .27 to .67. According to these values it can be said that the structural model of Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale which consists of two factors was well fit to the Turkish culture.

Overall findings demonstrated that this scale had high validity and reliability scores and that it may be used as a valid and reliable instrument in order to assess the perceived empathic self-efficacy and social self-efficacy levels of individuals. Nevertheless, further studies that will use Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale are important for its measurement force. Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale useable when necessary in order to get information about the levels of perceived empathic self-efficacy and social self-efficacy of Turkish people.

Dinamik Matematik Yazılımları ile Desteklenmiş Öğrenme Ortamında Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi *

Ercan ATASOY, Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ercan.atasoy@erdogan.edu.tr

Neslihan UZUN, Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, neslihan.uzun@erdogan.edu.tr

Berna AYGÜN, Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, berna.aygun@erdogan.edu.tr

Öz: Bu çalışmanın amacı dinamik matematik yazılımları ile destekli öğrenme ortamının, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine etkisini içerik, öz yeterlik ve algı boyutu yönünden incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, farklı alt öğrenme alanlarına yönelik dinamik matematik yazılımları Cabri 3D, Geogebra ve Tinkerplots kullanılarak tasarlanan etkinlikler uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini ilköğretim matematik öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim gören 132 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği ve Teknoloji Kullanıma Yönelik Algı Ölçeği olmak üzere üç ölçek ön test-son test olarak kullanılmış ve 12 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, dinamik matematik yazılımlarının kullanıldığı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin (TPAB) gelişmesine, TPAB öz yeterliklerinin ve teknolojinin kullanımına yönelik algılarının artmasına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinamik Matematik Yazılımları, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Öğretmen Adayları

Investigating Pre-service Teachers' Technological Pedagogical Content knowledge in Learning Environment Supported by Dynamic Mathematics Software

Abstract: The aim of the study is to investigate the effect of learning environments which is supported with dynamic mathematics software on pre-service mathematics teachers' technological pedagogical knowledge in terms of content, self-sufficiency and perceptions. For this purpose, activities were designed with Cabri 3D, Geogebra and Tinkerplots which are dynamic mathematics software(s) for different learning sub-areas. Participants of the study were composed of 132 pre-service elementary mathematics teachers. Technological Pedagogical Content Knowledge Scale, Technological, Pedagogical and Content Knowledge Self-Confidence Scale and Perceptions for Technology Use in Teaching Mathematics Scale were used as data collection methods by pre-test and post-test designs. And semi- structured interviews were further conducted with 12 teacher candidates. Finding reveal that learning environments enhanced with dynamic mathematics software has provided a positive contribution in improvement of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), TPACK's self- efficiency and perception towards the use of technology.

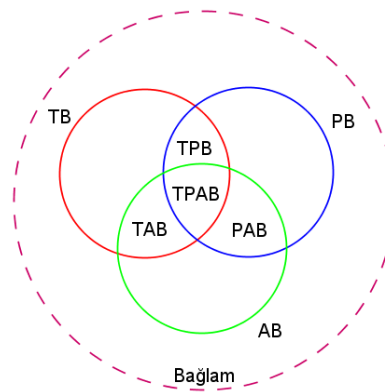
Key Words: Dynamic Mathematics Software, Technological Pedagogical Content Knowledge, Pre-service Teacher

* Bu çalışma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen 2013.105.01.2 nolu projenin bir bölümü temel alınarak oluşturulmuş ve 11-14 Eylül 2014 tarihinde düzenlenen XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Bilgi çağını yaşadığımız 21. yüzyılda teknoloji alanında görülen gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim sürecine de yeni imkânlar sunmaktadır (Eryiğit, 2010). Bu imkânlar, eğitim ve öğretim etkinliklerine yeni yöntemler ve yaklaşımlar kazandırmış, üretilen teknolojik araçlar, yazılımlar matematik eğitimcilerinin uygulamalarına, araştırmacıların çalışmalarına doğrudan yön vermiş ve vermeye devam etmektedir (Baki, 2006). Araştırmacıların ve eğitimcilerin bu ilgisi son yıllarda bilgisayar ve bilgisayar destekli teknoloji uygulamalarının sınıfta kullanımını arttırmıştır (Açıkalın ve Duru, 2015). Birçok uluslararası ve ulusal kurumlar, teknoloji ile birlikte bilgisayar yazılımlarının matematik öğreniminde ve öğretiminde gerekliliğini savunmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1991; Association of Mathematics Teacher Educators [AMTE], 2006). Teknoloji sadece uygun kullanıldığında etkili olmakta (Baki, 2006) ve teknolojinin kullanımı beraberinde matematik eğitiminde çözülmesi gereken yeni problemler ortaya çıkarmaktadır (Sancar Tokmak vd., 2013). Bu problemler arasında teknolojinin öğretmenler tarafından matematik öğretiminde nerede ve nasıl kullanıldığı yer almaktadır (Conference Board of Mathematical Sciences [CBMS], 2001; International Society of Technology in Education [ISTE], 2000, 2007).

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri ve eğitim teknolojilerini sınıfla nasıl bütünleştirecekleri son yıllarda önemli çalışma alanlarından biridir. Shulman (1986) tarafından geliştirilen pedagoji ve alan bilgisinin etkileşiminden oluşan pedagojik alan bilgisine teknoloji bilgisi boyutu eklenerek yapılandırılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) literatüre kazandırılmıştır (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006; Niess, 2005). Teknoloji ile gerçekleştirilecek olan etkili bir öğretimin temeli olarak görülen TPAB; Alan Bilgisi (AB) (öğrenilecek olan konu alanı bilgisi), Pedagojik Bilgi (PB) (öğrenme ve öğretme yöntemleri, stratejileri, süreçleri) ve Teknoloji Bilgisinin (TB) (bilgisayar, yazılım, internet, video, tahta, kitap gibi araçların kullanım bilgisi) bir araya getirilmesi ile oluşturulan karmaşık bir etkileşim olarak açıklanmaktadır (Abbitt, 2011). Ayrıca bu etkileşimden Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) (alan öğretimi bilgisi), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) (teknolojilerin öğrenme ve öğretim ortamlarında kullanımı), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) (teknolojinin alan ile ilişkisi) üç farklı bilgi alanı da oluşmuştur. Şekil 1’de bu bilgi alanlarının birbiri ile etkileşimleri sunulmuştur. Şekilde kavramların kesişimi matematiksel anlamda değil de bilgi alanlarının birbiri ile etkileşimini ifade etmektedir.



Şekil 1: TPAB ve Etkileşimli Olduğu Bilgi Türleri (Koehler ve Mishra, 2009)

TPAB’a sahip olan öğretmen; eğitim teknolojilerinin öğretimde nasıl kullanılacağını, öğrencilerin yaşayacağı kavram yanılgılarını ve olası problemlerinin belirli teknolojilerle nasıl çözüleceğini ve eğitim ortamının teknolojiye göre nasıl düzenlenmesi gerektiğini bilen kişidir.

Bu doğrultuda Mishra ve Koehler (2006) tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türlerine teknoloji bilgisinin entegre edilmesi olarak belirtilen TPAB,

“kavramların gösteriminde teknoloji kullanımı, konunun öğretiminde teknolojinin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda kullanımı, nelerin kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığı veya zorlaştırdığı, teknolojinin öğrencilerin karşılaştığı bazı problemleri çözmede nasıl yardım edebileceği, öğrencilerin ön bilgilerinin neler olduğu, teknolojinin mevcut bilgiler üzerine bilgiyi yapılandırmada ya da eski bilgileri güçlendirmek için nasıl kullanılabileceği” (p.1029)

hakkında bilgilerin bütünü olarak tanımlanmıştır. Ülkemizde de Türk Eğitim Derneği'nin (TED,2009,20) yayımladığı raporda TPAB “öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olma” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca hizmet öncesinde öğretmen adaylarının ve hizmetteki öğretmenlerin bu yeterliğe sahip olması gerektiği belirtilmiştir.

Çoklar vd. (2007) öğretmen adaylarının teknoloji, pedagoji ve alan eğitimlerini öğrenme öğretme sürecine uygulamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanımını etkileyen faktörler içsel (inanç, tutum, öz yeterlik vb.) ve dışsal (donanım, zaman, maliyet vb.) olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır (Ertmer, 2005). Dışsal faktörlerin etkisini azaltmak veya ortadan kaldırmak kolay ancak çoğunlukla öğretmen ile ilgili olan içsel faktörlerin olumlu yönde geliştirilmesini sağlamak zaman alıcı, zor ve önemli bir süreçtir. İşman ve Canan (2008) çalışmalarında teknoloji entegrasyon sürecinde iç engellerin başında öğretmenlerin teknolojiye karşı olumsuz tutuma sahip olmalarını ve öz yeterlik eksikliğini belirtmişlerdir. Öz yeterlik, meslek yaşamındaki başarı ve hedefi etkileyen faktörlerden biri olduğundan, öğretmen yetiştiren kurumlardan öğretmen adaylarına teknoloji entegrasyonu konusunda yeterlilik kazandırmaları ve bu konudaki öz yeterliklerini geliştirmeleri beklenmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Dolayısıyla adayların teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlikleri ve teknolojinin kullanımına yönelik algılarının gelişimi de bu çalışma kapsamında incelenecektir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim ortamında teknolojiden daha etkin bir şekilde yararlanmalarında teknolojiye yönelik algıları da önemli faktörlerden biridir. Öğretmen adaylarının teknolojinin öğretim programlarına entegre edilmesi konusundaki algılarını ve inançlarını belirlemek, öğretmen eğitim programlarının güçlendirilmesi açısından faydalı ve yönlendirici olacaktır.

1.1.Dinamik Matematik Yazılımları

Sınıflarda bilgisayarların kullanımı ile birlikte matematik yazılımları çeşitlenerek gelişmiştir. Genel olarak dinamik yazılım olarak adlandırılan bu tür yazılımlar, matematiği 'statik' bir yapı olan kâğıt-kalem sürecinden kurtarıp bilgisayar ekranında dinamik bir hale getirmiştir. Bu yazılımların, kullanan öğrencilerin yüksek düzey bilişsel beceriler geliştirmelerine yardımcı olduğu ve bir matematikçinin yaşamış olduğu deneyimleri yaşayarak kendi matematiklerini kurmalarını sağladığı ifade edilmiştir (Güven ve Karataş, 2003). GeoGebra (geometri ve cebir arasında ilişki kurma (Hohenwarter ve Jones, 2007), çoklu temsil ve bu temsiller arasında hızlı geçiş imkânı sağlar), Cabri 3D (üç boyutlu şekillerin oluşturabilir, üzerinde çeşitli işlemler yapılabilir) ve TinkerPlots (olasılık olaylarını modellemeyi sağlayan simülasyon özelliğine sahip, büyük veri kümeleri ile çalışma imkânı verir) bu tür dinamik yazılımlardandır. Bu yazılımlar öğrencilerin temel işlem becerilerinden kaynaklanan bilişsel yüklerini azaltarak matematik ve geometri kavramlarına odaklanmalarına ve onlar arasındaki ilişkileri açıklamalarına yardım eder (Brown, 2010). Yazılımların yukarıda belirtilen tüm bu

özellikleri ortaya çıkaran etkinlikler düzenlenerek öğretmen adaylarının TPAB'leri üzerinde etkisi olabileceği öngörülerek çalışma planlanmıştır.

1.2. TPAB İle İlgili Yapılan Çalışmalar

TPAB ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının TPAB ölçek geliştirme çalışmaları (Archambault ve Crippen, 2009; Öksüz vd., 2009; Öztürk ve Horzum, 2011; Schmidt vd., 2009; Şahin, 2011; Timur ve Taşar, 2011), TPAB hakkında yapılan kuramsal çalışmalar (Valanides ve Angeli, 2008; Graham, 2011), bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı derslerin tasarımı (Mishra ve Koehler 2006; Angeli ve Valanides, 2009), mikro öğretim aktiviteleri (Cavin, 2008) ve aksiyon araştırma projeleri (Lundeberg vd., 2003; Akkoç, 2012) yer almaktadır. Akkoç vd. (2011) tarafından yürütülen projede matematik öğretmen adaylarının Grafik Analiz, Cabri, Maple, Logo Türk, Excel ve Derive gibi yazılımların yer aldığı etkin bir teknoloji entegrasyonunda gerekli olan teknolojik pedagojik alan bilgisini (TPAB) kazandıracak olan bir program geliştirmişlerdir. Projede TPAB bileşenleri (a) Teknoloji ve kavramın çoklu temsilleri, (b) Teknoloji ve kavrama yönelik öğrenci zorlukları ve yanılgıları, (c) Teknoloji ve kavramın öğretimine yönelik yöntem ve stratejileri, (d) Teknoloji ile kavrama yönelik ölçme-değerlendirme, (e) Kavramın teknoloji ile öğretim programında islenişi olarak belirlenmiştir. TPAB'ın belirlenen bu bileşenler doğrultusunda 41 öğretmen adayına ise Okul Uygulamaları (Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması) derslerinde hazırlanan program uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda hazırlanan programın öğretmen adaylarının teknoloji destekli matematik öğretiminde TPAB kuramsal çerçevesinde belirlenen bileşenlerine göre gelişim gösterdikleri görülmüştür.

Yavuz Konakman vd. (2013) sınıf öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada yeni teknolojilere ilgi düzeyleri ile TPAB düzeylerine ilişkin algı puanları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarında dinamik matematik yazılımları yer almamaktadır ve adaylar herhangi bir eğitimden geçirilmemiştir. Harris ve Hofer (2011)'in yedi sosyal bilgiler öğretmeni ile yaptığı çalışmada kavram karikatürü, video hazırlama için gerekli yazılımlar, günlük için hazır blog yazılımları ve alana özgü simülasyonları kullanmışlardır. Öğretmenlerden elde edilen veriler TPAB'nin bileşenleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Bozkurt ve Cilavdaroğlu (2011) 132 matematik ve sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmaları, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma amaçları ve derslerine teknoloji entegre ederken göz önünde bulundukları hususlar ile ilgili algıları belirlemeye yönelik durum tespiti yapılan bir araştırmadır. Mısırlı ve Kurt (2010) dinamik matematik yazılımlarını kullanmanın dersi daha görsel ve eğlenceli hale getirdiğini, derse karşı farkındalığı, motivasyonu ve ilgiyi arttırdığını belirtmiştir. Dolayısıyla dinamik matematik yazılımların öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerini etkileyeceği belirtilebilir. Bunun yanında, Kaleli Yılmaz'ın (2015) ülkemizde yapılan TPAB ile ilgili 59 araştırmayı incelendiği meta-sentez çalışmasında, en çok tarama yönteminin kullanıldığını belirterek TPAB gelişimini hedefleyen, çok sayıda veri toplama aracının kullanıldığı, uzun bir süreçte uygulamaların yürütüldüğü çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Alan yazında dinamik matematik yazılımları ile TPAB arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran çalışmaların çok az olması ve yurt dışında özellikle matematik alanında yoğun bir çalışma alanı olan TPAB ile ilgili ülkemizde yeterince çalışmanın olmaması dolayısıyla, araştırmanın bu alandaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okullarda mevcut teknolojinin artması, öğretmenlere teknolojinin kullanımı ile çalışmalar yapılmasına rağmen öğretmenler teknolojinin öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanamamaktadırlar (Harris vd., 2010). Ülkemizde ise yapılan çalışmalar (özel alan yeterlikleri) ve projeler (FATİH vb.) düşünüldüğünde MEB'in teknoloji kullanımı için büyük emek ve bütçe harcamasına rağmen istenen düzeyde teknoloji ile öğretme faaliyetlerinin entegrasyonu sağlanamamıştır (Çiftçi vd., 2013). Bu tür çalışmaların hedeflenen düzeye

ulaşmasında temel unsur olan öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler, teknolojinin öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılmasına yönelik ihtiyaçları karşılamaktan uzaktır (Uluyol, 2013). Benzer olarak, Çelik ve Kahyaoğlu (2007) öğretmen adaylarının teknolojiyi kendi derslerinde nasıl kullanabileceği konusunda sınırlı bilgiyle eğitim fakültelerinden mezun olduğunu, teknoloji, pedagoji ve alan eğitimi ile ilgili dersler almış olmalarına rağmen öğretmen olduklarında teknolojiyi öğretimlerinde kullanmakta ve buna bağlı olarak materyal geliştirmekte sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla hizmet öncesinde öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik alan bilgilerinin, algılarının ve öz yeterliklerinin incelenerek, elde edilen veriler sonucunda teknolojik bilgileri ve öz yeterlikleri yüksek bireyler olarak yetişmeleri istenen hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır (Baran ve Canbazoğlu Bilici, 2015). Ayrıca ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının, dinamik matematik yazılımları ile desteklenmiş bir ortamda öz yeterliklerinin, içerik bilgisi ve algılarının incelenmesi, görüşlerinin belirlenmesi matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin fikirleri geliştirebilir. Bu tür yazılımların sınıf ortamında kullanılma potansiyellerini de belirleyebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı dinamik matematik yazılımları ile destekli öğrenme ortamının, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) etkisini içerik, öz yeterlik ve algı boyutu yönünden incelemektir.

1.4. Araştırmanın problemi

Belirlenen amaca bağlı olarak araştırmada cevabı aranan sorular şunlardır;

1. Dinamik matematik yazılımları destekli öğrenme ortamların ilköğretim matematik öğretmen adaylarının TPAB'lerine ve TPAB öz yeterliklerine etkisi nedir?
2. Dinamik matematik yazılımları destekli öğrenme ortamının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının teknolojinin kullanımına yönelik algılarına etkisi nedir?

2. YÖNTEM

Çalışma iki yıldan beri devam eden ilköğretim matematik öğretmen adaylarının teknolojiyi öğretime entegre etme sürecindeki gelişmelerinin incelendiği bilimsel araştırma projesinin ilk iki basamağını oluşturmaktadır. Araştırmada öncelikle ortaokul programındaki (5-8. sınıflar) (MEB, 2013) geometri ve veri işleme öğrenme alanlarının, farklı alt öğrenme alanlarına yönelik dinamik geometri ve veri işleme etkinlikleri dinamik matematik yazılımları Cabri 3D, Geogebra ve Tinkerplots kullanılarak tasarlanmıştır. Etkinliklerde öğretmen adaylarına adım adım talimatlar verilmiş, ilgili kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak, yapılan işlemler üzerine düşünmelerini sağlayacak sorular sorulmuştur. Etkinliklerin son kısmında ise adayların daha derin ve farklı yönlerden düşünmelerini sağlayan "ileri araştırmalar" kısmı oluşturulmuştur. Tasarlanan etkinliklere uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Daha sonra teknolojinin matematik eğitiminde kullanımına ilişkin öğrenme ortamı oluşturularak öğretmen adaylarına 2 ders saati süresince bilgisayar teknolojisinin matematik eğitimindeki potansiyeli vurgulanmıştır. Ardından araştırmacılar 13 hafta süresince (haftada 2 saat) öğretmen adaylarına dinamik geometri yazılımlardan Cabri 3D, Geogebra ve veri analizi yazılımlarından Tinkerplots programlarının kullanımını ve bu yazılımların matematik eğitiminde etkin olarak nasıl kullanılması gerektiğini anlatarak, tasarlanan etkinlikleri uygulamışlardır. Araştırmada kullanılan etkinliklerin isimleri ve ilgili oldukları dinamik yazılım programı Ek-1'de verilmiştir. Etkinliklerin içerikleri ile ilgili örnek Ek-2'de sunulmuştur.

Çalışma bilgisayar laboratuvarında yapılarak her öğrencinin bireysel olarak bilgisayar kullanması sağlanmıştır. Uygulamalar üç araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar öğretmen adaylarına ders esnasında ve ders dışında ihtiyaç halinde rehberlik yapmışlardır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini 2013-2014 akademik yılında Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim gören 132 öğretmen adayı (91 bayan ve 41 erkek) oluşturmaktadır. Öğretmen adayları geçmiş dönemlerde teknoloji ile ilgili bilgisayar, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı derslerini aldıklarından dolayı teknoloji ile ilgili alt yapılarının olduğu varsayılmaktadır.

2.2. Veri toplama araçları

Dinamik matematik yazılımlarının kullanıldığı öğrenme ortamında öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerindeki, teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin öz yeterliklerindeki ve teknolojiyi kullanmalarına yönelik algılarındaki değişimi değerlendirmek amacıyla "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" (TPABÖ), "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği" (TPABÖÖ) ve "Teknoloji Kullanıma Yönelik Algı Ölçeği" (TKYAÖ) olmak üzere üç ölçek öntest-sontest olarak kullanılmıştır.

TPABÖ, 7 alt boyuttan ve 47 maddeden oluşan Schmidt vd. (2009) tarafından geliştirilmiş, Öztürk ve Horzum (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutları "TB", "AB", "PB", "PAB", "TAB", "TPB" ve "TPAB" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan formuna ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .96, faktörlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .95, .95, .97, .97, .93, .89 ve .94 olarak bulunmuştur (Öztürk & Horzum, 2011). Çalışmada ön testte ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93, faktörlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .81, .82, .81, .78, .71, .77 ve .76 olarak, son testte ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .94, faktörlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .88, .85, .80, .71, .70, .71 ve .77 olarak belirlenmiştir.

TPABÖÖ, Graham vd. (2009) tarafından geliştirilmiş, Timur ve Taşar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan ve 31 maddeden oluşan beşli likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutları TPAB, TPB, TAB ve TB olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan formuna ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .92, faktörlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .89, .87, .89 ve .86 olarak bulunmuştur (Timur ve Taşar, 2011). Çalışmanın ön testinde Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .92, faktörlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .88, .90, .94 ve .85 olarak, son testte ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .94, faktörlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .88, .88, .91, ve .89 olarak hesaplanmıştır.

TKYAÖ, Öksüz vd. (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, üç alt boyuta sahip olup 73 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçeğin alt boyutları, gereklilik, avantaj ve dezavantaj olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .96, faktörlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .95, .96 ve .84 olarak bulunmuştur. Çalışmanın ön testinde Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .94, faktörlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .94, .94 ve .79 olarak, son testte ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .95, faktörlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .94, .96, ve .80 olarak hesaplanmıştır.

Tüm ölçeklerin ve alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının en az 0.70 olması ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilirliği için yeterlidir (Tavşancıl, 2002).

Çalışmanın sonunda ders içi etkinliklere katılım ve gönüllülükleri esas alınarak seçilen 12 öğretmen adayı ile TPAB içerik, algı ve öz yeterliklerine yönelik görüşleri almak üzere yarı

yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Mülakatlar kayda alınarak sonradan çözümlenmeleri yapılmıştır. Her öğrenci ile görüşme ortalama 25 dakika sürmüştür.

2.3. Veri analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerinin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 17 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilere öncelikle “veri temizleme” işlemi yapılmıştır. Daha sonrasında verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Normal dağılım gösterdiği belirlenen verilere yönelik ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz yapılırken anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Mülakatlara ise içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle mülakatlar transkript edilerek iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bireysel kodlamalar tamamlandıktan sonra bir araya gelinerek kodlamalardaki tutarlılıklar incelenmiştir. Farklı kodlar üzerinde tartışılarak çoğunluğu ile ilgili görüş birliğine varılmış, ancak görüş birliğine varılamayan kodlar burada belirtilmemiştir. Elde edilen kodlar, ölçeklerin alt boyutlarına göre oluşturulan temalarından ilgili olanların altına yerleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde mülakattan elde edilen bulgular ilgili ölçek ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Dinamik matematik yazılımlarının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının TPAB’ye etkisini belirlemek için gerçekleştirilen TPABÖ ile ilgili tüm ölçeğe ve yedi faktöre yönelik ilişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

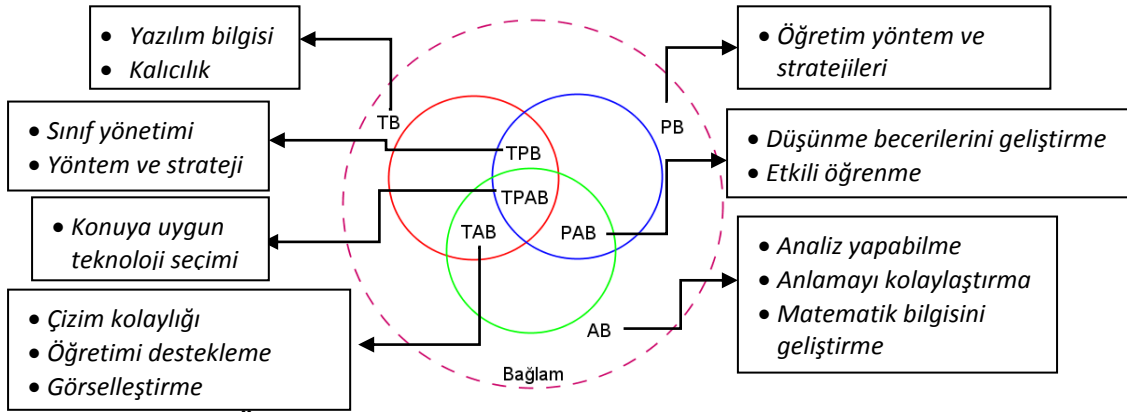
Tablo 1: TPABÖ’e Yönelik İlişkili Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
TB	Ön test	132	3,42	,57	131	-4,63	.000
	Son test	132	3,68	,59	131		
AB	Ön test	132	3,28	,48	131	-3,04	.000
	Son test	132	3,43	,51	131		
PB	Ön test	132	3,66	,47	131	-2,30	.023
	Son test	132	3,77	,41	131		
PAB	Ön test	132	3,19	,61	131	-4,13	.000
	Son test	132	3,44	,58	131		
TAB	Ön test	132	3,07	,60	131	-5,11	.000
	Son test	132	3,38	,57	131		
TPB	Ön test	132	3,60	,52	131	-2,55	.012
	Son test	132	3,73	,44	131		
TPAB	Ön test	132	3,41	,45	131	-4,68	.000
	Son test	132	3,61	,42	131		
Tüm Ölçek	Ön test	132	3,32	,37	131	-8,20	.000
	Son test	132	3,58	,39	131		

Tablo 1’e göre **TB** ($t(132)=4.63$, $p<.05$.), **AB** ($t(132)=3.04$, $p<.05$), **PB** ($t(132)=2.30$, $p<.05$), **PAB** ($t(132)=4.13$, $p<.05$), **TAB** ($t(132)=5.11$, $p<.05$), **TPB** ($t(132)=2.55$, $p<.05$), **TPAB** ($t(132)=4.68$, $p<.05$) boyutlarında ve tüm ölçek ($t(132)=8.20$, $p<.05$) için istatistiksel olarak

anamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre dinamik matematik yazılımlarının öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve bu bilginin bileşenlerine ait bilgi türlerini geliştirdiğini belirtilebilir. Ayrıca ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında deney sonrası ortalama puanlarda en fazla artış öğretmen adaylarının TAB'de olduğu, en az gelişimin ise PB'de olmuştur.

Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik görüşlerine ilişkin mülakattan elde edilen kodlar yedi kategori altında toplanarak Şekil 2'de özetlenmiştir.



Şekil 2: Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Görüşleri

Öğretmen adayları ile yapılan mülakatlar incelendiğinde öğretmen adaylarının dinamik matematik yazılımlarının kullanıldığı derslerde edindikleri teknoloji bilgisinin diğer derslerde sunum hazırlamalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca matematiksel kavramları görselleştirdiği için matematiği anlamayı kolaylaştırdığı, kavramları ve şekilleri daha kolay analiz edebildikleri için alan bilgilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ancak iki öğretmen adayı ise yazılımların kullanıldığı dersin bilgi açısından katkı sağlamadığını sadece bilgiyi somutlaştırdığını ifade etmiştir.

Pedagoji bilgisi bağlamında öğretmen adaylarının tümü yazılımların matematik öğretimi daha etkin hale getirme ve öğrenciyi matematiksel düşünmeye yönlendirme üzerinde etkili olacağı konusunda ortak bir görüşe sahiptirler. Teknolojik pedagojik bilgi bağlamında ise öğretmen adaylarının bir kısmı yazılımların teknoloji destekli matematik öğretiminde öğretim yöntemini belirlemede, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme konularında yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları teknoloji destekli öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin zor olacağını vurgulayarak, bu konudaki görüşlerini "matematik öğrenmelerini kolaylaştırır. Geleneksel matematik öğretiminden öğrencileri kurtardı.", "Soyut olan matematik konularını öğrencinin zihninde somutlaştırabildi.", "Öğrencilerin ufkunu genişletip matematiksel zekâlarını geliştiriyor. Sonucu tahmin etme yetisi kazandırıyor." şeklinde ifade etmişlerdir.

Teknolojik alan bilgisi bağlamında öğretmen adaylarının tümü yapılan çalışmada matematik ve geometri konularını öğretebilecekleri matematik yazılımlarını öğrendiklerini ve bu programları konu anlatımında nasıl kullanabileceklerini öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bu konudaki görüşlerini "Matematik ile teknolojiyi yan yana hiç düşünmüyordum teknoloji matematikte etkinmiş meğer", "Bilmediğimiz programları (matematikle ilgili) öğrendik. Bu programları etkili bir şekilde kullanmamızı sağladı." şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının tümü çalışmada teknoloji destekli etkinlikleri yapılandırıcı yaklaşıma entegre edebildiklerini, özellikle keşfetme aşamasında öğrencilerin matematiksel kavramları nasıl işleyeceklerini etkinliklerini nasıl tasarlamaları gerektiği nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının tümü öğrendikleri

yazılımların matematik kavramlarını somutlaştırdığını vurgulayarak, geometri öğretiminde GeoGebra ve Cabri 3D yazılımlarını, istatistik ve olasılık konularının Tinkerplots yazılımını, cebir öğretiminde ise GeoGebra yazılımını kullanılabileceklerini söylemişlerdir; “Geometride Geogebra ve Cabri kullanılacağını öğrendik. Olasılık ve istatistikte Tinkerplots programı kullanacağımızı öğrendik.”, “Hangi uygulamaların hangi konulara uygun olduğunu gördük”

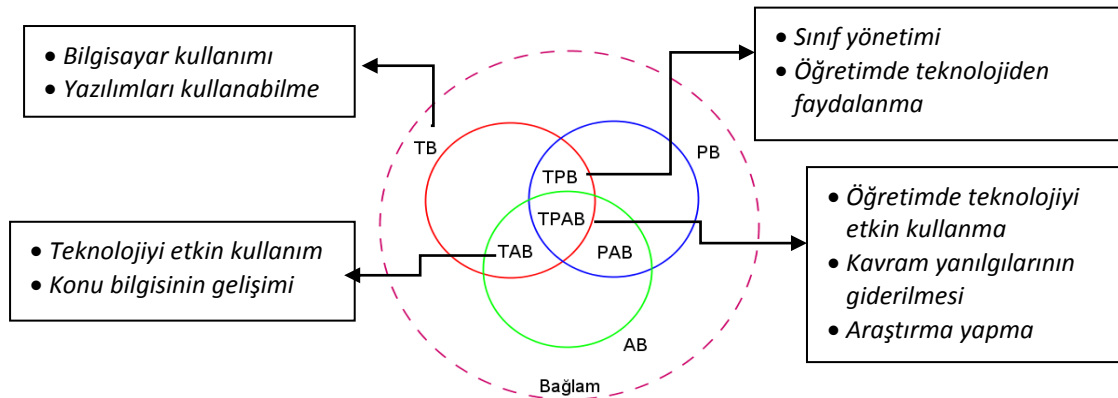
Dinamik matematik yazılımlarının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının TPAB öz yeterliklerine etkisini belirlemek için gerçekleştirilen TPABÖGÖ’den elde edilen puanlara yönelik ilişkili örneklem t testi sonuçları dört faktörler ile birlikte Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: TPABÖÖ’ye Yönelik İlişkili Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
TPAB	Ön test	132	3,44	,63	131	-3,13	.002
	Son test	132	3,62	,60	131		
TPB	Ön test	132	3,51	,69	131	-4,08	.000
	Son test	132	3,77	,54	131		
TAB	Ön test	132	2,90	1,15	131	-4,18	.000
	Son test	132	3,31	,89	131		
TB	Ön test	132	3,74	,61	131	-4,30	.000
	Son test	132	3,98	,58	131		
Tüm ölçek	Ön test	132	3,48	,55	131	-5,75	.000
	Son test	132	3,74	,50	131		

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının deney öncesi ve deney sonrası almış oldukları TBAB öz yeterlik ($t(132)=3.13$, $p<.05$), TPB Öz yeterlik ($t(132)=4.08$, $p<.05$), TAB öz yeterlik ($t(132)=4.18$, $p<.05$), TB öz yeterlik ($t(132)=4.30$, $p<.05$) ve tüm ölçek öz yeterlik ($t(132)=5.75$, $p<.05$) puanlarının arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre dinamik matematik yazılımlarının öğretmen adaylarının TPAB, TPB; TAB; TB öz yeterliklerini arttırdığı belirtilebilir. Ayrıca ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında deney sonrası ortalama puanlarda en fazla artış öğretmen adaylarının TAB öz yeterliklerinde belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterliklerine yönelik görüşlerine ilişkin mülakattan elde edilen kodlar dört kategori altında toplanarak Şekil 3’de özetlenmiştir.



Şekil 3: Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz-Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

Öğretmen adayları ile yapılan mülakatlarda dinamik matematik yazılımlarının kavram yanılgılarını gidermede ve kendi kavramsal bilgilerini geliştirme konularında teknoloji kullanımına yönelik öz yeterliklerinin attığını ifade etmişlerdir; *"Önce biraz olumsuz yönde etkiledi çünkü doğru olduğuna inandığımız bazı şeylerin yanlış olduğunu öğrenince çok şaşırdık. Daha sonra doğru bilgileri öğrenince güvenimiz daha da arttı"* ,*"Öz yeterliğim arttı. Kavram yanılgılarını gidermede teknolojiyi kullandım."*. Ayrıca dinamik matematik yazılımları kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamlarında dersi nasıl planlayacaklarını, sınıf yönetimini nasıl sağlayacakları konularında fikir sahibi olduklarını belirterek, bu çalışmanın teknolojik pedagoji bilgisine ilişkin öz yeterliklerini arttırdığını vurgulamışlardır; *"Çalışmada sınıf yönetiminin zor olduğunu ve derse nasıl giriş yapmam gerektiğini öğrendim. Kendime güvenim arttı."* *"Bilgisayar teknolojilerini kullanılarak anlatılan derslerde öğrencilerin dikkatini daha fazla konuya çektiğimizi fakat bütün konuyu teknolojiyle anlatırken bazı sıkıntıların olabileceğini düşünüyorum"*.

Öğretmen adaylarının tümü bilgisayarı kullanma ve yazılımları kullanabilme, teknolojilerin öğrenme ortamlarına entegre edebilme öz yeterliklerinin attığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının tümü dinamik matematik yazılımı kullanabilmelerine ilişkin öz yeterliklerinin arttığını şu şekilde ifade etmiştir: *"Teknoloji derse bütünleşmiş edebileceğimi gördüm"*, *"Kendimi dijital teknolojileri kullanımı konusunda daha hazır hissediyorum"*, *"Daha önce bilmediğim bu teknolojileri kullanmayı ve etkin şekilde nasıl kullanacağımızı öğrendik"* .

Dinamik matematik yazılımlarının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının teknolojinin kullanımına yönelik algılarına etkisini belirlemek için gerçekleştirilen TKYAÖ'den elde edilen puanlara yönelik ilişkili örneklem t-testi sonuçları alt faktörler ile birlikte Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 3: TKYAÖ'ye Yönelik İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Gereklilik	Ön test	132	3,98	,52	131	-2,96	.004
	Son test	132	4,12	,47	131		
Avantajlar	Ön test	132	3,62	,50	131	-8,02	.000
	Son test	132	3,97	,48	131		
Dezavantajlar	Ön test	132	2,98	,65	131	-2,94	.004
	Son test	132	3,19	,67	131		
Tüm ölçek	Ön test	132	3,67	,39	131	-6,99	.000
	Son test	132	3,91	,39	131		

Tablo 5 incelendiğinde Öğretmen adaylarının TKYAÖ'nün gereklilik boyutu ($t(132)=2.96$, $p<.05$) avantaj boyutu ($t(132)=8.02$, $p<.05$), dezavantaj boyutu ($t(132)=2.94$, $p<.05$) ve tüm ölçek ($t(132)=6.99$, $p<.05$) puanlarının arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre dinamik matematik yazılımların kullanıldığı derslerde öğretmen adaylarının teknolojinin kullanımına ilişkin algılarının arttığı belirtilebilir. Ayrıca ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında yapılan uygulama sonucu en fazla gelişimin avantaj boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının teknolojinin kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin mülakattan elde edilen kodlar üç kategori altında toplanarak Şekil 4'de özetlenmiştir.

Gereklilik	Avantaj	Dezavantaj
<ul style="list-style-type: none">•Bilgiyi Geliştirme•Öğretimi Kolaylaştırma•Mesleki Gelişim	<ul style="list-style-type: none">•Etkin Öğretim•Kalıcı Öğrenme•Düşünme Becerilerini Geliştirme•Eğlenceli Hale Getirme•Kolaylaştırma	<ul style="list-style-type: none">•Hazır bilgi sunma•Teknik Sorunlar•Sınıf Yönetimi

Şekil 4: Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanımına İlişkin Algılarının Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının genel olarak derslerde teknoloji kullanımının matematiksel kavramları görselleştirdiği için konuların öğretiminde kolaylık sağladığı, bilgiyi geliştirmeye yardımcı olduğu ve kavramsal öğrenmeyi desteklediği için derslerde yardımcı bir öğretim aracı olarak kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ve yeni öğretim teknolojilerini takip etme açısından teknoloji kullanımının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları teknolojinin matematik eğitimi geliştirici avantajları olduğu konusunda hem fikir olup, teknolojinin sağladığı avantajları "*En başta öğrenmeyi kolaylaştırıyor, sıkıcılığı azaltıyor, değerlendirme aşamasını eğlenceli hale getiriyor.*", "*Ders daha etkili ve eğlenceli geçiyor. Kalıcı bir ders oluyor. Üst düzey düşünmeyi gerektiriyor*", "*Teknolojinin avantajı olacağını düşünmüyordum. Fakat zamandan tasarruf ve daha bol örnek gibi konularda avantajlı*" şeklinde ifade ederken, aynı zamanda teknoloji kullanımında teknik problemler olduğu, bu nedenle zaman kaybına yol açabileceğini, sınıf yönetimi ile ilgili zorluklar yaşayabileceklerini, iki öğretmen adayı ise teknolojinin insanları hazıra alıştırdığını ifade etmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin öğretim faaliyetleri için alan bilgisine ve alanı öğretecek yöntem, teknik ve metotlara sahip olması her zaman gereklidir. Ancak teknolojinin hızlı gelişmesi (kitap, yazı tahtası, televizyon vb. yanı sıra bilgisayar, yazılımlar, akıllı tahta vb. araçlar) ve yaygınlaşması öğrenme ve öğretme ortamlarında da kullanılmasını beraberinde getirmiştir (Haşlaman vd., 2007). Bu süreç matematik yazılımlarına olan ilgiyi ve çalışmalarını da arttırmıştır. Başlangıçta kısıtlı etkileşimli yazılımların yerini dinamik (sürüklenme, döndürme, anında dönüt verme, karşılıklı etkileşime girme vb.) özelliklere sahip yazılımlar almıştır. Dinamik matematik yazılımlarının kullanıldığı bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının TPAB'leri ve bunun alt boyutları olan TB, AB, PB, PAB, TAB, TPB artmıştır. Bu durum yazılımın dinamik özelliğinin matematik kavramları ile birleştirilerek kullanıldığı etkinliklerin öğrencilerin mevcut bilgilerini yapılandırmalarına, karşılaşılan problemleri teknoloji ile çözmelerine katkı sağlaması ile açıklanabilir. Bu duruma öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma seviyelerinin artması, teknolojiye erişim düzeylerindeki artışın da etkisi olabilir. Benzer olarak Yavuz Konakman vd. (2013) sınıf öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada yeni teknolojilere ilgi düzeyleri ile TPAB düzeylerine ilişkin algı puanları arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca araştırmanın bulgularına benzer olarak Harris ve Hofer (2011) ise çalışmalarında TPAB yeterlikleri ile birlikte TB, AB, PB, TPB, TİB ve PİB yeterliklerinin doğru orantılı olarak arttığını ifade etmişlerdir. Moursund ve Bielefeldt (1999) ise öğretmenler ile yaptıkları yalnızca teknoloji öğretimi amaçlı çalışmada teknolojiyi öğretimlerine entegre edebilme yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Buradan TPAB yeterliliğinin sağlanması için sadece yazılımların öğretildiği

uygulama yapmak yerine, bu yazılımların temel alındığı etkinliklerin yer aldığı öğretme faaliyetleri yapılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Dinamik matematik yazılımlarının kullanıldığı bu çalışmada öğretmen adaylarının TPAB öz yeterliklerini ve bunun alt boyutu olan TPB, TAB ve TB öz yeterlikleri artmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının teknolojiyi derslerinde kullanma ve müfredata entegre etme konusunda tedirginliklerinin azalmasından ve teknolojinin entegrasyonu konusunda örnek etkinlikler ile karşılaşmış olmalarından kaynaklanmış olabilir. Benzer olarak Sancar Tokmak vd. (2013) tarafından yapılan Fen, Matematik ve Türkçe öğretmeni adaylarına alanları ile ilgili eğitim yazılımlarını içeren plan hazırlatılarak MS-Word ve PowerPoint'in kullanıldığı TPAB temelli çalışmada, öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma ve teknolojinin eğitim ortamına entegrasyonunu sağlama konusunda öz yeterliliklerinin arttığını belirlemişlerdir. Bozkurt ve Cilavdaroğlu (2011) 132 matematik ve sınıf öğretmeninden oluşan örneklem üzerinde anket uygulayarak, teknolojinin kullanma amaçları ve derslere teknolojiyi entegre ederken göz önünde bulundurulmuş hususlar ile ilgili algıları belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, birçok öğretmen cebir ve geometri yazılımlarını hemen hemen hiç kullanmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Archambault ve Crippen (2009) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada katılımcıların pedagoji, alan ve pedagojik alan bilgilerinin üst düzey olmasına karşın, bu bilgilere teknolojik bilginin eklenmesi durumunda kendilerini yetersiz hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda dinamik matematik yazılımlarının potansiyeli vurgulanarak hizmet öncesi dönemde kullanımı teşvik edilmelidir.

Sancar Tokmak vd. (2013) TPABÖÖ kullanılarak okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarında, farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının TPAB öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirlemişlerdir. Bu durum eğitim fakültelerinde 2. 3. ve 4. sınıf seviyelerinde öğretmen adaylarının teknoloji ile ilgili (bilgisayar destekli matematik öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı v.b.) derslerinin olmasına rağmen bunların yeterli olmadığı anlamına gelmektedir. Kabakçı ve Tanyeri (2006) ise öğretmen yetiştirmede yer alan bilgisayar ve teknoloji içerikli derslerin öğretim teknolojilerini kullanabilme konusunda sadece bilgi düzeyinde kaldığını belirtmişlerdir. Hur vd. (2010) eğitime teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirmenin en kesin ve düşük maliyetinin ancak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde yapılacak etkili bir reformla sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Dinamik matematik yazılımının kullanıldığı bu çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında, eğitim fakültelerinde dinamik yazılım etkinlikleri içeren uygulamaların tasarlanacağı dersler verilmelidir. Ayrıca mevcut durumda okutulan özel öğretim yöntemleri, bilgisayar destekli öğretim, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı gibi derslerin içerik ve işleniş, TPAB bağlamında yeniden düzenlenerek güncellemeler yapılmalıdır.

Dinamik matematik yazılımları ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının teknolojinin kullanımına yönelik algılarının artmasına olumlu katkı sağlamıştır. Mısırlı ve Kurt (2010) bilgisayar destekli matematik ve geometri öğretimi ile ilgili çalışmaları inceledikleri araştırmalarında dinamik matematik yazılımlarını kullanmanın dersi daha görsel ve eğlenceli hale getirdiğini, derse karşı farkındalığı, motivasyonu ve ilgiyi arttırdığını belirtmişlerdir. Dinamik yazılımlarda bulunan bu potansiyel öğretmen adaylarının teknolojiye karşı algılarının artmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca Bilgin vd. (2012) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmalarında adayların TPAB'daki değişimin % 28,1'inin onların teknolojiye karşı olan olumlu tutumlarından kaynaklandığı belirterek adayların kendi çalışma alanlarında teknolojiyi kullanabilmesi için teknolojiye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin önemli olduğu vurgulamışlardır. Dolayısıyla teknolojiye yönelik olarak algıların artması adayların TPAB ve TPAB öz yeterliğine katkı sağladığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının TPABÖ ve TPABÖÖ ön test ve son test ortalama puanlarındaki en fazla artış TAB'de olması, çalışmada beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Çünkü TAB'nin teknoloji ile alan bilgisinin karşılıklı ilişkili olduğu bilgi alanı olarak tanımlanması ve araştırmadaki etkinliklerin yapısının bu bilgiyi daha fazla kullanmayı gerektirmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu durum yazılımların dinamik ve alan bilgisini kullanmayı gerektiren bir yapıda olmasının sonucudur. Ancak bazı TPAB ilgili gelişimlerin belirlenmesi amaçlı araştırmalarda öğretmenler ya da öğretmen adayları için gerçekleştirilen hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerinin genel olarak TPAB ve özellikle TB'nin gelişiminde önemli etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır (Harris ve Hofer, 2011; Guzey ve Roehrig, 2009; Suharwoto ve Niess, 2006).

Öğretmen adaylarının mülakatlarından elde edilen bulgular teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini kullanma yeterlikleri ile ilgili deneyimlerini yansıtmakta ve gelecekteki deneyimlerini doğrudan şekillendirmektedir. Bunlara göre öğretmen adaylarının dinamik yazılım etkinliklerinin TPAB ve bileşenlerinin yeterliklerini kazanmalarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Ancak 12 öğretmen adayından ikisi sınıf yönetiminde ve teknik problemlerden kaynaklanan sorunların olabileceğini ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimi ile ilgili sorunların öğretim tecrübesi ile ortadan kaldırılabileceği düşünülürken, teknik sorunlar her zaman için ortaya çıkma potansiyeline sahiptir. Ancak bu sorunlar teknolojinin öğrenme ve öğretme ortamında kullanılması ile sağlanacak olumlu katkıların yanında ihmal edilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının teknolojik araçların avantajları ve bunları kullanırken karşılaşılabilecekleri sıkıntıları tanıyacakları ve bu sıkıntıları gidermede çözüm yolu üretebilecekleri bir eğitim sürecinden geçmeleri, onların teknolojik araca hâkim olma ve bu konuda olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.

Geniş katılım sağlanmasına rağmen 3. Sınıf öğretmen adaylarıyla çalışılmış olması araştırmanın sınırlılığıdır. Dinamik yazılımların farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ve matematik öğretmenlerinin TPAB gelişimlerine, öz yeterliklerine ve teknolojiyi kullanımına etkisi incelenebilir. Farklı araştırma yöntemleri (ilişkisel tarama vb.) kullanılarak ve farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri ve gelişimleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Teknolojinin entegrasyonu öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde bir takım değişikliklere neden olmaktadır. Bu değişikliklerden bazıları; öğretim yaklaşımı, öğrenmenin değerlendirilmesi ve iletişimdir (Crisan vd., 2007). Dolayısıyla araştırmacılara dinamik matematik yazılımlarının kullanıldığı çalışmalarda TPAB'nin bileşeni olarak ölçme-değerlendirme ve sınıf yönetiminin incelenmesi önerilmektedir.

Genelde matematik öğretiminde teknoloji kullanımı özelde dinamik matematik yazılımlarının öğrenme ve öğretme faaliyetleri içerisinde kullanılması bilgi birikim ve tecrübe gerektiren bir faaliyettir. Öğretmenlerin aşına oldukları ve az sorun yaşadıkları geleneksel yöntemlerden vazgeçerek daha az tecrübe sahibi oldukları ve sorun yaşama olasılığı daha yüksek olan bir yaklaşımla teknolojiyi öğretimde kullanmaları motivasyonlarını düşüren bir etken olabilir (Demir ve Özmantar, 2013). Ancak teknolojinin öğretim için sunduğu imkânlar (Haşlamam vd., 2007) ve yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası olarak düşünülmesi onun kullanımını tercihten çok zorunluluk haline getirmiştir. Bu bağlamda dinamik matematik yazılımlarının etkin olarak kullanılabilmesi için teknik kullanım bilgisinin yanında alan bilgisinin ve uygun pedagojik yaklaşımlarının da bilmesi gereklidir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının TPAB'lerini geliştirmek, teknolojiye karşı öz yeterliklerini ve teknolojiyi kullanma algılarını arttırmak için eğitim fakültelerinde dinamik matematik yazılımlarının kullanıldığı öğrenme ve öğretme ortamlarının tasarlanması, öğrencilerden etkinlik oluştururken bu tür yazılımları kullanmasının istenmesi, dinamik matematik yazılımlarının kullanılarak

hazırlanan etkinliklerin öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında öğretim amaçlı kullanılması önerilmektedir. Aksi halde öğretmen adayları teknolojiyi kullanma becerileri gelişemeyecek ve eğitim programlarında yer alan içeriği, geleneksel yollar ve araçlarla aktarmada çeşitli güçlüklerle karşılaşabileceklerdir (Aksoy, 2003).

Öğretmen adaylarının TPAB'lerinin, TPAB öz yeterliklerin ve teknolojiye yönelik algılarının artması araştırmanın uzun bir sürede yapılmasından da kaynaklanabilir. Harris ve Hofer (2009) teknolojinin öğretim ve öğrenme faaliyetleri ile entegrasyonunda her süreç karmaşık, dinamik ve yavaş olduğunu belirtmişlerdir. Rugayah vd. (2004) ise eğitim sürecinde teknolojiyi kullanmaya daha fazla özen gösteren ve zaman ayıran bireylerin kendilerine güven ve yeterliliklerinin olumlu olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda teknoloji ile yapılacak etkinliklerin eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu katkı sağlaması için geniş bir zaman sürecinde yapılması önerilmektedir.

EK-1

Tablo 4. Tasarlanan Etkinliklerin Listesi

Kullanılan Program	Hazırlanan Etkinlikler
Geogebra	Yapısal çizim nedir?
	Kare inşası, orta dikme çizimi Üç noktadan geçen çember çizimi ve bir doğruya üzerindeki bir noktadan dikme çizimi
	Bir doğruya dışındaki bir noktadan dikme ve paralel doğru çizimi, bir doğruya dışındaki bir noktadan paralel çizimi
	Eş açı, açıortay oluşturma ve kesişen üç doğruya teğet çember çizimi
	Çemberin dışındaki bir noktadan teğet oluşturma
	Üç kenarı verilen üçgeni çizme, bir açısı ve iki kenarı verilen üçgeni çizme
	İki yükseklik ve bir kenarı verilen üçgenin çizilmesi
	İki kenarı ve bu kenarlardan birine ait yüksekliği verilen üçgenin çizilmesi, bir dörtgenin kenarlarının orta noktaları ve tavşan zıplatma
	Dörtgenin kenarları üzerine kurulan karenin orta noktalarının birleştirilmesi ile oluşan şeklin özellikleri
	Bir şeklin birbirini kesen farklı doğrulara göre simetriğinin tek dönüşümle gerçekleştirilmesi
	Yanan çadıra en kısa mesafe (simetri), Öteleme ve dönmeyi kullanarak üçgenin iç açılarının toplamı, dik üçgen ve Pisagor bağıntısı
	Perspektif çizimi ve dinamik çalışma yaprağı geliştirme
	Tamsayılarla toplama, çemberin çevresi ve π
Cabri 3D	Uçları aynı düzlemde olmayan iki çemberin üzerinde olan doğru parçasının izinin oluşturduğu şekiller
	Birim küplerin yandan, önden, üstten vs görünümü
	Küpün düzlem ile arakesitlerinin oluşturulması, küpün içerisine düzgün dörtyüzlü çizimi, çokgenlerin bir kenarı etrafında döndürülmesi ile elde edilen şekiller,
	Prizma ve piramidin hacimlerinin karşılaştırılması
	Dik dairesel silindirden yararlanarak kürenin hacminin bulunması
	Silindirin içerisine küre yerleştirme
Tinkerplots	Verilerin analizi (nümerik ve kategorik veriler)
	Grafiklerin oluşturulması (daire, çizgi ve sütun)
	Merkezi eğilim ölçüleri
	İnternette ya da dosyalardan veri çekme ve veri girişi
	Örneklem oluşturma






Ek 2. Etkinlik Örnekleri

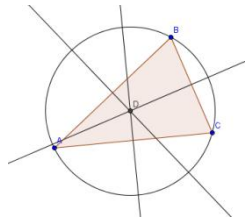
Etkinlik 1. Üç noktadan geçen çember çizimi

Bu etkinlikte düzlem üzerinde herhangi üç noktadan geçen çemberi çizeceğiz.

İnşa Protokolü



1	 “ yeni nokta” aracını kullanarak düzlem üzerinde rastgele üç nokta işaretleyerek A,B,C noktalarını oluşturun.
2	 “çokgen” aracını kullanarak bir ABC üçgeni oluşturun
Soru: Neden üçgen oluşturuldu?	
3	 “ kenar orta dikme” aracını kullanarak sırasıyla AB, AC ve BC kenarlarının kenar orta dikmelerini çizin.
Soru: Neden kenar orta dikme çizildi?	
4	 “iki nesnenin kesişimi” aracını kullanarak kenar orta dikmelerin kesişim noktası olan D noktasını elde edin.
5	 “pergel” aracını kullanarak merkezi D noktası olan ve sırasıyla A,B,C noktalarından geçen çemberleri çizin
Soru: çemberler için ne söyleyebiliriz?	
6	Simgeyi göster tikini kaldırarak çemberleri ve doğruyu gizleyebilirsiniz.



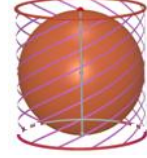
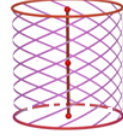
Yönerge: Noktaları sürükleyerek açı ve kenarlar üzerindeki değişimi gözlemleyin.

İleri Araştırmalar:

Soru: Üçgen oluşturulmadan üç noktadan geçen çember inşa edilebilir mi?

Etkinlik 2. Silindirden yararlanarak kürenin hacminin bulunması

1. Bir dinamik geometri yazılımı kullanarak yüksekliği taban çapına eşit olan dik dairesel silindir çizin.
2. Silindirin tabanlarının merkezlerini birleştiren yükseklik çizerek orta noktasını belirleyiniz.
3. Merkezi bu orta nokta olan ve silindirin tabanlarına teğet olan bir küre çizin.
4. Dinamik geometri yazılımının hacim hesabı özelliğini kullanarak dik dairesel silindirin ve kürenin hacmini hesaplayınız. Bulduğunuz değerleri tabloya yazınız. Bu işlemi silindirin çapını değiştirerek tekrarlayınız. Oluşan tüm durumlar için silindirin hacmini kürenin hacmine oranlayarak tabloya yazınız.



5.

Dik dairesel silindirin hacmi	Kürenin hacmi	$\frac{\text{Silindirin hacmi}}{\text{Kürenin hacmi}}$

6. Yüksekliğin, taban çapına eşit olduğuna dikkat ederek dik dairesel silindirin hacmini veren cebirsel ifadeyi taban yarıçapına bağlı olarak yazmaya çalışınız.

.....
.....

7. Tabloyu kullanarak elde ettiğiniz oranı $\frac{\text{silindirin hacmi}}{\text{kürenin hacmi}}$ ifadesine eşitleyerek bir denklem oluşturunuz. Bu denklemde silindirin hacmi yerine "Adım5" de bulduğunuz cebirsel ifadeyi yazarak yarıçapa bağlı olarak kürenin hacim formülüne ulaşmaya çalışınız.

.....
.....

İleri araştırmalar

1. Taban ve yüksekleri eş koni ile silindir arasında da benzer ilişki sağlanabilir mi? Cevabınızı tablo oluşturarak açıklamaya çalışınız.

KAYNAKLAR

- Abbitt, J. T. (2011). An Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Beliefs about Technology Integration and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) among Preservice Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 27(4), 134-143.
- Açıkalın, M. ve Duru, E. (2015). The Use Of Computer Technologies In The Social Studies Classroom. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)*. 4(2), 18-26.
- Akkoç, H. (2012). Bilgisayar Destekli Ölçme-Değerlendirme Araçlarının Matematik Öğretimine Entegrasyonuna Yönelik Hizmet Öncesi Eğitim Uygulamaları ve Matematik Öğretmen Adaylarının Gelişimi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(3), 99-114.
- Akkoc, H. & vd. (2011). *Matematik Öğretmen Adaylarına Teknolojiye Yönelik Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma Amaçlı bir Program Geliştirme*. 107K531 no'lu Tübitak Projesi. İstanbul.
- Aksoy, H.H. (2003). Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı Ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. *Eğitim Bilim ve Toplum*. 1(4), 4-23
- Angeli, C. ve Valanides, N. (2009). Epistemological And Methodological Issues For The Conceptualization, Development, And Assessment Of ICT-TPCK: Advances In Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). *Computers And Education*. 52(1), 154-168.
- Archambault, L. ve Crippen, K. (2009). Examining TPACK Among K-12 Online Distance Educators In The United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 9(1), 71-88.
- Association of Mathematics Teacher Educators (AMTE). (2006). Preparing teachers to use technology to enhance the learning of mathematics: A position of the Association of Mathematics Teacher Educators. <http://www.amte.net/Approved%20AMTE%20Technology%20Position%20Paper.pdf> (Erişim tarihi: 2015, 5 Mayıs).
- Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Baran, E. ve Canbazoglu Bilici, S., (2015). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Üzerine Alanyazın İncelemesi: Türkiye Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(1), 15-32.
- Bilgin, İ., Tatar, E. vd. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojiye Karşı Tutumlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)'ne Katkısının İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Bozkurt, A. ve Cilavdaroglu, A., K. (2011). Matematik Ve Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojiyi Kullanma Ve Derslerine Teknolojiyi Entegre Etme Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(3), 859-870.
- Brown, R. G. (2010). Does The Introduction Of The Graphics Calculator Into System-Wide Examinations Lead To Change In The Types Of Mathematical Skills Tested? *Educational Studies In Mathematic*. 73(2), 181-203.
- Cavin, R. (2008). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge In Preservice Teachers Through Microteaching Lesson Study. *Proceedings of Society for Information*

- Technology and Teacher Education International Conference* 2008, Association for the Advancement of Computing in Education, 4 Mart 2008, Chesapeake, VA. s. 5214-5220.
- Conference Board of the Mathematical Sciences [CBMS]. (2001). *The Mathematical Education of Teachers*. Providence, R.I., and Washington, D.C.: American Mathematical Society and Mathematical Association of America.
- Crisan, C., Lerman, S., vd. (2007). Mathematics And ICT: A Framework For Conceptualising Secondary School Mathematics Teachers' Classroom Practices. *Technology, Pedagogy and Education*. 16(11), 21-39.
- Çelik, H. C. ve Kahyaoglu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(4), 571-586.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. vd. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Fatih Projesine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*. 12(1), 227-240.
- Çoklar A.N., Kılıçer, K. vd. (2007). Eğitimde Teknoloji Kullanımına Eleştirel Bir Bakış: Teknopedagoji. 7. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, 2-6 Mayıs, KKTC. s. 69-75.
- Demir, S. ve Özmantar, M., F. (2013). Teknoloji Destekli Matematik Öğretiminde Pedagojik Prensipler. Doğan, M. ve Karakırık, E. (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı* içinde (s. 1-26). Konya: Atlas Yayıncılık.
- Ertmer, P. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier In Our Quest For Technology İntegration. *Educational Technology Research And Development*. 53(4), 25-39.
- Eryiğit, P. (2010). Üç Boyutlu Dinamik Geometri Yazılımı Kullanımının 12. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Ve Geometri Dersine Yönelik Tutumlarına *Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Graham, C. R. (2011). Theoretical Considerations For Understanding Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). *Computers And Education*. 57, 1953-1960.
- Graham, C. R., Burgoyne, N. vd. (2009). TPACK Development İn Science Teaching: Measuring The Tpack Confidence Of İnservice Science Teachers. *TechTrends*. 53(5), 70-79.
- Guzey, S.S. ve Roehrig, G.H. (2009). Teaching Science With Technology: Case Studies Of Science Teachers' Development Oftechnology. *Pedagogy, And Content Knowledge. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 9(1), 25-45.
- Güven, B. ve Karataş, İ. (2003). Dinamik Geometri Yazılımı Cabri İle Geometri Öğrenme: Öğrenci Görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2(2), 67-78.
- Harris, J., Grandgenett, N. vd. (2010). Testing A TPACK-Based Technology İntegration Assessment Rubric. *Proceedings Of Society For Information Technology & Teacher Education International Conference 2010*, , 29 March 2010, Chesapeake. s. 3833-3840.
- Harris, J. ve Hofer, M. (2009). Instructional Planning Activity Types As Vehicles For Curriculum-Based TPACK Development. *Proceedings Of Society For Information Technology & Teacher Education International Conference*, March 2009, Charleston. s. 4087-4095.
- Harris, J.B. ve Hofer, M.J. (2011). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) İn Action: A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology-Related Instructional Planning. *Journal Of Research On Technology İn Education*. 43(3), 211-229.

- Haşlaman, T., Kuşkaya Mumcu, F., vd. (2007). The İntegration Of Information And Communication Technologies İn Learning And Teaching Process: A Lesson Plan Example. *Education And Science*. 32(146), 54-63.
- Hohenwarter, M., ve Jones, K. (2007). Ways of Linking Geometry and Algebra: The Case of GeoGebra. *British Society for Research into Learning Mathematics*. 27 (3), 49-54.
- Hur, J. W., Cullen, T., vd. (2010). Teaching For Application: A Model For Assisting Preservice Teachers With Technology İntegration. *Journal of Technology and Teacher Education*. 18(1), 161-182.
- International Society for Technology in Education. (2007). National educational technology standards for students, second Edition (NETS-S). http://cnets.iste.org/inhouse/nets/cnets/students/pdf/NETS_for_Students_2007.pdf. (erişim tarihi: 2015, 17 Mayıs)
- İşman, A. ve Canan, Ö. (2008). Barriers Of Adapting Technology By Teacher Candidates. *8 th International Educational Technology Conference, Eskişehir*, s. 193-199.
- Kabakçı, İ. ve T. Tanyeri. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersi Kapmasında Öğretim Araçlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *6. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Cilt 2*. 19-21 Mayıs 2006, Kıbrıs. s. 988-996.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Türkiye'deki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Çalışmalarının Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 40(178), 103-122.
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 9(1), 60-70.
- Lundeberg M.A. ve Bergland M. vd. (2003). Using Action Research To Develop Preservice Teachers' Beliefs, Knowledge And Confidence About Technology. *Journal of Interactive Online Learning*. 1, 1-16.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- Mısırlı, Ö. ve Kurt, A. (2010). Bilgisayar Destekli Matematik ve Geometri Öğretimi ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi, *IETC*. 26-28 Nisan, 2010 İstanbul
- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework For Teacher Knowledge. *The Teachers College Record*. 108(6), 1017-1054.
- Moursund, D. ve Bielefeldt, T. (1999). *Will Teachers Be Prepared To Teach İn A Digital Age? A national survey on information technology in teacher education*. Santa Monica, CA: Milken Exchange on Education Technology.
- National Council of Teachers of Mathematics, NCTM, (1991). *Professional Standards for Teaching Mathematics*. Reston/VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) Pub.
- Niess, M. (2005). Preparing Teachers To Teach Science And Mathematics With Technology: Developing A Technology Pedagogical Content Knowledge. *Teaching And Teacher Education: An International Journal Of Research And Studies*. 21(5), 509-523.
- Öksüz, C., Ak, Ş. vd. (2009). İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 270-287.

- Öztürk, E. ve Horzum, M. B. (2011). Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(3), 255-278.
- Rugayah, H., Hashim, H., vd. (2004). Attitudes Toward Learning About And Working With Computers Of Students At Unit. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*. 3(2), 24-35.
- Sancar Tokmak, H. , İncikabı, L., vd. (2013). An Investigation Of Change İn Mathematics, Science, And Literacy Education Pre-Service Teachers' TPACK. *The Asia- Pacific Education Researcher*. 22(4), 407-415
- Sancar Tokmak, H., Yavuz Konakman, G., vd. (2013). Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Özgüven Algılarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 14(1), 35-51
- Schmidt, D.A. ve Baran, E. vd.(2009). Technological Pedagogical Content Knowledge, The Development And Validation Of An Assessment Instrument For Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*. 42(2), 27.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth İn Teaching. *Educational Researcher*. 15(2), 4-14.
- Şahin, İ. (2011). Development Of Survey Of Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 10(1), 97-105.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Timur, B. ve Taşar, M. F. (2011). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(2), 839 -856.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). Öğretmen yeterlikleri. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf. (Erişim tarihi: 2015, 10 Mayıs)
- Uluyol, Ç. (2013). ICT İntegration İn Turkish Schools: Recall Where You're Coming From To Recognise Where You're Going To. *British Journal of Educational Technology*. 44(1),s., E10-E13.
- Valanides, N. ve Angeli, C. (2008). Learning And Teaching About Scientific Models With A Computer Modeling Tool. *Computers in Human Behavior*. 24, 220-233.
- Yavuz Konakman, G., Yanpar Yelken, T. vd. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının TPAB Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Mersin Üniversitesi Örneği, *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(2), 665-684

SUMMARY

We live in the 21st century of information age with the developments in the various ground of technology in which it has already been carried new methods and approaches to teaching and learning activities; such as, produced technological tools and software have provided direct impacts upon applications of mathematics educators and their researches and perhaps will increasingly continue to do so. Studying pedagogical content knowledge of teachers and how to integrate technology into their teaching and learning activities has become one of the most important subjects, in particular in the recent years. In this sense, the interaction between pedagogy and content knowledge is the pedagogical content knowledge, and the literature added the dimension of information technology into this interaction, and called this new interaction as Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK).

Self-sufficiency is one of the factors affecting the success and professional career goals; therefore it is expected from educational department that prospective teachers ought to be achieved proficiency in terms of integration technology and improve their self-sufficiencies in that subject.

In our country, in 2015 there have been 59 meta-synthesis researches related to TPCK; when it is examined these researches; although there are various methodologies used to collect data, scanning method is the most used methodology. It is also seen that long application studies are needed to improve to studying TPCK. There is a lack of study interested in the relationship between dynamic mathematical software and TPCK. There is an extensive literature on the subject across the world; therefore this study aims to contribute on filling the gap between national literature and international literature. Additionally, with this study, not only it can be identifiable self-sufficiency, content knowledge and perception of prospective teachers of primary school regarding integration of technology into mathematic education but also teachers may improve their opinions on the relative subjects with giving an opportunity to use this kind of software into classroom.

The main aim of this study is to study the impact of dynamic mathematics software supported learning environments upon TPCK of mathematic teachers in terms of self-efficacy and perception of size.

Initially, the activities of dynamic geometry and data processing have been prepared and designed by dynamic software of Cabri 3D, Geogebra and Tinkerplots for secondary school programs (5-8 grades). And these activities have been implemented with providing 2 hours prior knowledge during 13 weeks (2 hours per week) in order to teach prospective teachers how to use this software effectively in mathematics education.

The sample of this study is composed of 132 prospective teachers (91 females and 41 males) who are in the 3rd grade of education department in a state university located in the black sea side in Turkey during the semesters of 2013-14. Three scales of pre-test and post-test were used for the teachers in the dynamic mathematics software learning environments: "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale" (TPCKS), "Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Confidence Scale" (TPCKSCS) and "Perception Scale for Use of Technology" (PSUT). 12 teachers were then selected based on their participations and volunteering in the class activities, for the semi-structured interviews about content, perception and self-sufficiency of TPCK. And t-test for the quantitative data and content analysis for the qualitative data were completed.

In this study, it is identified that the levels of TPCK of teachers and its subscales is increased. This evidence indicates that in order to make ensure the sufficiency of TPCK, technology integrated learning activities should be provided to teachers, rather than purely teaching how to use these kinds of technology.

In this study, it is also identified that the levels of self-sufficiency of TPCK of teachers is increased. This evidence indicates that prospective teachers managed to integrated technology into learning activities, so the level of their anxieties is reduced when to integrate technology into curriculum. In this context, it should be encouraged usage of dynamic mathematics software in the pre-service educational services with emphasizing their possible potentials.

According to teachers in the interviews, dynamic software activities improve the level of TPCK and contribute to gain the qualification of its components. However, 2 teachers (out of 12) also stated that there may be issues arising from both class management and technical problems. Teachers thought that they may manage to overcome class management issues with teaching experiences, but technical

issues has the potential to emerge at any time. Nevertheless, these kinds of issues would be ignored (negligible) when it is considered the positive contribution of the usage of technology in the teaching and learning environment. In addition, providing educational activities which thought advantage of technological tools and recognized the difficulties that encountered when using them and went through a training process produced possible solutions to these problems, improved their positive attitudes upon technology integration education.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilimsel Çalışmalara Yönelik Okuma Alışkanlıkları*

A. Oğuzhan KILDAN, Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aokildan@kastamonu.edu.tr
Berat AHİ, Arş. Gör. Dr. Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bahi@kastamonu.edu.tr

Öz: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin son bir yıldaki bilimsel çalışmaları okuma alışkanlıkları ve çalışmalardan haberdar olmaları, buradan elde ettikleri bilgileri kullanıp kullanmadıklarını ortaya koymaktır. Bu çalışma ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel çalışmaları okuma alışkanlıklarını ve çalışmalardan haberdar olma durumlarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu İli'nde merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan 36 (33 bayan öğretmen, 3 erkek öğretmen) okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 32'si okul öncesi eğitimi programı mezunu, 4'ü çocuk gelişimi programı mezunudur. Araştırmanın sonucunda çalışma grubunda yer alan 36 okul öncesi öğretmenin 24 tanesi son bir yıl içerisinde alanları ile ilgili bilimsel bir çalışma okuduklarını, 12 okul öncesi öğretmeni ise alanları ile ilgili son bir yıl içerisinde herhangi bir bilimsel çalışma okumadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bilimsel çalışmaları okumama nedenleri olarak; zamanlarının olmamasını, yıllardır aynı işi yaptıkları için gereksinim duymadıklarını ve bilimsel çalışmalara kolay ulaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, bilimsel çalışmalar, bilimsel çalışmalardan haberdar olma

Reading Habits of Scientific Studies For Pre-School Teachers

Abstract: The aim of this research is to denote scientific research, published in the recent year, reading habits of pre-school teachers who work at elementary and preschools and to state whether they are informed about researchers and using information that they have obtained. This is a qualitative research in tended for determining scientific research reading habits of pre-school teachers who work at elementary and preschools and the state of their being informed about these researches. Survey model has been used in the research. 36 pre-school teachers (33 female, 3 maleteachers) working at elementary and preschools in central district of Kastamonu compose of the working group of the research. 32 teachers of them graduated from pre-school education programme and the rest graduated from child development programme. Within the purpose of this research, survey consisted of structured and semi-structured questions and prepared by researchers has been used to collect data. According to results, 24 of the teachers express that they have read scientific research related to their field in the recent year while 12 teachers state they have not read any scientific research related to their fields in the recent year. Teachers state reasons for not readings scientific researches as not having enough time, not being in need of reading them for they are doing thesame job for years, not reaching scientific research easily.

Key Words: Pre-school teacher, scientific researches, being informed about scientific researches.

* Bu araştırma Çukurova Üniversitesi'nde düzenlenen III. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

21. yüzyılda yayınların okuyuculara ulaşması geçmiş yüzyıllara oranla çok daha kolay ve hızlı gerçekleşmektedir. Bilgi çağı olarak nitelendirilen çağımızda kişilerin lisans eğitimi sırasında aldıkları eğitim artık onlara yeterli gelmemektedir. Bu yüzden kişiler, mesleklerini sürdürürken de mesleki gelişimlerini devam ettirmek zorundadır. Bu durum “akademik enflasyon” olarak da adlandırılrsa kişilerin kariyer planlamaları açısından önem kazanmaktadır. Eğitim sürekliliği sağlayamayanlar meslek yaşamlarında mesleki tükenmişlik, yaptığı meslekten erken soğuma, verimsizlik gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum eskiden yönetilebilir bir durumdayken, günümüzde bu sorunların çözümünde eğitim oldukça önemli bir paydaş olarak ortaya çıkmaktadır.

Değişen yaşam standartları gündelik hayatın birçok alanında etkisini göstermiştir. Eğitim disiplini de bu anlamda çağa ayak uydurmak amacıyla reform niteliğinde değişikliğe uğramıştır (Berliner, 2002). Bu değişimler eğitimin bütün paydaşlarına yeni görev ve sorumluluklar yüklemiştir. Öğretmenlik mesleğinin çağa ayak uydurması açısından öğretmenlerden yeni bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bunlardan belki de en önemlisi öğretmenlerin bilimsel araştırma yapabilecek yeterliliğe sahip olması gerekliliğidir (Hammersley, 1993). Öğretmenlerin bilimsel araştırmaların sonuçlarını sınıf ortamında kullanması eğitim ve öğretim süreçlerini daha verimli ve etkili kılacaktır (Ekiz, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı bilimsel araştırma yapabilme becerisini genel öğretmen yeterliliği içerisine almakta ve öğretmenlerin bilimsel çalışma yapabilme, çalışmaları takip edebilme ve çalışmalardan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğrenme ortamına yeni beceriler katabilmeyi gerekli görmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Artık öğretmenlerin ne kendi tecrübelerini ne de sadece bilimsel çalışmaların sonuçlarını tek başlarına kullanmaları yeterli değildir. Sınıflar birer laboratuvar, öğretmenler de birer araştırmacıdır. Günümüzde “*öğretmen bir araştırmacıdır*” deyimini “*öğretmen bir araştırmacı olmalıdır*” a dönüşmüştür (Crag, 2009; Ekiz, 2006; Hammersley, 1993). Artık öğretmenlerin eğitim araştırmalarının içinde hem katılımcı hem de araştırmacı olarak var olması beklenmektedir (Everton, Gallon ve Pell, 2000). Bu da temelinde sürekli değişmeyi ve daha da önemlisi değişime açık olmayı gerektirmektedir. Öğretmen mesleki bilgi birikimi olarak kendisine sürekli olarak geliştirmeyi arzulamalı ve bu noktada çabalamalıdır. Bu çabalar bireysel olabileceği gibi kurumlar tarafından organize edilen çeşitli eğitimler yoluyla da yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversite bünyesinde faaliyet gösteren eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmede ve yetişmiş öğretmenin meslek hayatı boyunca kendisini geliştirmek için olanaklar sunmada önemli iki paydaştır. Bakanlık öğretmenlerin meslek hayatlarında gelişimlerini devam ettirmek amacıyla hizmet içi eğitimler vermektedir. Buna ek olarak yılsonu değerlendirme toplantıları ve seminerlerle öğretmenlerin karşılıklı iletişimine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte üniversiteler de gerek okullara gerekse bakanlığa doğrudan ve dolaylı yollarla destek olmaktadır. Bununla birlikte üniversiteler akademik kültürün oluşturulmasında ve mesleki gelişimin bir gereği olarak bireyin sürekli olarak kendisini geliştirme alışkanlığı edinmesinde rol oynamaktadır. Eğitim fakülteleri bu kapsamda lisans düzeyinde İstatistik ve Bilimsel Araştırma Teknikleri dersleri adı altında bilimsel araştırmanın temellerini oluşturmaktadır. Yine eğitim fakültesi bünyesinde verilen derslerin büyük çoğunluğunun çıktılarında birisi de alanının bilimsel takibinin yapılabilmesidir. Hall (2005)’a göre üniversite ve okul işbirliği içerisinde yürütülen eğitim çok daha verimli ve etkili olmaktadır. Tüm bu kurumsal çabaların temelde en önemli hedefi öğretmenlerin çağın paradigmaları doğrultusunda mesleğini en iyi şekilde yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olmalarını sağlamaktır. Bunu sağlayabilecek en önemli şey öğretmenlerin mevcut bilimsel bilgiyi doğrudan takip edebilecek bir altyapıya sahip olmaları gerektiğidir. Katz (1996) “akademikleştirme”

olarak adlandırdığı ve öğretmenlerin bilimsel araştırmaların içerisinde daha fazla yer almalarını sağlayan süreçlerin öğretmenlerin mesleklerine yönelik bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Şüphesiz ki öğretmenlerin kendi gayret ve çabaları ile bilimsel çalışmalara ulaşmaları ve çalışmaları derinlemesine incelemeleri çok önemlidir. Ancak alanyazında öğretmenlerin bilimsel bilgi hakkında gerçek hayattan kopuk ve sınıf ortamına çok da etkili öneriler sunmayan bir algıya sahip olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan birinde öğretmenler bilimsel araştırmaları süreç aşamasında gerçekçi ancak sürecin yazıya dökülmüş halinin sofistike ve okumasının yorucu olduğunu belirtmişlerdir (Rudduck, 1985). Farklı ancak olumsuz bir diğer bakış açısına göre öğretmenler uzun zamandır eğitim alanında yaşanan değişimlerin kendilerinden bağımsız bir şekilde bilim insanları tarafından şekillendiğini ve bunun öğretmenleri akademiden uzaklaştırdığını belirtmektedir. (Llorens, 1994). Bu durum öğretmenleri bilimsel çalışmalardan uzaklaştırmakta veya onların çokta gerekli olmadığı şeklinde bir algıya kapılmalarına neden olmaktadır. Bu algı öğretmenlerin bilimsel çalışmaları takibini güçleştirmekte ve elde edilen bilimsel bilginin ait olduğu disipline katkısını azaltmaktadır.

Bilimsel bilgi üretildiği alanda var olan bilgiye ek katkılar yapar. Bununla birlikte bilimsel bilgi okunduğu ve uygulamaya dönüştürüldüğü oranda değer kazanır. Yapılan araştırmalarda amaç, teorik olarak üretilen enformasyonun pratiğe dönüştürülebilmesidir. Bununla birlikte günümüzde eğitim bilimleri uzmanları da ürettikleri araştırmalara daha fazla eleştirel yaklaşmakta ve ürettikleri bilginin ve oluşan enformasyonun eğitim ortamına ne derece aktarıldığı ve takibinin nasıl yapıldığı yönünde kuşku duymaktadır. Crook (2002)'a göre yeni paradigmlar "üretilen bilgi"den çok "kullanılan bilgi" bakış açısı ile oluşturulmakta ve bilimsel araştırmaların temel hedef kitlesinin bilim camiası yerine gerçek yaşamda o disiplini uygulayan bireylerdir. Bu noktada eğitim araştırmaları mutlak suretle öğretmen, eğitim yöneticisi veya öğrenci üzerine odaklanmalıdır. Britanya Eğitim Araştırmaları Birliği (BEAB) eğitim araştırmalarını eğitime ait ilke ve politika değişimi sayesinde tüm topluma etki edeceği, eğitim için ve eğitim hakkında daha gelişmiş bilgi sağlayacağı ve yapılan araştırmaların eğitime ve paydaşlarına, dolayısıyla bütün bir ülkeye kazanç sağlayacağı için önemli görmektedir (BEAB, 2013). Eğitim Bilimleri alanında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ulaşmak istediği hedef kitlelerden birisi de öğretmenlerdir. Çünkü bu alanda üretilen enformasyonu gerçek hayata adapte edecek, bilgiyi sınıf ortamına taşıyacak kişiler öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerden eğitim alanında bilimsel araştırmalar yapabilmesi ve bu araştırma sonuçlarını yorumlayıp, mesleğinde uygulayabilmesi beklenmektedir. Bu beklentiye paralel olarak eğitim bilimciler yeni bakış açıları geliştirmişler ve eğitim araştırmalarının genel özellikleri değişime uğramıştır.

Geçmişte eğitim araştırmalarının genel anlamıyla mevcut disipline katkısı daha çok göz önünde bulundurulmuş, pratiğe yansımaları görece daha az ilgi çekmiştir (Rudduck, 1985). Günümüzde ise eğitim araştırmalarında genel olarak iki özelliğin olması beklenir. Bunlardan bir tanesi çalışmaların öğretmeni ve eğitimi geliştirmesi, diğeri ise alana yönelik bilgi üretmesidir (Ekiz, 2006). Alanyazında sosyal bilimler alanında yapılan bilimsel çalışmalara yönelik yıllardır süre gelen farklı iki bakış açısı mevcuttur. Bunlardan bir tanesi araştırmayı bir bilim olarak gören bakış açısıdır. Bu bakış açısına göre yapılan araştırmalar belirli ilke ve teoriler ışığında kanıtlara dayandırılarak yapılır. Diğer bakış açısı ise bilimsel araştırmayı sanat olarak görür. Bu görüşe göre de yapılan bilimsel çalışmalar belirli ilkelere göre objektif bir bakış açısıyla yapılsa da kurallar farklı kişilerce uygulanarak çok çeşitli sonuçlara ulaşılır. Ancak her iki durumda da asıl amaç eğitim araştırmalarının okullarda uygulamaya yönelik fayda sağlaması ve böylece sınıf içi etkinlikleri verimli ve etkili hale getirmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamasıdır (Beycioğlu, Özer ve Uğurlu, 2010; Counsell, Evans, McIntyre ve Raffan, 2000; Ekiz, 2006; Everton, Galton ve Pell, 2000). Bunların dışında eğitim araştırmalarının amaçları öğretim süreci

hakkında sistemli veri toplamak ve gözlem yapmak, uygulamalar ile toplanan verileri analiz etmek ve bunları duyurmaktır (Mortimore, 2000).

Bilimsel bir yayının duyurulması o disipline ait uzmanlaşmış ve hakemli bilimsel dergiler aracılığıyla yapılmaktadır. Dünya’da ve Türkiye’de yayıncılık sektörü son yıllarda hiç olmadığı kadar ilerleme kaydetmiştir. Bu ilerleme bilimsel çalışmalara yönelik yeni soruların ortaya atılmasına neden olmuştur. Bu soruların en önemlilerinden birisi yapılan eğitim araştırmalarının ne kadarının öğretmenlerin ilgisini çektiği ve öğretmenlerin ne kadarının bilimsel araştırmaları takip ettiğidir. İlgili alanyazın tarandığında öğretmenlerin bilimsel çalışmalar hakkında görüşlerinin alındığı bazı çalışmalar bulunmuştur.

Shkedi (1999)’ un yaptığı araştırma öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını anlamayı amaçlamıştır. Bu kapsamda öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin sonucunda öğretim teknikleri için yeni metotlar öğrenmek, çocuk gelişimi hakkında bilgi almak, başka kültürlerde diğer meslektaşlarının neler yaptığını öğrenmek ve eğitim sorunlarına pratik çözümler getirmek amacıyla eğitim araştırmaları okudukları sonucuna varılmıştır. Shkedi (1999)’ un yaptığı çalışmada toplam 12 öğretmenden yalnızca üç tanesi eğitim araştırmalarını düzenli takip ettiğini bildirmiştir. Yine görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çalışmaları çok teorik bulmaları, vakit eksikliği, yapılan genellemelere inanmadıkları, araştırmanın dilini anlayamadıkları gibi nedenlerle eğitim araştırmalarını okumayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Everton, Galton ve Pell (2000) öğretmenlerin eğitim araştırmaları hakkındaki görüşlerini almak amacıyla araştırma kapsamında 302 öğretmene anket uygulamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin % 96’sı eğitim araştırmalarının meslekleri için faydalı olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaklara ulaşmada en çok hizmet içi kurslardan faydalandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %73.2’si okudukları araştırma sonuçlarını uygulamada kullandıklarını belirtmişlerdir. Everton, Galton ve Pell (2002) bu çalışmanın bir benzerini bu sefer çok kültürlü bir şekilde yapmışlardır. Araştırmada İngiliz, Amerikalı ve Avustralyalı toplam 568 öğretmenle çalışmışlardır. Bu çalışmada da diğer araştırma gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına en çok hizmet içi kurslar sayesinde ulaştıkları sonucuna varılmıştır.

Ekiz (2006) yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkındaki tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma kapsamında Doğu Karadeniz Bölgesi’nde görev yapan 265 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun (% 75) eğitim faaliyetlerini geliştirmek amacıyla eğitim araştırmalarını okuduklarını tespit etmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin %71.7’si bilimsel araştırma yapmak istediklerini belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin bu çalışmalar için önlerindeki en büyük engelin zaman yetersizliği olduğu tespit edilmiştir.

Beycioğlu, Özer ve Uğurlu (2010) ilköğretim öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkındaki düşüncelerini anlamak amacıyla yaptıkları çalışma kapsamında 1037 öğretmen ile görüşmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin % 68’i mesleki kalitenin artması için eğitim araştırmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler bu araştırmaları sırasıyla akademik dergilerden, kitaplardan ve hizmet içi eğitimlerden takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Charles Caleb Colton *“Yayınlanmaya değer bir şey yazmak, onu yayınlayacak, dürüst insanları ve yayını okuyacak duyarlı insanları bulmak, bir yazar olmanın üç büyük zorluğudur”* söylemiyle yapılan bir bilimsel çalışmanın yalnızca yazılmasıyla misyonunu bitirmediğini de açıkça vurgulamaktadır. Bilim insanı için önemli olan sorumluluklardan birisi de yapmış olduğu çalışmanın hedef kitle tarafından okunurluğunu sağlamaktır. Bu sorumluluk araştırmacılara yeni görevler yüklemektedir. Yapılan bu araştırma bu sorumluluğun bir gereği olarak

öğretmenlerin bilimsel araştırmaları okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Alanyazında bu noktada yapılan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmayı diğer çalışmalardan ayıran nokta öğretmenlerin bilimsel çalışmaya nereden ulaştıkları, ne sıklıkla bilimsel araştırmaları takip ettiklerini de belirlemeyi amaçlaması ve bilimsel çalışma okuma alışkanlığının altında yatan nedenleri tespit etmektir. Ayrıca araştırmacılar bu araştırmayla birlikte eğitim yayınlarının temel hedefi ve kapsamı hakkında güncel tartışmaların yapıldığı şu dönemde ortaya çıkan bilgi birikimine farklı bir noktadan destek olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca araştırma Türkçe alanyazına da bu noktada katkı sağlamayı hedeflemekte ve Türk Bilim Camiası'nda da bu tartışmaların yapılabilmesi için bir zemin hazırlamaya destek olması açısından önemsenmektedir. Tüm bunlara ek olarak Rudduck (1985) öğretmenlerin bilimsel çalışmalara yönelik alışkanlıklarının tespitinin araştırmacı yazarlara yol göstermek açısından da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel araştırmaları okuma alışkanlıkları nedir? sorusuna cevap aranmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel araştırmaları okuma alışkanlıklarını ve çalışmalardan haberdar olma durumlarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan durumun tespitini ve buna yol açan nedenleri ortaya koymayı hedefleyen araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2008).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu İli merkezinde bulunan ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan 36 (33 bayan öğretmen, 3 erkek öğretmen) okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008), bu yöntemin araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığını ifade etmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	
Kadın	33
Erkek	3
Mezun Olduğu Bölüm	
Okul Öncesi Eğitim	32
Çocuk Gelişimi	4
Meslek Kıdemi	
1-5 yıl	12
6-10 yıl	7
11-15 yıl	6
16-20 yıl	11

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış soruları içeren görüşme formu kullanılmıştır. Bu form hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış ve benzer araştırmalarda çalışma gruplarına yöneltilen sorular incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda iki bölümden oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk bölümünde demografik bilgileri edinmeye yönelik üç soru yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin bilimsel çalışmaları takip etme sıklıkları, mesleki hayatlarında uygulama durumları ve bilimsel çalışmalara ulaşma yollarına yönelik sekiz tane yapılandırılmış, altı tanede yarı yapılandırılmış toplam 14 soru bulunmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeler, öğretmenlerden alınan randevular doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşme esnasında kendilerini rahat hissetmeleri açısından onların uygun gördüğü yerlerde görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların ses veya görüntü kaydına izin vermemelerinden dolayı veri toplama aracı dışında eklenen yerler araştırmacılar tarafından yazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 20 ile 40 dakika arası sürmüştür. Tüm görüşmeler 25 gün içerisinde tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre veriler çözümlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kvale (1996)'e göre görüşmelerin analizinde güvenilirlik ve geçerliği sağlamak için verilerin doğrudan alıntılanması önemlidir. Bu nedenle verilerin analizinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerini net bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara başvurulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular esas alınarak veriler gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular aracılığıyla görüşler ortaya konmuştur. Araştırmanın veri işleme sürecinde betimsel analiz yapılarak kodlar oluşturulmuştur. Kodlama daha önceden belirlenen kavramların yanı sıra verilerin kodlanması esnasında ortaya çıkan kavramlara göre yapılmıştır. Ardından kodları genel düzeyde açıklayan temalar belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Oluşan temalar her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı belirlenmiş ve sonrasında Kappa Uyum İndeksi .89 olarak hesaplanmıştır. Buna göre araştırmacıların temaları arasında yüksek uyum (Field, 2005) tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak betimsel ve çıkarımsal istatistikler de yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin sıklığı frekans (f) ile gösterilmiştir. Çıkarımsal istatistiklerin tespiti için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunun 50'den az olması sebebiyle normallik testlerinden Shapiro-Wilks Testi uygulanmış ve $p < .05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir (Büyüköztürk, 2009). Buna göre yapılacak istatistiklerin nonparametrik olmasına karar verilmiştir. Bağımlı değişken (bilimsel çalışma okuma) ve bağımsız değişken (mesleki kıdem) arasında ilişkiyi belirlemek için nonparametrik fark istatistiklerinden Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara araştırmanın bu kısmında yer verilecektir. Bulgular görüşme formunda yer alan soruların sıralamasına göre açıklanmış ve dört başlık altında toplanmıştır.

4.1. Bilimsel Çalışmaların Okunurluğu

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin son bir yıl içerisinde bilimsel çalışma okuyup okumadıklarına yönelik soruya verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Son Bir Yıl İçerisinde Bilimsel Çalışma Okuma Durumları

Bilimsel Çalışmaları Okuyor musunuz? (son bir yıl içerisinde)	f
Evet	24
Hayır	12
Toplam	36

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlasının (N=24) son bir yıl içerisinde bilimsel bir çalışma okudukları anlaşılmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün bilimsel çalışma okuduğu tespit edilmiştir.

Son bir yıl içerisinde bilimsel çalışma okumamış öğretmenlerin okumama nedenleri ve bilimsel çalışma okumamanın meslek hayatlarında etkisi olup olmadığına yönelik görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Bilimsel Çalışmaları Okumayan Öğretmenlerin Görüşleri

Bilimsel Çalışmaları Okumayan Öğretmenler	f
Bilimsel Çalışmaları Okumama Nedenleri	
Zaman yetersizliği	7
Anne olmak	3
Çalışmalara kolay ulaşamama	3
İş yoğunluğu	1
Mesleki tecrübesine güvenme	1
Bilimsel Çalışma Okumamak Meslek Hayatınızda Sorun Oluyor mu?	f
Evet	5
Hayır	6
Kısmen	1

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan ve son bir yıl içerisinde bilimsel herhangi bir çalışma okumadığını söyleyen (N=12) okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel çalışma okumama nedenleri arasında ilk sırada zaman yetersizliği olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle bayan öğretmenler için anne olmak ve eve gittiklerinde üzerlerindeki sorumluluklar bilimsel çalışmaları okumalarında önemli bir engel teşkil etmektedir. Son bir yıl içerisinde bilimsel çalışma okumayan öğretmenlerin bir bölümü de (N=3) bilimsel çalışmalara ulaşmanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen iş yoğunluğunu sebep olarak gösterirken; başka bir

öğretmen de yıllardır aynı işi yaptığından dolayı mesleki tecrübesine güvendiğini söylemiştir. Ekiz (2006)'in yaptığı araştırmada da öğretmenlerin %58'i bilimsel çalışmaları takip edememelerindeki en büyük engelin zaman darlığı olduğunu bildirmişlerdir. Shkedi (1998) araştırmasında, kadın öğretmenlerin, ev işleri ve kendi çocukları ile ilgilenme zorunluluğunun bilimsel çalışmaları okumada önemli bir engel olduğunu tespit etmiştir. Yine aynı çalışmada araştırmaların ulaşılabilirliği de öğretmenler tarafından bir sorun olarak söylenmiştir (Shkedi, 1998). Şüphesiz ki öğretmenlik, sorumluluğu yüksek ve iş yoğunluğu fazla olan bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin gelişime açık yapısı öğretmenin de bilim insanı gibi sürekli güncel ve doğru bilginin peşinde olması ve bunun için gayret ve çaba göstermesi gerekmektedir (Wong, 2014). Ancak öğretmenlik mesleğinin bu özellikleri iş yoğunluğu nedeniyle öğretmenlerin diğer alanlara yönelik ilgi ve enerjiye dönüşmemektedir. Bu görüş (Wong, 2009) hem yapılan bu çalışmada hem de Beycioğlu, vd.(2010), Ekiz (2006), Everton, Galton ve Pell (2000, 2002) ve Shkedi (1998)'in yaptıkları çalışmalarda tespit edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan ve son bir yıl içerisinde bilimsel çalışma okumamış öğretmenlerin (N=12) önemli bir kısmı (N=6) bilimsel çalışma okumamanın meslek hayatlarında herhangi bir zorluğa yol açmadığı görüşündedir. Uzun süredir öğretmenlik mesleğini yürüten bireyler mesleki açıdan edindikleri tecrübelerle yeni bilgilerden daha çok güveniyor ve deneyimin bilimsel bir çalışmadan daha etkili ve sonuca yönelik yarar sağladığı görüşündedir (Shkedi, 1998). Bu kategoride yer alan öğretmenlerden bir bölümü (N=5) ise bilimsel çalışmaların öneminin farkında olduklarını ve meslek hayatlarında ihtiyaçları olmasına rağmen yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı bilimsel çalışma okumaya fırsat bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu ikileme alanyazında belirli çalışmalarda (Beycioğlu, vd., 2010; Ekiz, 2006) da karşılaşılmaktadır.

4.2. Bilimsel Çalışma Türleri ve Öğretmen Görüşleri

Çalışma grubunda son bir yıl içerisinde bilimsel bir çalışma okuduğunu bildiren 24 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin ne sıklıkla bilimsel çalışma okudukları, ne tür çalışmalar okudukları ve bilimsel çalışmalara nerelerden ulaştıklarına yönelik düşünceleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Bilimsel Çalışmaları Okuyan Öğretmenlerin Görüşleri

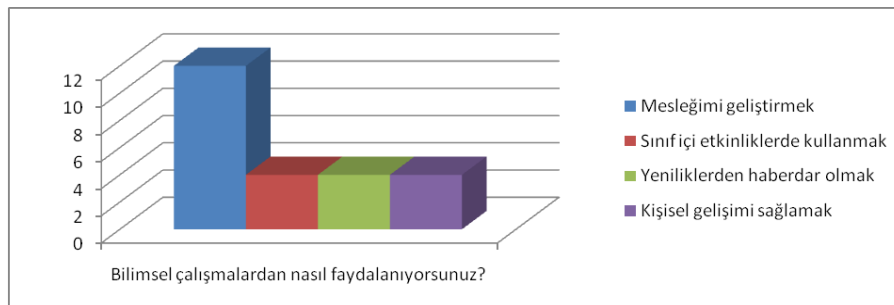
Bilimsel Çalışmaları Hangi Sıklıkla Okuyorsunuz?	f
Haftada en az bir kez	3
Ayda en az bir kez	10
Üç ayda en az bir kez	3
Altı ayda en az bir kez	8
Son Okuduğunuz Bilimsel Çalışmanın Türü	f
Rapor	12
Makale	6
Bildiri	6
Bilimsel Çalışmalara Nereden Ulaşıyorsunuz?	f
İnternet	14
Güncel Dergiler	4
Hakemli Dergiler	3
Meslek Örgütlerine Ait Dergiler	3

642

Tablo 4'te yer alan verilere göre çalışma grubunda yer alan ve son bir yıl içerisinde bilimsel bir çalışma okumuş öğretmenlerin büyük bir bölümü (N=10) ayda en az bir kez bilimsel bir çalışma okuduklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir kısmının düzenli olarak bilimsel çalışmaları takip ettikleri söylenebilir. Bilimsel çalışma okuyan öğretmenlerin önemli bir bölümü (N=12) araştırma raporları okuduklarını, bu raporların ellerine geçmesinin daha kolay olduğu ve dilinin de sade olmasından dolayı anlaşılabilirliğinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle "akademik dil" denilen kavram bilimsel çalışmaların anlaşılmasını, dolayısıyla okunabilirliğini önemli bir şekilde etkilemektedir (Everton vd., 2002). Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü (N= 14) bilimsel çalışmalara İnternet aracılığıyla ulaştıklarını belirtmiştir.

4.3. Bilimsel Çalışmalardan Faydalanma

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinden son bir yılda bilimsel çalışma okumuş olanlarının çalışmalardan elde ettikleri bilgileri nasıl kullandıklarına dair sorulan açık uçlu soruya verdikleri cevaplardan oluşan temalar ve frekansları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Öğretmenlerin Bilimsel Çalışmalardan Edindikleri Bilgileri Kullandıkları Alanlar

Şekil 1 incelendiğinde son bir yıl içerisinde bilimsel çalışma okumuş öğretmenlerin (N=24) yarısı (N=12) bu çalışmaları mesleğine yönelik becerilerini geliştirmek amacıyla okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (N=4) sınıf içi etkinlikleri düzenlemek, bir başka bölümü (N=4) alan ile ilgili yeniliklerden haberdar olmak, kalan dört öğretmen de kişisel gelişimlerini sağlamak amacıyla bu çalışmaları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Mesleğimi geliştirici ve alanımda kullanabileceğim yararlı bilgiler veren çalışmaları okumaya özen gösteriyorum.” (Ö1) (Mesleğe yönelik becerileri geliştirmek)

“Meslek hayatımda faydalaniyorum ve elde ettiğim bilgilerle daha iyi bir öğretmen olduğumu hissediyorum. Sınıf ortamında da farkı anlayabiliyorum.” (Ö15) (Mesleğe yönelik becerileri geliştirmek)

“(…) okuduğum bilimsel çalışmalar doğrudan mesleki hayatımla ilgili oluyor. Çünkü gelişmeler, değişimler ve bu durumun etkileri benim için önemli.”(Ö22) (Mesleğe yönelik becerileri geliştirmek)

“Çocuklara yönelik rehberlik edebilmeme zaman zaman yardımcı oluyor. Sınıf içerisinde yeni yöntemler denememe alışılmışın dışına çıkan etkinlikler düzenlememe yardımcı oluyor.” (Ö4) (Sınıf içi etkinlikleri düzenlemek)

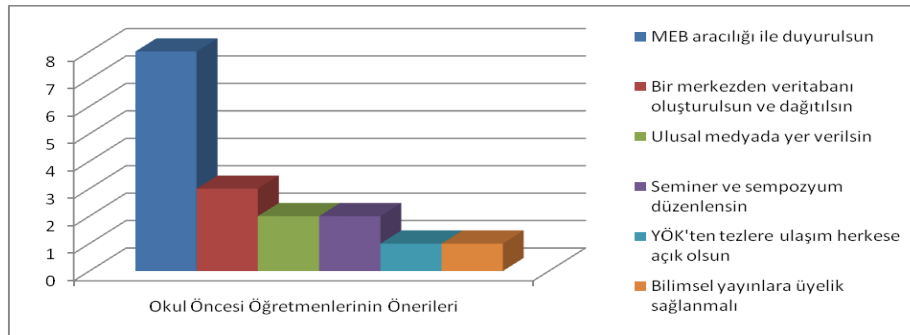
“(…) bazı çalışmalarda çok değişik etkinliklere rastlıyorum ve bunları kendi sınıfımda da uygulamaya çalışıyorum. Özellikle sonuçları kendi sınıfımla kıyaslıyorum. Bu benim de öğrenmemi ve gelişimimi sağlarken; öğrencilerimin de keyif almasını sağlıyor.”(Ö9) (Sınıf içi etkinlikleri düzenlemek)

“Günümüz çocuklarına uygun yeni yöntem ve teknikler içeren yeni konuları ve alandaki yenilikleri takip etmek amacıyla okuyorum.” (Ö12) (Yeniliklerden haberdar olmak)

“Bir insanın genel kültürünün gelişmesi ve yeniliğe açık olması çevresine aktaracağı bilgilerin fazlaşmasını ve tutarlı ve gerçekçi açıklamalar yapmasını sağlar.” (Ö5) (Kişisel gelişimi sağlamak)

4.4. Bilimsel Çalışmalara Erişim

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun bilimsel çalışmaları okumamasının nedeni çalışmalara ulaşamaması olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin bilimsel çalışmalara kolay ulaşabilmek için sundukları öneriler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilimsel Çalışmalara Kolay Ulaşmak İçin Önerileri

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümü (N=8) bilimsel çalışmaların MEB aracılığı ile dağıtılmasına veya haber verilmesine yönelik görüş bildirmişlerdir. Üç öğretmen bir merkezde toplanan çalışmaların veri tabanı ile tüm öğretmenlerin hizmetine sunulabileceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden ikisi çalışmaların ulusal medyada yer alması gerektiğini belirtmiştir. İki öğretmen seminer ve sempozyum düzenlenmesi gerektiğini, öğretmenlerden biri YÖK'ün tezlere ulaşım hakkı vermesi gerektiğini, bir öğretmen de bilimsel yayınlara üyelik sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Milli Eğitim aracılığıyla bilimsel araştırma sonuçları okullara gönderilerek daha fazla kişiye ulaşılması sağlanabilir.” (Ö1) (MEB aracılığı ile duyurulsun)

“Günümüzde İnternet aracılığıyla her şey elimizin altında olsa da sanırım bilime dayalı dergiler ve gazeteler okuduklarımızın belleğimizde daha net yer etmesini sağlıyor (...) Bu yüzden bilimsel alanda çok daha fazla alternatif bulabileceğimiz dergilerin basılı olarak MEB tarafından biz öğretmenlere ulaştırılması daha etkili olacaktır.” (Ö6) (MEB aracılığı ile duyurulsun)

“Teknoloji çağında olduğumuzdan İnternet ortamında bu tip çalışmalar MEB'in sitesinden daha çok yayınlanmalı.” (Ö10) (MEB aracılığı ile duyurulsun)

“Yapılan bilimsel araştırmalar için sürekli güncellenen web sitesi yapılabilir ve bir merkezden tüm çalışmalara ulaşılabilir.” (Ö18) (Veri tabanı oluşturulsun)

“Bilimsel çalışmaların daha kolay ulaşması TV yoluyla, basın yoluyla kitlelere daha çabuk ulaşacağı için bu tür çalışmalara daha çok yer verilmelidir.” (Ö2) (Ulusal medyada yer verilsin)

“Öğretmenleri bilgilendirmek için seminerler ve sempozyumlar düzenlenebilir.” (Ö13, Ö14) (Seminer ve sempozyum düzenlensin)

“ÖSYM tez bankasını genel kullanıma açsın.” (Ö12) (YÖK'ten tezlere ulaşım herkese açık olsun)

“Bu alanda hizmet veren site ve yayınevlerine üyelik konusunda kolaylık sağlanmalı.” (Ö17).

Çalışma grubunda yer alan 36 okul öncesi öğretmenin meslekte geçirdiği yıllar ile bilimsel çalışma okumaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Bilimsel Çalışma Okuma Durumunun Meslekte Geçirilen Yıla Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Meslekte Geçirilen Yıl	n	Sıra Ortalama	sd	χ^2	p
1-5 yıl	12	20.90	3	2.04	.564
6-10 yıl	7	18.50			
11-15 yıl	6	15.50			
16-20 yıl	11	19.10			

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri yıl ile bilimsel çalışma okuma durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, $X^2 (sd=3, n=36) = 2.04, p > .05$. Bu sonuç Ekiz (2006)'in yaptığı çalışmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlik duygusal boyutların yoğun olduğu bir meslek olmakla birlikte, sanat ve bilim dallarının takibini gerektiren bilişsel boyutunun da yüksek olduğu bir meslektir (Jakhelln, 2011). Bu nedenle bilimsel çalışmaları takip etmek önemli bir öğretmenlik yeterliliği ve becerisidir. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlasının (N=24) son bir yıl içerisinde bilimsel bir çalışma okudukları anlaşılmaktadır. Bu sonuç alanyazında yapılan araştırmaların (Beycioğlu, Özer ve Uğurlu, 2010; Everton, Galton ve Pell, 2000, 2002) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ekiz (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin %14.3'ünün meslek hayatları boyunca bilimsel çalışmalardan yararlanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmada da çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir bölümünün benzer bir durumda oldukları söylenebilir. Her ne kadar öğretmenler bunun onların meslek yaşantılarında önemli sorunlara yol açmadığını belirtse de Hammersly (1993) asıl olanın öğretmenlik mesleği içerisinde mutlaka araştırma yapma becerisinin olması gerektiğini aksi durumda öğretmenin fakülteden mezun olduğu yılın bilimsel gerçeklerinden öteye gidemeyeceğini savunur.

Son bir yıl içerisinde bilimsel herhangi bir çalışma okumadığını söyleyen (N=12) okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel çalışma okumama nedenleri arasında ilk sırada zaman yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Özellikle bayan öğretmenler için anne olmak ve eve gittiklerinde üzerlerindeki sorumluluklar bilimsel çalışmaları okumalarında önemli bir engel teşkil etmektedir. Son bir yıl içerisinde bilimsel çalışma okumayan öğretmenlerin bir bölümü de (N=3) bilimsel çalışmalara ulaşmanın zor olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan ve son bir yıl içerisinde bilimsel çalışma okumamış öğretmenlerin (N=12) önemli bir kısmı (N=6) bilimsel çalışma okumamanın meslek hayatlarında herhangi bir zorluğa yol açmadığı görüşündedir. Bu kategoride yer alan öğretmenlerden bir bölümü (N=5) ise bilimsel çalışmaların önemini farkında olduklarını ve meslek hayatlarında ihtiyaçları olmasına rağmen yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı bilimsel çalışma okumaya fırsat bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan ve son bir yıl içerisinde bilimsel bir çalışma okumuş öğretmenlerin büyük bir bölümü (N=10) ayda en az bir kez bilimsel bir çalışma okuduklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir kısmının düzenli olarak bilimsel çalışmaları takip ettikleri söylenebilir. Bilimsel çalışma okuyan öğretmenlerin önemli bir bölümü (N=12) araştırma raporları okuduklarını, bu raporların ellerine geçmesinin daha kolay olduğu ve dilinin de sade olmasından dolayı anlaşılabilirliğinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada İnternet en önemli erişim kaynağı olarak tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni İnternet erişiminin hem okullarda hem de evlerde yaygınlaşması olabilir. Başka bir erişim kaynağı olan dergiler, diğer çalışmalarda (Ekiz, 2006; Katz, 1996) olduğu gibi bu çalışmada da önemli bir erişim aracı olarak belirlenmiştir.

Son bir yıl içerisinde bilimsel çalışma okumuş öğretmenlerin (N=24) yarısı (N=12) bu çalışmaları mesleğine yönelik becerilerini geliştirmek amacıyla okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (N=4) sınıf içi etkinlikleri düzenlemek, bir başka bölümü (N=4) alanı ile ilgili yeniliklerden haberdar olmak, kalan dört öğretmen de kişisel gelişimlerini sağlamak amacıyla bu çalışmaları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Buna göre Llorenz (1994)'in belirttiği gibi özellikle son 20 yılda eylem araştırmalarının artmasıyla öğretmenlerin bilimsel çalışmalara

yönelik ilgilerinin arttığı görüşü desteklenmektedir. Crook (2002) da eğitim araştırmalarının öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirerek mesleklerinden zevk almalarını sağladığını vurgular. Ayrıca Crook eğitim araştırmaları sayesinde eğitimin her alanında yeni ve ilerlemeci değişimlerin gözlemlendiğine vurgu yapmaktadır. Bunlara ek olarak Trgchelaar, Vermun ve Brower (2014) özellikle ortaokul öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerine daha faydalı olmak ve öğrencileri karşısında zor durumda kalmamak adına son yıllarda bilimsel araştırmaları takip etmelerinin zorunlu olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü (N=8) bilimsel çalışmaların MEB aracılığı ile dağıtılmasına veya haber verilmesine yönelik görüş bildirmişlerdir. Üç öğretmen bir merkezde toplanan çalışmaların veri tabanı ile tüm öğretmenlerin hizmetine sunulabileceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden ikisi çalışmaların ulusal medyada yer alması gerektiğini belirtmiştir. İki öğretmen seminer ve sempozyum düzenlenmesi gerektiğini, öğretmenlerden bir tanesi YÖK'ün tezlere ulaşım hakkı vermesi gerektiğini, bir öğretmen de bilimsel yayınlara üyelik sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin yapmış oldukları öneriler alanda yapılan başka araştırmalara katılan öğretmenlerin önerileri ile benzerlik göstermektedir. Shkedi (1998)'nin yaptığı araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmı eğitimi yönetmekle sorumlu kurumların bilimsel çalışmaları duyurmada ve dağıtımını yapmada aktif rol üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye'de MEB'e bağlı iki adet hakemli dergi yayını yürütülmektedir. Öğretmenlerin bu dergilere ulaşmaları İnternet üzerinden ücretsiz olarak yapılabilmektedir. Medya organlarının kullanımı Everton, vd. (2000, 2002)'nin çalışmasında önerilen görüşler arasındadır. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ve Baumert (2011) öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına formal ve informal kaynaklara açık olduklarını ancak özellikle bağlı buldukları kurum ve kuruluşların formal eğitimlerinin çok daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca Simon, Campbell, Johnson ve Stylianidou (2011) fen ve teknoloji alanında çalışan öğretmenlerin bilim insanları ve farklı disiplinlerden uzmanları takip etmesinin hatta onlardan doğrudan destek almasının mesleki gelişimleri açısından oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular içerisinde araştırmacıların dikkatini çeken önemli noktalar vardır. Bunlardan ilki öğretmenlerin seminer ve sempozyum düzenlensin önerisidir. Türkiye'de her alanda ulusal ve uluslararası çok sayıda seminer, sempozyum, kongre ve panel düzenlenmektedir. Bu noktada öğretmenlerin bu etkinlik ve toplantıları bireysel çabaları ile takip etmeleri önemli bir husustur. Bir diğer şartıcı nokta ise YÖK'ün hizmetindeki Ulusal Tez Merkezi'nin herkese açık olmasına rağmen, öğretmenlerden bu yönde öneri gelmesidir. Bu noktada YÖK'ün kendi teşkilat yapısını öğretmenlere daha iyi anlatabilmesi gerekmektedir. Hall (2005)'un da belirttiği gibi akademik süreçlerin tüm paydaş kurumlar tarafından elbirliğiyle yürütülmesi eğitime önemli katkı sağlamaktadır.

Bu sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Araştırma kapsamında öğretmenlerin bir bölümünün (N= 12) bilimsel çalışma okumadığı sonucundan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki bilgilerini ve kişisel gelişimlerini sürekli geliştirmesi için öğretmenlerin bilimsel çalışma okuma konusunda kurumları ve yöneticiler tarafından teşvik edilmesi gelişimlerini destekleyebilir.
- Öğretmenlerin bilimsel çalışmaya ulaşmada zorlandıkları sonucunda, öğretmenlerin bilimsel yayınlara ulaşması MEB tarafından planlı ve programlı bir şekilde tasarlanabilir. Milli Eğitim dergisi gibi aylık veya haftalık dergiler yaygınlaştırılmalı, bunların yanı sıra branş gazetesi ya da branş bültenleri gibi yayınlar oluşturulup, bu yayınların öğretmenlere ulaşması sağlanabilir.

- Alanlarda yapılmış bilimsel çalışmaların yansımaları öğretmenlere göre daha anlaşılır hale getirilerek (özellikle istatistiksel analizler açısından) çeşitli zaman dilimlerinde bakanlığın ilgili birimlerince raporlaştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin bilimsel çalışmalara kolay bir şekilde erişimi sağlanmalıdır. Bu konuda hizmet içi eğitimler yapıp, online veri tabanlarından, arama motorlarına kadar bilimsel bilgiye ulaşma yolları konusunda eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin bilimsel çalışmalara nasıl ulaşacaklarını bilmedikleri sonucundan hareketle bilimsel araştırmalara ulaşmak için ilgili kuruluşlarca gerekli kolaylıklar sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bütün kütüphanelerin ve TÜBİTAK'ın veri tabanından yararlanma hakları vardır. Ancak bunun öğretmenlere ilgili kurumlarca tanıtılmasının öğretmenlerin bilimsel çalışmalara ulaşmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.
- MEB'in öğretmenlerin kongre ve sempozyumlara katılımlarını teşvik etmek ve desteklemek amacıyla görevlendirmelerde katılım ücreti ve yoluk ödenmesi gerektiği bu sayede öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak olan bilimsel toplantılara katılımı arttıracığı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Beycioğlu, K., Özer, N. & Uğurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1088-1093.
- British Educational Research Association. (2013). *Why educational research matters?* London: BERA.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Counsell, C., Evans, M., McIntyre, D. & Raffan, J. (2000). The usefulness of educational research for trainee teachers' learning. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 467-482.
- Crag, C.J. (2009), "Teacher research and teacher as researcher", in Saha, L.J. and Dworkin, A.G. (Eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer, New York, NY, pp. 61-70.
- Crook, D. (2002) Educational studies and teacher education. *British Journal of Educational Studies*, 50(1), 57-75, DOI: 10.1111/1467-8527.t01-1-00191.
- Ekiz, D. (2006). Primary school teachers's attitudes towards educational research. *Educational Science: Theory and Practice*, 6(2), 395-402.
- Everton, T., Galton, M. & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 168-182.
- Everton, T., Galton, M. & Pell, T. (2002). Educational research and the teacher. *Research Papers in Education*, 17(4), 373-401.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. (7th Edition). New York: McGrawHill.

- Hall, G. W. (2005). *Beyond the divide: relations between teachers and academics in a collaborative research partnership*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Queensland University of Technology.
- Hammersley, M. (1993) On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-445, DOI: 10.1080/0965079930010308.
- Jakhelln, R. (2011). Early career teachers' emotional experiences and development – a Norwegian case study. *Professional Development in Education*, 37(2), 275-290.
- Katz, Y. J. (1996). Academization and Professional image of Israeli elementary school teachers. *Educational Practice and Theory*, 18(2), 75-80.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: SAGE.
- Llorenz, M. B. (1994). Are Teachers Finding Their Voice? *The Elementary School Journal*, 95(1), 3-10 .
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: MEB.
- Motimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), s. 5-24.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education* 27(2011) 116-126 .
- Rudduck, J. (1985). Teacher research and research-based teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 11(3), 281-289.
- Shkedi, A. (1999). Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers. *Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577.
- Simon, S., Campbell, S., Johnson, S. & Stylianidou, F. (2011). Characteristics of effective professional development for early career science teachers. *Research in Science & Technological Education*, 29(1), 5-23.
- Trgchelaar, A., Vermunt, J., D, & Brouwer, N. (2014). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 41(2014) 111-120 .
- Wong, J., L., N. (2014). Career advancement or teacher development? Teachers' perceptions of writing publications in China. *International Journal of Educational Management*, 28 (3), 306-318.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Changing life standarts have seen its effects on different aspects of life. Education discipline has also affected from this changes in order to keep up with this era (Berliner, 2002). These changes have increased duties and responsibilities of all the shareholders of education system. In order to keep teacher profession up to date, it is expected from them to have skills and knowledge suitable for lastest educational methods. One of the most important is their competency to make scientific researches (Hammersley, 1993). Usage of the scientific researches and their findings in class environment will make educational process more efficient and effective (Ekiz, 2006). Scientific knowledge supports the existing knowledge in its produced area. Additionally, scientific knowledge is as valuable as it read and turned in practice. Purpose of the researches is to turn theoretical knowledge to practice and application. Moreover, educational science experts conclude their research critically and they also sceptic about how the knowledge crated by them will be used and transferred in educational environment. A scientific paper is distributed by scientific scholars that have are experts and peer-reviewed. Publishing sector have developed more than ever in Turkey and in the World in last years. This cause new questions to be asked about scientific researches. One of the most important question is how many of these researches interest teachers and how many of theachers are following these scientific researches. After scanning related literature, limited amount of research which includes views of teachers about scientific researches has been found. One of the responsibility of a scientist is to make sure that works of him will be read by its target audience. This responsibility encumbers researchers with new tasks. Purpose of this research is to determine teachers' habits of reading scientific papers and scholars. There are limited amount of research in literature about it. The point which separate this research from others is to detect how and where teachers reach scientific researches and papers, how frequently they follow scholars and to understand their scientific reading habits and understanding underlying reasons of these habits. With this research, researchers also intend to support knowledge obtained from ongoing arguments about scope and main aim about the research papers from a different point of view. This research also aims to contribute Turkish literature about this issue and to support providing background about this topic in Turkish Science Community. Additionally, Rudduck (1985) underlinets that it is important to determine teachers' habits for scientific papers and scholars is important to show methods to scientific writers. In this context, answer of the question "how is the habit of preschool teachers scientific reading?" is sought.

This research is qualitative. Screening model is used in this research. Focus group of this research consist of 36 (33 female and 3 male) preschool teachers from kindergartens and primary schools in Kastamonu City Center. Sampling within reach has done in this research. Yıldırım and Şimşek (2008) express that this method provides pace and practicality to research.

In the scope of the research, in order to gather data, interview form with questions constructed and half-constructed by researchers has used. While developing this form, related literature has scanned and questions have been asked to similar focus groups has studied. From this study, an interview form with two section has made Researchers recorded data other than interview forms by writing, because the participants did not allow them to record any of these data. Interviews took between 20 and 40 minutes. All of interviews completed within 25 days. Also, from the findings of the interviews, descriptive and inferential statistics have found. Frequency of teacher opinions has shown with frequency (f). In order to determine inferential statistics, firstly data has analyzed if it shows normal distribution or not. In this scope, because the participant number is less then 50, one of the normality test, Shapiro-Wilks Test has applied and $p < .05$ has detected. By this, it can be said that the data does not show normal distribution (Büyüköztürk, 2009). Because of this, it is decided to produce statistics as non-parametric. In order to detect relation between dependent variable (reading scientific research) and independent variable (seniorty), Kruskal Wallis H-Test from non-parametric difference statistics has used.

While teaching has emotional dimension as a profession, it has art and science in its cognitive dimension (Jakhelln, 2011). Because of this, following scientific researches and scholars is an important teacher competency and skill. It is understood that more than half of the participants (N=24) preschool teachers

have read at least one scientific research in last year. This result is similar to findings of related researches in literature (Beycioğlu, Özer ve Uğurlu, 2010; Everton, Galton ve Pell, 2000, 2002).

Significant amount of teachers (N=8) advised that MEB should distribute or inform about scientific researches. Three teachers underlined that scientific researches should be provided to them within a database. Two of the teachers said that researches should be shown on the national media. Two teachers said that seminars and symposiums should be made, one of them said that YÖK should allow teachers to connect thesis database and another teacher said that membership to scholars should be provided. Suggestions from teachers are similar to suggestions of participant teachers from researches in literature. In the research made by Shkedi (1998), majority of the teachers underlines that the educational institutions have to take active role on announcing and distributing scientific researches and scholars.

Sınıf Öğretmeni Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyi ve Geleceğe Dönük Beklenti*

Tuncay CANBULAT, Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tuncay.canbulat@deu.edu.tr

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hadiye2000@yahoo.com

Fatma ERDOĞAN, Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fatma.erdogan@deu.edu.tr

Ayşe YEŞİLOĞLU, Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ayse.yesiloglu@deu.edu.tr

Öz: Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik eğilim düzeyleri ve geleceğe dönük beklentileri (umut-umutsuzluk) incelenmektedir. Araştırma; tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Bireysel Durum Formu”, Beck ve arkadaşları (1974) tarafından oluşturulan “Geleceğe Dönük Beklenti (umutsuzluk) Ölçeği” ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma çalışma grubunu; 2010-2011 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 291 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının geleceğe dönük beklenti düzeyleri ile cinsiyetleri ve gelecek beklentileri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve gelecek beklentileri arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının diğer psiko-sosyal değişkenlere göre ise her iki bağımlı değişkende anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile geleceğe dönük beklenti düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Empati, Empatik eğilim düzeyi, Geleceğe dönük beklenti, Sınıf öğretmeni adayı.

The Level of Hopelessness and Empathic Tendency of a Group of Class Teacher Candidates

Abstract: In this research, the level of hopelessness and empathic tendency of class teachers candidates are investigated accordance with some psycho-social variants. The research was patterned with survey model. “Individual Status Form” developed by researchers, “Beck Hopelessness Scale”, generated by Beck and friends (1974), and “Empathic Tendency Scale” made by Dökmen (1988) were used as data collection instruments. The sample of the research is consisted of 291 class prospective teachers who are 2010-2011 education year Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Class Teaching Department 3. and 4. grade students. According to the results, the differences between the levels of hopelessness and genders, and future anticipations are meaningful. Also, it was found that the differences between empathic tendencies and genders of the prospective teachers, grades and future anticipations are meaningful. No other meaningful differences were detected on both dependent variants in accordance with other psycho-social variants. Besides, a meaningful, negative relation of medium degree was found between the candidate teachers’ empathic tendencies and hopelessness levels.

Key Words: Empathy, empathic tendency, hopelessness, class teacher candidate.

*Bu araştırma Cumhuriyet Üniversitesince Düzenlenen X. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda (2011) sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, güncel verilerle desteklenerek tekrar düzenlenmiştir.

1. GİRİŞ

Eğitim sistemleri içerisinde 1–4. sınıfları kapsayan ilköğretim süreci; ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretime öğrenci hazırlayan bir öğrenim basamağıdır. Bu süreçte öğrenim gören öğrenciler 6–10 yaşları arasındadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 2012). Bu öğrenciler bilişsel olarak Piaget'e göre "somut işlemler" (Küçükkaragöz, 2011), psiko-sosyal olarak Erikson'a göre "başarıya karşı başarısızlık duygusu" dönemindedir. Bu dönem bireyin gelişimi bakımından çok önemli ve stratejik bir dönem olma özelliği taşımaktadır (Can, 2011; Eraslan, 2008). Bu nedenle "ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri önemli bir görev üstlenmekte olup, öğretmenlik alanları içerisinde çalışma alanı, öğrenci kitlesi ve amacı bağlamında önemli bir yere sahiptir" (Livatyalı, 2004). Eğitimin işlerliğinde ve geleceğin inşasında öğrencinin bilişsel ve kişilik gelişimlerinde bu denli öneme sahip sınıf öğretmeni adaylarının "empati" ve "geleceğe dönük beklenti" kavramları bağlamında değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Empati, "kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir" (Dökmen, 2002). Bu bağlamda temeli sosyal ilişkiler esasına dayanan okullarda yönetici-öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sağlıklı yürütülebilmesi için empati temel bir iletişim işlevi görebilir. Güçlü bir iletişim yeteneği ürünü olan empati; genel olarak yöneticiler açısından öğretmenlerin; öğretmenler açısından ise öğrencilerin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini, o anda neye ihtiyacı olduğunu anlaması ve karşısındaki kişiyi yargılamadan cevap verebilmesidir (Ünal, 2003). Ford'a (1979) göre empati bencil olmama durumudur. Ayrıca empati, yani diğer insanların gözüyle bakmak öğretmenin değerlerinden biridir ve öğretmen, öğrencileri ile iletişimde bu değeri canlı tutmaya özen göstermelidir (Cüceloğlu ve Erdoğan 2014). Empatik eğilim ise empatinin duygusal yönünü oluşturmada ve insanların empati yapma gücünü göstermektedir (Karaca, Açıköz ve Akkuş, 2013). Wied, Goundena ve Matthys (2005) empatik eğilimi bireyin diğer insanların hayatlarını ve duygularını anlama ve hissetme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Öğretmenin öğrenciyi doğru anlamasında empati çok önemlidir. Öğretmenler öğrencilere empatik davrandıklarında öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi belirleyebilirler. Öğretmeni tarafından anlaşıldığını düşünen öğrenci öğretmenin onu önemseydiğini, ona değer verdiğini düşünür. Bu durumda öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki kuvvetlenir.

"Empati, empati kurma becerisi ve empatik eğilim" literatürde çeşitli araştırmalarda farklı örneklem grupları üzerinde çalışılmıştır. Karataş (2012) yaptığı araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik beceri ve benlik saygısı puanlarını cinsiyet, devam edilen program ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. 332 öğretmen adayı ile yürütülen araştırmının sonunda devam edilen program ve sınıf düzeyi değişkenlerinde empatik beceri puanlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle sınıf seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının empati beceri puanları da artmaktadır. Şahin ve Ünüvar (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik becerilerini ve kişilik özelliklerini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin empatik becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ise; dördüncü sınıflar lehine farklılaştığını belirlemiştir. Akbulut ve Sağlam (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyiyle ilgili yapılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puan ortalaması, erkek sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan medeni durum, eğitim düzeyi, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, öğrenci sayısı, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleklerinden memnun olup olmama durumu, okuttukları sınıf düzeyleri ile empatik eğilim puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ekinci (2009), öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerini

incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Empatik eğilim ile araştırmadaki bütün bağımsız değişkenler arasındaki fark ise anlamlıdır. Buna göre cinsiyet değişkenine göre kızların empatik eğilim düzeyleri erkeklerden; 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.

Empati davranış, düşünce ve inançları kendinden farklı olan bireyleri anlamaya ve kabul etmeye yardımcı olur. Empatik eğilimi yüksek kişiler daha prososyal davranmakta, kişiler arası iletişim ve etkileşimde daha başarılı olmakta, daha duyarlı ve insancıl davranmaktadırlar. Empatik eğilimin düşüklüğü ise antisosyal davranışa, sosyal ilişkileri başlatmada ve sürdürmede zorluğa, arkadaşları tarafından dışlanmaya neden olabilmektedir (Farstad-Peck, 2012, Akt: Dereli İman, 2015). En az empati kadar önemli olan geleceğe dönük beklenti, gelecekle ilgili bir amacı gerçekleştirmedeki olumlu (umut); umutsuzluk ise olumsuz beklentilerdir (Beck, Lester, ve Trexler, 1974). Geleceğe dönük beklenti hem umut hem de umutsuzluk duygu durumlarını içine alan bir kavram olup, bireyin gelecekteki gerçek amaçlarına ulaşma olanaklarının olası yansımalarıdır. Umut ve umutsuzluk karşıt beklentileri simgeler. Umut duygusunda amaca ulaşmak için uygulamaya konan planların başarılacağı öngörüsü varken, umutsuzlukta başarısızlık yargısı vardır (Dilbaz ve Seber, 1993). Umut, insanların hayata ilişkin beklentilerinin en aza indiği noktada bile gösterebildikleri, çok yönlü ve değerli bir tepki (Aldridge, 1995: 106), arzulanan bir sonuca ilişkin kişinin kendisini ve çabalarını yetersiz görmesine rağmen olumlu sonuç beklentisini sürdürmesine yardımcı olan duygu (Lazarus, 1999: 653) ve bir amacı gerçekleştirmede sıfırdan fazla olan beklentiler (Rideout ve Montemuro, 1986) olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada duyguları anlatan bir içeriğe sahip bu iki kavramın öğretmen eğitiminde araştırılması ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi önemli görülmektedir.

Yapılan birçok araştırma üniversite öğrencilerinin işsiz kalmak, istediği mesleğe girememek, sağlığını kaybetmek, öğrenimini bitirememek gibi sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir (Özguven, 1992; Özyurt ve Doğan, 2002). Baştürk (2007) yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının “yüksek” sınav kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Nascente (2001) kaygının, psikolojik boyutlarının korku, panik ve aşırı hassasiyet duygularına neden olduğunu tespit etmiştir. Beck, Kovacs ve Weismann (1975), intihar girişiminde bulunan 384 denekle yaptıkları çalışmada, intihar niyeti ile depresyon ve geleceğe dönük beklenti düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada intihar niyetinin umutsuzlukla yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Upmanyu ve Lester’in (2000) 142 Amerikalı ve 200 Hindistanlı üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada Amerikalı öğrencilerin, Hindistanlı öğrencilere göre daha umutlu oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Beck’in Umutsuzluk Ölçeği’yle Türkiye’de de birçok araştırma yapılmıştır. Ersoy, Küçükkaragöz, Deniz ve Karataş (2010) tarafından 184 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada; cinsiyet değişkeninin geleceğe dönük beklenti puanları üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, erkeklerin geleceğe dönük beklenti düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. 1. ve 4. sınıflar arasındaki karşılaştırma sonuçlarına göre ise, sınıflar arasında geleceğe dönük beklenti puanları açısından anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Geleceğe dönük beklenti puan ortalamaları karşılaştırıldığında; Fen ve Teknoloji, İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenlikleri Programları arasında en umutsuz programın Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin anlamlı düzeyde olmasa da en yüksek geleceğe dönük beklenti puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının geleceğe dönük beklenti düzeylerini araştıran Şahin (2009) öğrencilerin geleceğe dönük beklenti düzeylerinin düşük olmasıyla birlikte, bazı öğrencilerin yoğun

umutsuzluk yaşadıklarını, cinsiyete, öğrenim gördükleri anabilim dallarına, kaldıkları yerlere ve algılanan gelir düzeyine göre öğrencilerin geleceğe dönük beklenti düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci (2007) üniversite öğrencilerinin okudukları bölüm ile ilgili düşüncelerinin, o bölümde okuma sebeplerinin yaşam doyumu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda okuduğu bölümü açıkta kalmamak için tercih eden öğrencilerin yaşam doyumu ve eğitim doyumlarının o bölümü istediği için okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu diğer yandan Beck Umutsuzluk Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu yani umutsuzluklarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmen olduklarında öğrencilerine karşı empatik becerilerinin yüksek olması ve geleceğe umutla bakmaları; onlarla etkin ve sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak, onların olumlu benlik geliştirmelerine, uyumlu kişilik özellikleri kazanmalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe ilişkin beklentilerinin yönünü belirlemek önemlidir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mesleğe etkili bir şekilde hazırlanabilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri ve verimli olabilmeleri, geleceğe yönelik olumlu beklentilere sahip olmaları ile ilişkili olabilir. Sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının gelecekle ilgili beklentilerinin ve empatik eğilimlerinin belirlenebilmesi daha nitelikli öğretmen yetiştirebilme çabalarına yön verebilecektir. Bu düşünceden hareketle gelecek kuşakların yetiştirilmesinde önemli olduğu düşünülen sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe dönük beklenti ve empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın, empati ve geleceğe dönük beklenti konusunu güncelleştirip üzerinde düşünme ve tartışma ortamı yaratacağı, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının programlarının hazırlanmasına ve empati, geleceğe dönük beklenti konularıyla ilgili bilgilerin araştırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının;

a) Bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik eğilim ve geleceğe dönük beklentilerinde anlamlı fark var mıdır?

b) Empatik eğilimleri ile geleceğe dönük beklenti düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1. 2. Araştırmanın alt problemleri

Araştırmanın problem cümlesine dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının;

a.1. Cinsiyetine,

a.2. Yaşına,

a.3. Sınıfına,

a.4. En uzun süre yaşadığı yere,

a.5. Başarı algısına,

a.6. Başka alanları tercih etme isteğine,

a.7. Kendini zeka ve yetenek bakımından değerlendirmesine,

- a.8. Anne eğitim düzeyine,
a.9. Baba eğitim düzeyine,
a.10. Gelecek hakkındaki beklentisine,
11. Öğrenim görülen programdan memnuniyetine
göre empatik eğilimleri ve geleceğe dönük beklenti düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

b.1. Empatik eğilimleri ile geleceğe dönük beklentileri arasında ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırma, betimsel nitelikli tarama modelinde yürütülmüştür. Bilindiği gibi betimsel araştırmalar, ilgilenilen durumu tanımlamayı amaçlamaktadır. Tarama modelleri ise var olan durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellenmektedir (Karasar, 2012). Bu çalışmada, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin; geleceğe dönük beklenti ve empatik eğilim düzeylerinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre değişip-değişmediği betimlenmiştir

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada çalışma evreni kullanılmıştır. Çalışma evreni ulaşılabilen evrendir. Araştırmanın çalışma evren ve örneklemini; 2010-2011 öğretim yılı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan ulaşılabilen tüm öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme kullanılarak 3. sınıftan 124, 4. sınıftan 167 öğretmen adayı olmak üzere toplam 291 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bunların 207'si kız, 84'ü erkek öğrencidir. Seçkisiz örnekleme, belirlenen özelliklere sahip olan bir evrenden istatistiksel hesaplarla evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip ve tamamen rastgele bir örneklem seçmeye dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin psiko-sosyal özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bireysel Durum Formu" kullanılmıştır. Bireysel Durum Formu; öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıfı, en uzun süre yaşadığı yer, başarı durumu algısı, başka alanları tercih etme durumu, kendini zeka ve yetenek bakımından değerlendirmesi, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, gelecek beklentisi ve öğrenim görülen programdan memnuniyeti bilgilerini içermektedir.

Öğrencilerin geleceğe dönük beklenti düzeylerini belirlemek için Beck, Lester ve Trexler (1974) tarafından geliştirilen "Beck Umutsuzluk Ölçeği" (BUÖ) kullanılmıştır. BUÖ 20 maddeden oluşan, 0-1arasında puanlanan, kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Ölçeğin puan dağılımı 0-20 arasındadır. Maddelerin 11 tanesinde "Evet", 9 tanesinde "Hayır" seçeneği 1 puan alır. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğu varsayılır (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi Seber (1991) tarafından yapılmıştır. Geçerlik ve Güvenirlik çalışması ise Seber (1991) ve Durak (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Dilbaz ve Seber (1993) ölçeğin güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısını .86, madde-toplam korelasyonlarını .70 ile .72, test-tekrar test güvenirlik katsayısını .74 olarak bulmuştur. Benzer çalışmalar yapan Durak (1994) iç tutarlılık katsayısını Cronbachalpha .85, madde-toplam korelasyonlarının ise .31 ile .67 arasında olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada ölçeğin

araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), bireylerin empati kurma eğilimlerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek likert tipte bir ölçektir, 20 soru içermektedir ve her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Bu puanlama ile ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Toplam puan katılımcıların empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna test-tekrar test yöntemiyle, üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenilirliği .82'dir. Deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenilirliği .86 olarak bulunmuştur. EEÖ'nin geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmıştır. 24 kişilik bir denek grubunun EEÖ ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin "Duyguları Anlama" bölümünden aldıkları puanlar arasındaki benzer ölçekler geçerliği .68 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur.

2. 4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Tekniği, t-testi ve F testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerindeki her alt problem parametrik testler için yeterli gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik istatistik tekniklerinin öncül kriteri olan normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov testiyle incelenmiştir. İlgili alt problemlere ait değişkenlerin Kolmogorov Smirnov analizi sonucunda örneklemin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve dolayısıyla çalışmada parametrik tekniklerin (t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi) kullanılmasına karar verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Tekniği çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe dönük beklentileri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılmıştır.

Büyüköztürk'e (2005) göre iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılan t- testi; çalışmada öğretmen adaylarının geleceğe dönük beklentilerinin ve empatik eğilimlerinin cinsiyete, yaşa ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test üzere uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi öğretmen adaylarının geleceğe dönük beklentileri ve empatik eğilimlerinin en uzun süre yaşanan yer, başarı durumu algısı, başka alanları tercih etme isteği, kendini zeka ve yetenek bakımından değerlendirmesi, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, gelecek beklentisi ve öğrenim görülen programdan memnuniyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Anlamlı olarak belirlenen Anova sonuçlarında çoklu karşılaştırma yapmak için Scheffe testinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik eğilim ve geleceğe dönük beklentilerinin (umut-umutsuzluk) çalışıldığı çalışmanın bu bölümünde, ölçekler yoluyla toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Psiko-Sosyal Özellikleri ile Geleceğe Dönük Beklenti Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının psiko-sosyal özellikleri ile geleceğe dönük beklenti puanlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Psiko-Sosyal Özellikleri İle Geleceğe Dönük Beklenti Puanlarına İlişkin T/F Testi Sonuçları

Değişkenler		N	\bar{x}	Ss	Sd	t/F	p
Cinsiyet	Kadın	207	4,08	3,72	289	2,47	0,014
	Erkek	84	5,22	3,50			
Yaş	20-22	240	4,44	1,69	289	0,50	0,612
	23-25	51	4,15	1,62			
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	124	4,27	3,19	289	0,482	0,630
	4. Sınıf	167	4,48	4,01			
En uzun süre yaşanan yer	Köy	33	4,30	4,14	287	0,486	0,692
	İlçe	37	4,05	3,32			
	İl	128	4,25	3,62			
	Büyükşehir	93	4,76	3,76			
Başarı durumu algısı	Orta	162	4,53	3,71	288	0,284	0,753
	Başarılı	105	4,19	3,74			
	Çok Başarılı	24	4,33	3,25			
Başka alanları tercih etme isteği	Psiko-Sosyal	121	4,35	3,80	286	0,905	0,461
	Alanlar	63	4,73	3,91			
	Hukuk-İşletme	23	5,39	3,66			
	Müh.-Mimarlık	28	3,78	2,91			
	Tıp-Eczacı	56	4,00	3,51			
	Diğer						
Kendini zeka ve yetenek bakımından değerlendirmesi	Orta	31	5,03	4,02	288	0,839	0,433
	Yeterli	205	4,22	3,65			
	Çok yeterli	55	4,67	3,60			
Annenin eğitim düzeyi	İlköğretim	174	4,56	3,96	287	1,268	0,285
	Ortaöğretim	65	3,90	2,69			
	Yükseköğretim	32	5,03	3,79			
	Hiçbiri	20	3,45	3,67			
Babanın eğitim düzeyi	İlköğretim	125	3,88	3,55	288	1,66	0,176
	Ortaöğretim	105	4,86	3,79			
	Yükseköğretim	61	4,68	3,77			
Gelecek beklentisi	Başarılı	141	3,82	3,18	287	3,206	0,024
	öğretmen	64	4,45	3,25			
	Mutlu bir hayat	20	6,00	4,34			
	Gelecek Kaygısı	66	5,08	4,57			
	Diğer						
Öğrenim görülen programdan memnuniyet	Evet	67	4,72	3,94	288	1,48	0,228
	Hayır	150	3,80	2,84			
	Kısmen	74	4,27	3,79			

Tablo 1’de sunulan değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının geleceğe dönük beklenti düzeyleri ile cinsiyetleri ve gelecek beklentileri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Gelecek hakkındaki beklentilerde ortaya çıkan farkın anlamlılığına yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre ise, gelecekte beklenen “başarılı bir öğretmen olmak” olan öğretmen adaylarının, “gelecek kaygısı” olanlara göre daha umutlu olduğu söylenebilir ($P < 0,05$). Öğretmen adaylarının BUÖ’nden aldıkları puan ortalaması kadınlarda 4.05, erkeklerde ise 5.22’dir. Bu bulgulara göre erkeklerin, kadınlardan daha umutsuz oldukları söylenebilir. Cinsiyet farklılığıyla ilgili bu sonuç, Şahin (2009), Özmen ve arkadaşlarının (2008) araştırma bulgularıyla benzerlik gösterirken, Upmanyu ve Lester’in (2000) bulgularıyla

uyuşmamaktadır. Gelecek beklentileriyle ilgili sonuca göre ise; gelecek kaygısı taşıyanların umutsuz oldukları görülürken, başarılı bir öğretmen olmak isteyenlerin daha az umutsuz oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının geleceğe dönük beklenti düzeyleri ile yaşları, sınıfları, en uzun süre yaşadıkları yer, başarı algıları, başka alanları tercih etme istekleri, kendilerini zeka ve yetenek bakımından değerlendirmeleri, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeyleri ve öğrenim gördükleri programdan memnuniyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgular, Ersoy, Küçükkaragöz, Deniz ve Karataş (2010)'ın araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Psiko-Sosyal Özellikleri İle Empatik Eğilim Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının psiko-sosyal özellikleri ile empatik eğilim puanlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Psiko-Sosyal Özellikleri İle Empatik Eğilim Puanlarına İlişkin T/F Testi Sonuçları

Değişkenler		N	\bar{x}	Ss	Sd	t/F	p
Cinsiyet	Kadın	207	70,07	7,81	289	3,44	0,001
	Erkek	84	66,48	8,65			
Yaş	20-22	240	68,84	8,13	289	0,899	0,369
	23-25	51	69,98	8,58			
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	124	67,45	6,95	289	2,88	0,004
	4. Sınıf	167	70,22	8,87			
En uzun süre yaşanan yer	Köy	33	67,78	8,67	287	0,530	0,662
	İlçe	37	68,51	8,26			
	İl	128	69,62	7,37			
	Büyükşehir	93	68,89	9,13			
Başarı durumu algısı	Orta	162	68,53	7,91	288	0,885	0,414
	Başarılı	105	69,45	8,07			
	Çok Başarılı	24	70,62	10,59			
Başka alanları tercih etme isteği	Psiko-Sosyal	121	70,07	8,38	286	1,205	0,309
	Alanlar	63	68,95	8,24			
	Hukuk-İşletme	23	66,52	9,96			
	Müh.-Mimarlık	28	69,07	6,61			
	Tıp-Eczacı	56	68,39	7,65			
Kendini zeka ve yetenek bakımından değerlendirmesi	Diğer						
	Orta	31	67,22	8,56	288	0,737	0,479
	Yeterli	205	68,00	8,08			
Annenin eğitim düzeyi	Çok yeterli	55	68,09	8,80			
	İlköğretim	174	66,86	8,06	287	0,856	0,464
	Ortaöğretim	65	67,41	8,38			
	Yükseköğretim	32	66,75	7,42			
Babanın eğitim düzeyi	Hiçbiri	20	70,60	7,37			
	İlköğretim	125	69,61	7,81	288	0,371	0,774
	Ortaöğretim	105	68,66	8,71			
Gelecek beklentisi	Yükseköğretim	61	69,65	8,60			
	Başarılı öğretmen	141	70,65	7,83	287	4,882	0,024
	Mutlu bir hayat	64	68,26	7,58			
	Gelecek Kaygısı	20	64,31	4,81			
	Diğer	66	67,71	9,57			

Öğrenim görülen programdan memnuniyet	Evet	67	68,76	8,11	288	1,843	0,160
	Hayır	150	70,71	7,53			
	Kismen	74	68,35	8,88			

Tablo 2'deki bilgiler incelendiğinde, öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve gelecek beklentileri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre; sınıf düzeyinde ise 4. sınıf öğretmen adaylarının 3. Sınıf öğretmen adaylarına göre empatik eğilimleri daha yüksek olarak bulunmuştur. Cinsiyet farklılığının özellikle kadınların yapı olarak erkeklere göre daha uyumlu ve duygusal bir yapıya sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Sınıflar arasındaki farklılığın ise mezun olmaya daha yakın olan öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin tamamlanmasından ve 4. sınıfta okullarda öğretmenlik uygulamaları kapsamında kazandıkları deneyimden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Gelecek beklentisi "başarılı bir öğretmen" olmak olan öğretmen adaylarının empati yeteneklerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Gelecek hakkındaki beklentilerde ortaya çıkan farkın anlamlılığına yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre ise, gelecekte beklenen "başarılı bir öğretmen olmak" olan öğretmen adaylarının empati yeteneğinin, "gelecek kaygısı" olan öğretmen adaylarına göre daha iyi olduğu söylenebilir ($P < 0,05$). Cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilgili bulgular Akbulut (2010), Ekinci (2009) ve Çelik'in (2008) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile yaşları, en uzun süre yaşadıkları yer, başarı algıları, başka alanları tercih etme istekleri, kendilerini zeka ve yetenek bakımından değerlendirmeleri, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeyleri ve öğrenim görülen programdan memnuniyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Eğilimleri ile Geleceğe Dönük Beklentileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmeni adaylarının geleceğe dönük beklentileri ile empatik eğilim düzeylerine ilişkin Pearson Korelasyon analiz sonucu Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geleceğe Dönük Beklentileri İle Empatik Eğilimleri Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	Değerler		Empatik Eğilim Puanı
	r	p	
Geleceğe Dönük Beklenti Puanı	-0.457	.000	
	N	291	

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe dönük beklentileri ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu $r = -0.457$ ve $p < .05$ görülmektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmeni adaylarında empatik eğilim düzeyleri arttıkça umutsuzluğun azaldığı söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik eğilimlerinin geleceğe dönük beklentilerinin incelendiği bu çalışmada başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe dönük beklenti düzeyleri ile cinsiyetleri ve gelecek beklentileri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre gelecekte beklenen "başarılı bir öğretmen olmak" olan sınıf öğretmeni adayları, "gelecek kaygısı" olan sınıf öğretmeni adaylarına göre hayata daha umutlu bakmaktadır. Erkeklerin BUÖ'nden aldıkları

puan ortalaması, kadınlarınkinden daha düşük olduğu için cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları daha umutsuzdur denilebilir. Diğer yandan gelecek kaygısı taşıyan öğretmen adayları daha fazla umutsuzluk yaşarken, başarılı bir öğretmen olmak isteyen öğretmen adayları daha az umutsuz yaşamaktadır.

Ayrıca öğretmen adaylarının geleceğe dönük beklenti düzeyleri ile yaşları, sınıfları, en uzun süre yaşadıkları yer, başarı algıları, başka alanları tercih etme istekleri, kendilerini zeka ve yetenek bakımından değerlendirmeleri, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeyleri ve öğrenim görülen programdan memnuniyetleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri onların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve gelecek beklentilerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Akbulut ve Sağlam, 2010, Kapıkıran, 2009). Pala (2008) ve Karataş (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile yaşları, en uzun süre yaşadıkları yer, başarı algıları, başka alanları tercih etme istekleri, kendilerini zeka ve yetenek bakımından değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile anne-baba eğitim düzeyleri ve öğrenim görülen programdan memnuniyeti arasında da anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe dönük beklentileri ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı derecede bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre empatinin artmasıyla umutsuzluğun azaldığı söylenebilir. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarında umutsuzluk düzeyi arttıkça, empatik eğilim azalmaktadır.

660

Umutsuzluk yaşayan öğretmen adaylarının yaşadıkları sıkıntıların azaltılabilmesi ve onların umutsuzluğa kapılmamaları için desteklenmeleri gerektiği söylenebilir. Bundan dolayı bu öğrencilerin içinde buldukları yaşam alanlarında destek alabilecekleri profesyonel hizmet vermesi amacıyla psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin verildiği bir danışmanlık birimi kurulması öğrencilerin geleceğe güvenle bakmasında etkili olabilir.

Eğitim fakültesine alınacak öğretmen adayı sayısının, ilgili kurumlarla işbirliği kurularak belirlenmesi böylece adaylarda gelecek ve iş ile ilgili kaygıların azaltılabileceği önerilebilir. Başka bir deyişle eğitim fakültelerine alınan öğretmen adayı sayısının, ülke genelinde istihdam edilen öğretmen sayısı ile doğru orantılı olacak şekilde ayarlanması önerilebilir.

Bu çalışma eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenime devam eden üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyi ve geleceğe dönük beklentilerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlerin etkili olup olmadığının incelenmesi ile sınırlıdır. Daha geniş gruplarla çalışılması genelleme yapılmasını kolaylaştıracaktır. Bu çalışmanın yapılacak başka araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akbulut, E. & Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.7(2), 1068-1083.
- Aldridge, D. (1995). Spirituality, Hope and Music Therapy in Palliative Care. *The Arts in Psychotherapy*, 22 (2): 103-109.

- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 163-176.
- Beck, A.T., Lester, D.& Trexler, M. (1974). The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (42), 861-874.
- Beck A.T., Kovacs M. & Weissman A. (1975). Hopelessness and Suicidal Behaviors. An overview. *J. Am. Med Assoc*, 243: 1146-114.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, G. (2011). *Kişilik Gelişimi*. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. & Erdoğan, İ. (2014). *Öğretmen Olmak Bir Cana Dokunmak*. İstanbul: Final Kültür ve Sanat Yayınları.
- Çelik, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli-İman, E. (2015). Ergenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları İle Empatik Eğilim, Sosyal Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 235-256.
- Dilbaz, N. & Seber, G. (1993). Umutsuzluk Kavramı; Depresyon ve İntiharda Önemi. *Kriz Dergisi*, 1 (3). 134-138.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21(1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati (20. Baskı)*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Durak, A. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 1-11.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eraslan, L. (2008). Yenilenen Öğretmen Yetiştirme Programı Bağlamında Sınıf Öğretmenliğinin Durumu. www.turkegitimsen.org.tr/1mevzuatword/yenilenenogretmen_yetistirme_programinda_sinif_ogretmenligini_durumu18_3_08.doc internet adresinden 11.03.2011 tarihinde alınmıştır.
- Ersoy, E., Küçükkaragöz, H., Deniz, H. & Karataş, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1534-1542.
- Farstad-Peck, N.E. (2012). *Preschool Teachers' Perspectives Of Empathy And Parent-Teacher Partnership In Early Childhood Education*. Unpublished Doctoral Thesis, Iowa State University, Human Development and Family Studies of Department, Iowa.
- Ford, M. E. (1979). The Construct Validity of Egocentrism. *Psychological Bulletin*, 86(6), 1169.

- Gençöz, F., Vatan, S. ve Lester, D. (2006). Umutsuzluk, Çaresizlik ve Talihsizlik Ölçeğinin Türk Örnekleminde Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Kriz Dergisi*, 14 (1): 21-29.
- Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S.& Keçeci, D. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10(1), 14-27.
- Kapıkıran, N. A. (2009). Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim ve Kendini Ayarlama Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 81-91.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karaca, A., Açıkgöz, F. & Akkuş, D. (2013). Eğitim ile Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Geliştirilebilir mi?: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 4 (3), 118-122.
- Karataş, Z. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Becerileri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 97-114.
- Küçükkaragöz, H. (2011). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An Emotionand a Vital Coping Resource Against Despair. *Social Research*. 66 (2): 653-678.
- Livatyalı, H. (2004). Sosyal Bütünleşmede Öğretmenin Rolü. M. Gürsel. (Ed). *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. 30/3/2012 tarih ve 6287 sayı.
- Nascente, R. (2001). Student Anxiety in the Classroom. *English Teaching Professional*, 19: 18-20.
- Özmen, D., Erbay-Dündar, P., Çetinkaya, A., Taşkın, O. & Özmen E. (2008). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (9), 8-15.
- Özguven, İ. E. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları ve Baş Etme Yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 5-13.
- Özyurt, S. & Doğan, S. (2002). *Gençlik Problemleri Açısından Üniversite Gençliği Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23.
- Rideout, E. ve Montemuro, M. (1986). UMTZe, Morale and Adaptation in Patient with Chronic Heart Failure. *Journal of Advisory Nursing*. 11, 429-438.
- Savaşır, I. & Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Seber, G. (1991). *Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, C. (2009).Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 271-286.

- Şahin, H. & Ünüvar, P. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Becerileri ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (1), 1216-1226.
- Upmanyu, S. & Lester, D. (2000). Depressive Symptoms Among U.S and Indian College Students: The Effects of Gender and Gender Role. *Journal of Social Psychology*. 140 (5), 669-670.
- Ünal, F. (2003). *Empatik İletişimin Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wied, M., Goudena, P. P. & Matthys, W. (2005). Empathy In Boys With Disruptive Behavior Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (8), 867-880.

SUMMARY

In educational systems, the primary process is including 1st – 4th classes and is a step preparing students to secondary school, high school and higher education. This period has the characteristics to be very important and strategic for individual's development. Therefore, classroom teachers are playing an important role and have an important place in the context of working area, student audience and purpose. In this context, good training of classroom teachers in pre-service and evaluation of many aspects of this process seems important. This study is aiming classroom teacher candidates' evaluation of context variables like "emphatic tendencies" and "future expectations", that are considered important in teacher training. According to Ford (1979) empathy is a case of not being selfish. Emphatic tendencies create the emotional aspects of empathy and show people's power of empathy (Karaca, Açıkgöz ve Akkuş, 2013). Students who consider themselves understood by their teachers think that their teachers care about them and appreciate them. This case is strengthening the relationship between teacher and student. In educational research, which is important as empathy are future expectations, positive (hope) and negative (despair) expectations about achieving a future goal (Beck, Lester, ve Trexler, 1974). The hopefulness of classroom teachers will ensure their effective and healthy communication with their student and will help their positive self-development, gaining compatible personality features and self-realization.

Within this study, the teacher candidates in Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education were asked;

a) Is there a significant difference in emphatic tendencies and future expectations based on some psycho-social variables?

b) Is there any relation between emphatic tendencies and future expectation levels?

The study was conducted at screening model. Study universe is used in this research and by using random sampling in probabilistic sampling methods, including 124 candidates from 3rd grade, 167 candidates from 4th grade, reached a total of 291 teacher candidates. 207 of them were girls, 84 were boys.

In this study, to determine students' psycho-social features, "Individual Condition Form" developed by researchers, to determine students' level of future expectations "Beck Hopelessness Scale (BHS – 1974) developed by Beck, Lester and Trexler, and "Empathic Tendency Scale (ETS – 1988) developed by Dökmen were used. Output of this study were analyzed using Pearson Product-Moment Correlation Coefficient Technique, t-test and F-test (One-way Analysis of Variance)

Results of the study showed that there is a significant difference between future expectations levels and genders of the teacher candidates. According to the Scheffe test results on the differences between future expectation levels of the teacher candidates, ones having an expectation on "being a successful teacher" are more hopeful than the ones having "future anxiety". Also, male candidates are found to be more desperate than female candidates. No other significant difference were found by other factors determined by the level of expectation of teacher candidates.

A significant difference between the emphatic tendency levels, gender, grade level and future expectations of teacher candidates is found. Emphatic tendency levels of female teacher candidates comparing to male, 4th grade teacher candidates comparing to 3rd grade are found to be higher. No other significant difference were found by other variables determined by emphatic tendency levels of teacher candidates.

Based on the output of the study, female teacher candidates have more emphatic tendencies. It is claimed that the emergence of this result in related researches is due to that in our society male children are not grown up independent of gender roles and not enough importance is given to their emotional – social development. (Kapıkıran, 2009). Depth examination of this and similar claims are recommended. Given that empathic tendencies and future expectations of teacher candidates having future expectations of "being a successful teacher" is higher than the candidates having "future anxiety", it seems important to have efforts on training teachers who are aiming success, and taking precautions for this. In addition, training programs for classroom teachers to further develop their

empathic skills can be improved or contents of courses including this subject (Effective Communication, Guidance) can be adapted for this purpose.

Future expectations are found to be higher in female teacher candidates. So men are more desperate than women. Qualitative research of this result with depth examinations is recommended. Establishment of a consulting unit in the living spaces of the miserable teacher candidates to reduce the faced problems may be effective for the students in looking to the future with confidence. Also, determining the number of teacher candidates to be trained in a faculty of education by cooperation with relevant institutions may reduce the future and work-related concerns.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri” Dersindeki Yaşam Temelli Öğretim Uygulamaları*

Nail İLHAN, Yrd. Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, naililhan@gmail.com

Yakup DOĞAN**, Yrd. Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, yakupdogan06@gmail.com

Özge ÇİÇEK, Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, ozgecicek@kilis.edu.tr

Öz: Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri-I” dersinde Yaşam Temelli Öğretim (YTÖ) uygulamalarını gerçekleştirme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma eylem araştırması yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği “Özel Öğretim Yöntemleri-I” dersini alan 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada mülakat, gözlem, doküman incelemesi yöntemiyle veriler toplanmış ve veri çeşitlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Veriler, öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretimi gerçekleştirme durumları, bağlamların sunulması/verilmesi, kavramların sunulması, etkinliklerin yapılması ve öğretim yöntemleri kategorilerinde incelenmiştir. Mülakatlardan elde edilen bulgulara göre; öğretmen adayları YTÖ gerçekleştirdikten sonra, öğrencileri derse nasıl motive edecekleri konusunda kendilerine daha çok güvendiklerini, nasıl öğretim yapacaklarına yönelik kaygılarının azaldığını, derslerde etkinliklere daha fazla yer vermeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının YTÖ sürecinde bağlam ve kavramları ilişkilendirme kısımlarında ve günlük hayatla ilişkili sorular hazırlamada zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam temelli öğretim, fen bilimleri öğretmen adayları, özel öğretim yöntemleri, eylem araştırması.

Preservice Science Teachers' Context Based Teaching Practices in “Special Teaching Methods” Course

Abstract: This study aims to investigate how pre-service science teachers apply context-based teaching (CBT) on the "Special Teaching Methods" course. The study was conducted in accordance with action research. Twelve pre-service science teachers on the “Special Teaching Methods” course at a state university were selected for this study. The data collected came from interviews, observations and documents analysis. Qualitative data was analyzed using qualitative descriptive analysis. The data was categorized under these headings; pre-service teachers’ applying of the context-based teaching, contexts presentation, concepts presentation, practical activities and teaching methods. According to findings obtained from interviews, after implementing the CBT method, majority of pre-service teachers stated that they felt more confident because they knew how motivate students in the lesson. They also reported that they felt less anxious when teaching and that their lessons covered a wider range of activities. However, it was determined that pre-service teachers had difficulty using CBT to create a connection between contexts and concepts and to prepare questions related to daily life.

Key Words: Context-based teaching, pre-service science teachers, special teaching methods, action research.

* Bu çalışmanın bir kısmı 11-14 Eylül 2014 tarihinde Adana’da gerçekleştirilen XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar (Corresponding Author): Yakup DOĞAN

1. GİRİŞ

Ülkemizde 2013 yılında revize edilen fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde öğretim programında temel fen kavram ve ilkelerini içeren “bilgi” öğrenme alanını içermesinin yanında, “beceri” (bilimsel süreç becerisi ve yaşam becerisi), “duyuş” (tutum, motivasyon, değer, sorumluluk) ve “fen teknoloji toplum ve çevre” öğrenme alanlarını kapsamaktadır (MEB, 2013). Program kapsamında öğretmenler, fen kavramları öğretiminin yanında öğrencilerde, beceri, duyuş, fen-teknoloji-toplum-çevre alanlarında da beceriler geliştirmelidirler.

Son yıllarda dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de fen eğitiminde yaşanan problemlerden dolayı programların içerikleri ve öğrenme alanları güncellenmektedir. Fen eğitiminde yaşanan problemler Ültay ve Çalık (2011) tarafından yapılan çalışmada alan yazından (Demircioğlu, Demircioğlu ve Çalık, 2009; Gilbert, 2006; Pilot ve Bulte, 2006) faydalanılarak şu şekilde özetlenmiştir. (i) kimya/fen müfredatındaki konuların fazla olması, (ii) bilimsel bilgilerle günlük yaşamın ilişkilendirilmemesi; (iii) öğrencilerin bilimsel bilgileri farklı bağlamlara uygulamada güçlükler yaşaması ve (iv) mevcut kimya/fen programlarının “Bunu neden öğrenmem gerekiyor?” sorusuna cevap vermedeki yetersizlikleridir. Dünyadaki birçok ülkede karşılaşılan bu problemlerin çözümüne yönelik olarak program (müfredat) değişiklikleri yoluna gidilmiştir. Bu programlar incelendiğinde ortak özelliklerinin yaşam temelli öğretime göre hazırlanmış programlar olduğu görülmektedir (Gilbert, 2006; Pilot ve Bulte, 2006; Bennett ve Lubben, 2006). Fen eğitiminde yaşanan problemlere çözüm üretilmesine yönelik olarak Amerika, Almanya, Hollanda, İngiltere gibi birçok ülkedeki ilköğretim, lise ve üniversitedeki bazı fen (biyoloji, fizik ve kimya) öğretim programları yaşam temelli öğretime (context-based teaching) uygun olarak düzenlenmiştir (Bennett ve Lubben, 2006; Gilbert, 2006; Parchmann ve diğerleri, 2006; Schwartz, 2006).

Yaşam temelli öğretimde, bilimsel kavramların öğretimi için derslerde başlangıç noktası olarak bağlamlardan yararlanır (Bennett, Lubben ve Hogarth, 2007). Alanyazında, YTÖ ile ders işlenirken konu içeriklerinin (kavramların) verilmesinden önce bağlamların sunulması gerektiği ifade edilmektedir (Bennett, Lubben ve Hogarth, 2007; İlhan, 2010). Bağlamlar, öğrencilerin bilimsel kavramlara anlam verebilmelerine yardımcı olan şeylerdir (De Jong, 2008). Bağlamlar yardımıyla kavramlar, öğrenciler için soyut olmaktan çıkarılır ve öğrencilerin kavramlar ve günlük yaşam arasındaki ilişkiler kurmalarına olanak sağlar (İlhan, Yılmaz, Kutu, Sözbilir ve Yıldırım, 2015).

Geleneksel öğretimde derslerin başlangıcında temel kavramlar sunulup sonrasında bu kavramın gündelik yaşamdaki uygulamalarına örnek verme esasına dayalı bir öğretim gerçekleşmektedir. YTÖ’de derslerin işlenmesi geleneksel öğretimdeki gibi bir süreç işlemez. YTÖ’de konunun gündelik yaşamdaki bir örneği üzerinden yola çıkılır ve bu şekilde öğrencilerin konuyu öğrenmeye yönelik motivasyonu ve tutumu artırılır. YTÖ’de bağlamlarla birlikte derslerde günlük hayatla ilişkili etkinlikler de yapılmaktadır. Etkinlikler bireysel veya gruplarla laboratuvar, sınıfta, kütüphanede veya başka bir yerde gerçekleştirilebilir. Yaşam temelli öğretim birçok aktif öğrenme yöntemleri (probleme dayalı öğrenme, 5E modeli, REACT modeli ve argümantasyon yöntemi) ile birlikte uygulanabilir (İlhan ve diğerleri, 2015).

Yaşam temelli öğretimin öğrencilerin tutum, motivasyon, başarı, fen/bilimsel okuryazarlığına olumlu etkileri olduğu alanyazındaki bazı çalışmalarda vurgulanmaktadır (Bennett, Lubben ve Hogarth, 2007; Demircioğlu, Dinç ve Çalık, 2013; İlhan, 2010; Ingram, 2003). Yaşam temelli öğretimin kuramsal çerçevesi incelendiğinde, yapılandırmacı anlayış temelinde oluşturulduğu bilinmektedir (Gilbert, 2006; Ingram, 2003). Yaşam temelli öğretimin birçok öğretim yöntemleri ve modelleri ile birlikte kullanılmasına yönelik araştırmalar

bulunmaktadır. Yaşam temelli öğretim ile birlikte kullanılan öğretim model ve yöntemleri; yaşam temelli probleme dayalı öğrenme (Overton, 2007), yaşam temelli öğretimin 5E modeli ile birleştirilmesi (Tekbıyık, 2010; Çiğdemoğlu, 2012), yaşam temelli öğrenmenin REACT (Relating, Experiencing, Applying, Cooperating, Transferring) modeli ile birlikte kullanımı (Ingram, 2003; Ültay ve Çalık, 2011), yaşam temelli ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) öğretim modeli (Kutu ve Sözbilir, 2011), yaşam temelli öğrenme ve iliştilirilmiş hikâyelerle öğretim (Demircioğlu, Dinç ve Çalık, 2013), ChiK (Chemie im Kontext) de kullanılan dört aşamalı modeldir (Nentwig ve diğerleri, 2007).

Tekbıyık (2010) yaptığı çalışmada, ortaöğretim fizik dersi 9. sınıf öğretim programının enerji ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla 5E (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate) öğretim modeline uygun olarak işlenmesi incelenmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bu çalışmanın sonucunda, öğrenciler yaşam temelli öğretimde daha aktif olduklarını, düşünmeye teşvik edildiklerini, günlük hayattan verilen örnekler ile fizik dersine olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenler de genelde ilgisiz olan öğrencilerin uygulama sürecinde derse katılmaya çalıştığını ve öğrenme sürecinin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Çiğdemoğlu (2012) yaptığı çalışma ile yaşam temelli yaklaşımla desteklenmiş 5E modelinin geleneksel öğretime göre kimyasal reaksiyonlar ve enerji konularını anlamayı ve başarıyı cinsiyet farkı gözetmeksizin arttırdığını ortaya koymuştur.

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007) tarafından hazırlanan fen bilgisi öğretmenliği lisans programında “Özel Öğretim Yöntemleri” dersleri zorunlu olup bu derslerde öğretmen adaylarının fen öğretiminde kullanılan yöntemleri öğrenmeleri ve sınıfta uygulama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında aldığı özel öğretim yöntemleri derslerinde; fen eğitiminde gerekli olan öğrenme kuramlarını, yöntemleri ve teknikleri öğrenmelerinin yanı sıra bunları öğretmen olduktan sonra da sınıfta kullanmaya devam etmeleri için bu yöntemlerin kullanımına karşı olumlu tutum ve anlayış geliştirmelerinin sağlanması önemlidir. Diğer taraftan fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra öğretim yöntem ve tekniklerini takip edip mesleğinde kullanma durumları çok düşük oranlardadır (Yıldırım, İlhan, Şekerci ve Sözbilir, 2014).

Öğretmenlerin, öğrenme teorileri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgileri ve deneyimleri daha çok öğretmen adayı iken lisans öğrenimi sırasında oluşmaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans öğrenimi sırasında, yaşam temelli öğretimi nasıl gerçekleştirebileceklerini öğrenmeleri ve sınıflarda kullanma becerilerinin kazandırılması ve bu yöntem kullanıldığında ortaya çıkan sorunların incelenmesi önem taşımaktadır. Ülkemizde alanyazındaki yaşam temelli öğretim ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretim yapabilme durumlarının nasıl geliştirilebileceğine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

1.1. Amaç

Bu çalışmada “Özel Öğretim Yöntemleri-I” dersi kapsamında fen bilimleri öğretmen adaylarının YTÖ uygulamalarını gerçekleştirme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır.

1) Fen bilimleri öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretimi gerçekleştirme durumları nasıldır?

2) Fen bilimleri öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretimin gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

3) Fen bilimleri öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretim gerçekleştirmeleri onların fen öğretimine ilişkin düşüncelerini nasıl etkilemektedir?

2. YÖNTEM

Çalışma nitel yaklaşıma uygun olarak eylem araştırması yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmaların en belirgin özellikleri; doğal ortamda gerçekleştirilmesi, doğrudan veri toplanması, zengin betimlemelerin yapılması, davranışın gerçekleştiği sürece odaklanılması, tümevarımcı veri analizi yapılması, araştırmacının katılımcı rolünün sağlanması, araştırma desenlerinde esneklik olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırma, yaşam temelli öğretimin öğretmen adaylarına anlatıldığı ve öğretmen adaylarının pratikte uygulama becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinde YTÖ sürecindeki durumların incelendiği bir sınıfta, araştırmacıların doğrudan katılımcı olduğu, nitel verilerin toplandığı, doğal sınıf ortamında gerçekleştirilmiş olup nitel araştırma yaklaşımının ve eylem araştırmasının belirgin özellikleri taşımaktadır.

Eylem araştırması, yerel problemlere odaklanma, problemi anlamak için teoriyi kullanma, çözümü tasarlama, harekete geçme, eğitimcilerin sınıflarında bir sonraki adımın ne olacağına karar verme gibi konularda onlara yardımcı olması ve aynı zamanda bir probleme sistematik çözümler üretmesi açısından güçlü bir araçtır (Hinchey, 2008; Mills, 2010). Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında “veri çeşitlemesi” sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat, yapılandırılmamış gözlem, doküman incelemesi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu uygun durum örnekleme yapılarak belirlenmiştir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği üçüncü sınıfta 2013-2014 bahar döneminde “Özel Öğretim Yöntemleri-I” dersini alan 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları bu dersi ilk defa almaktadırlar. Öğretmen adayları gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılmışlardır. Çalışma grubunda bir erkek ve on bir bayan öğretmen adayı bulunmaktadır.

2.1. Uygulama

Uygulama sürecinde araştırmacıların birlikte yürüttüğü “Özel Öğretim Yöntemleri-I” dersi kapsamında ilk olarak öğretmen adaylarına dersin tanıtımı, öğretim izlencesi ve işleniş süreci hakkında bilgi verilmiştir. İlk olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan sunumlarla Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının tüm boyutları anlatılmıştır. Sonra yaşam temelli öğretimin kuramsal çerçevesi ve örnek uygulamaları bilimsel çalışmalardan yararlanarak hazırlanmış (İlhan, 2010; Tekbıyık, 2010; Çiğdemoğlu, 2012) sunumlarla anlatılmıştır. Daha sonra ise öğretmen adaylarından kendi isteklerine göre ikişerli gruplar oluşturmaları istenmiştir. Bu gruplardan, ortaokul fen bilimleri dersi konularından birini seçmeleri ve bu konuları YTÖ’ye uygun olarak hazırlayarak fakültedeki sınıfta dersi işlemeleri istenmiştir. Ders işleme sürecinde sınıftaki diğer öğretmen adayları öğrenci pozisyonunda ve araştırmacılar da dinleyici ve değerlendirme sürecinde katılımcı olarak rol almışlardır. YTÖ uygulamaları sürecinde her grup haftada 2 ders saati süre kullanmıştır. Öğretmen adaylarının işledikleri derslerin video kayıtları tutulmuştur. Uygulama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Uygulama Sürecine İlişkin Bilgiler

Süre*	Uygulayıcılar	İçerik
2 Ders saati	Araştırmacılar	Dersin tanıtımı, öğretim izlencesi ve işleniş süreci
4 Ders saati	Araştırmacılar	Fen Bilimleri Dersi Program (MEB, 2013)
4 Ders saati	Araştırmacılar	Yaşam Temelli Öğretim (İlhan, 2010; Tekbıyık, 2010; Çiğdemoğlu, 2012)
12 Ders saati	Öğretmen Adayları ve Araştırmacılar	Öğretmen adaylarının YTÖ uygulamaları ve değerlendirme

*Bir ders saati 50 dakikadır.

2.2. Verilerin Toplanması

2.2.1. Mülakat

Çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretim uygulamalarını gerçekleştirme durumları, gözlem ve doküman incelemesinde ortaya çıkarılan kısımları desteklemek ve ayrıca yeni bulgular elde etmek amacıyla uygulamalardan sonra yapılan mülakatlar yoluyla veriler elde edilerek analiz edilmiştir. Mülakatlar, birebir görüşme şeklinde ve yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Mülakat formunun geliştirilmesinde; kolay anlaşılabilir soruların olması, yönlendirmekten kaçınılması, sondaların hazırlanması ve soruların geliştirilmesi amacıyla fen bilgisi eğitimi anabilim dalında bulunan 4 öğretim üyesinin görüşü alınmış ve soruların çalışmanın amacına uygunluğu incelenmiştir. Bu şekilde mülakat formunun araştırmanın amacına uygunluğu açısından geçerliği sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Öğretmen adayları ile yapılan mülakatlara başlarken adaylara görüşmenin amacı, ne kadar süreceği, görüşmenin kayıt altına alınacağı, verilerin tamamen araştırma amacı ile kullanılacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Adaylar görüşme süreci ile ilgili bilgilendirilip onayları alındıktan sonra, önceden hazırlanan mülakat soruları adaylara yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan 12 öğretmen adayında bir tanesi mülakat sürecinde rahatsızlığı sebebiyle mülakata katılamamış olup 11 öğretmen adayı ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınan mülakatlar her bir aday için yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Mülakatlarda öğretmen adaylarına altı soru yöneltilmiştir. Bunlar;

- 1) Derslerinizin yaşam temelli fen öğretimi şeklinde işlenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? (Sonda: Bağlam, hikâye, etkinlik, 5E modeli, REACT modeli, 4 aşamalı model),
- 2) YTÖ'nün öğrencileri derse karşı motive etmesi ve derse karşı tutumlarını etkilemesi hakkındaki olumlu/olumsuz düşünceleriniz nelerdir?
- 3) YTÖ'nün fen kavramlarının öğretilmesine katkısı hakkındaki olumlu/olumsuz düşünceleriniz nelerdir? (Sonda: anlamlı öğrenmeye, kalıcılık vb.),
- 4) Bir öğretmen adayı olarak YTÖ yapabilme durumunuz hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 5) YTÖ gerçekleştirmek için derslere hazırlanmanızda ve ders anlatımınızda karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
- 6) YTÖ ile fen derslerinin işlemeniz/işlenmesi sizin fen bilimleri dersinin öğretimine yönelik olarak düşüncenizde nasıl bir değişiklik oluşturdu? Alternatif soru; Öğretmen olduğunuzda nasıl ders işlemek istersiniz? (Sonda: Özgüven, fen öğretmeme kaygısı, sınıf yönetimi, derse ilgi çekmede kolaylık/zorluk, zaman yönetimi vb.)

2.2.2. Gözlem

Öğretmen adaylarının işledikleri dersler araştırmacıya ilk elden veriye ulaşma imkânı sağlayan gözlem tekniklerinden “katılımcı gözlem” ve video kayıtları tutularak “yapılandırılmamış gözlem” ile veriler toplanmıştır. Katılımcı gözlemde, araştırmacı çalışılan konuya ilişkin duruma dâhil olur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada toplam 12 ders saati öğrencilerin bilgisi dâhilinde kamera çekimi yapılarak gözlem kayıtları tutulmuştur. Çalışmada iki araştırmacı öğretmen adaylarının dersleri işleme sürecinde sınıf öğrenme ortamında olup bitenleri “katılımcı gözlemci” olarak not tutarak kayıt altına almıştır. Gözlem kayıtları araştırmanın amacı ve araştırma sorularına uygun olarak analiz edilmiştir.

2.2.3. Doküman İncelemesi

Öğretmen adaylarının YTÖ gerçekleştirme durumları, mülakat ve gözlem kayıtlarının yanı sıra doküman incelemesi yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada incelenen dokümanlar; öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları, ders sunumları, etkinlik kâğıtları,

deney malzemeleri, ders planı/materyali hazırlamada yararlandıkları kaynaklardır (kitap, tez vb.). Öğretmen adaylarının YTÖ ile işledikleri derslerde kullandıkları yazılı ve görsel materyaller ve malzemeler “doküman incelemesi” ile analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, çalışmada araştırılan hedefler hakkında veri toplamaya yarayan yazılı materyallerin analizini içerir. Nitel çalışmada, doküman incelemesi veri toplama metodu olarak tek başına kullanılabilirdiği gibi başka metotlar ile beraber de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.3. Veri Analizi

Çalışmada nitel olarak elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde, araştırmada elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi için araştırma sorularından, mülakatlarda yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Çalışmada verilerin analizi üç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk olarak dokümanların ve gözlem kayıtlarının analizi yapılmıştır. Daha sonra mülakat ve gözlem verilerinin analizi yapılmıştır. Mülakat verilerinin analizi araştırmada elde edilen doküman ve gözlem kayıtlarından elde edilen verilerle birlikte bir bütünlük içinde analiz edilmiştir. Ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınan mülakatlar transkript edilmiş ve analiz için hazırlanmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde doküman analizleri, gözlem kayıtları ve mülakatlar yoluyla toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgular araştırma sorularının takip ettiği sıra ile verilmiştir. Her araştırma sorusuyla ilişkili olan farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulgular araştırma sorusu çerçevesinde bir araya getirilip yorumlanmış ve gerektiğinde doğrudan alıntılar yoluyla bulgular düzenlenmiştir.

3.1. Öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretimi gerçekleştirme durumları nasıldır?

Fen bilimleri öğretmen adaylarının YTÖ’yü gerçekleştirme durumlarının incelenmesi için ilk olarak, doküman verileri ve gözlem kayıtları incelenmiştir. Mevcut çalışmadaki verilerin analizinden, öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretimi gerçekleştirme durumları dört kategoride incelenmiştir. Bunlar “bağlamların verilmesi, kavramların sunulması, etkinliklerin yapılması ve öğretim yöntemleri” kategorileridir. Doküman verileri ve gözlem kayıtlarından, öğretmen adaylarının YTÖ’ye uygun olarak işledikleri derslerin ayrıntıları Tablo 2’de verilmiştir.

3.1.1. YTÖ İle İşlenen Derslerde Bağlamların Verilmesi

Öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretimde kullandıkları bağlamlar; “Aslan ile fare hikâyesi”, “Aylin’in kar macerası hikâyesi”, “Kırmızı elma hikâyesi”, “Doğal temizlik malzemeleri”, “Pinokyo çizgi filmi”, “Gölgeden portre animasyonu” şeklindedir. Ders planları, video kayıtları ve gözlem kayıtları incelendiğinde, öğretmen adaylarının ders anlatımında kullandıkları bağlamlar ve etkinliklerden bazılarını (Bağlam; aslan ve fare hikayesi, kırmızı elma hikayesi, Etkinlik; araba etkinliği, gün içindeki gölge boylar) değişik kaynaklardan uyarlayarak geliştirmişlerdir, bazılarını da ders kitaplarından (MEB, 2012a; MEB, 2012b; MEB, 2012c), tezlerden (Tekbıyık, 2010; Çiğdemoğlu, 2012) ve bilimsel makalelerden (Ültay ve Çalık, 2011) yararlanarak kullanmışlardır.

YTÖ ile ders işlenirken konu içeriklerinin verilmesinden önce bağlamlar sunulur. Bağlamlar öğrencilere verildikten sonra derslerde bağlamlar ile kavramlar arasında ilişki kurulur. Öğretmen adaylarının anlattıkları derslerde bağlamları nasıl ve ne zaman kullandıkları ve kavramlarla nasıl ilişki kurdukları incelenmiştir. Araştırmanın uygulamasında öğretmen adayları ikiye bölünmüşlerdir. Bu gruplardan 4 tanesi (G1, G3, G5, G6)

kullandığı bağlamları dersin başında verirken iki grup (G2, G4) bağlamları konu anlatımından sonra vermiştir.

Öğretmen adaylarının derste bağlamları verdikten sonra bağlamda geçen kavramlarla derste verilmesi gereken fen kavramları arasında ilişki kurması incelendiğinde; iki grup (G1 ve G3) bağlamları sadece ilgi çekmek için kullanmış ve sonrasında ders anlatmıştır. İki grup ise (G5 ve G6) bağlamda geçen kavramları öğrencilere sorgularak dersin başında verdiği bağlamlara, dersin işleniş sürecinde de göndermelerde bulunmuş ve öğrencilerin kurdukları ilişkileri yorumlamalarını istemiştir. Bağlamı aktaracakları hikâyeleri dersin anlatımından sonra sunan iki grup (G2 ve G4) kullandığı bağlamları çalışma kâğıtları, slaytlar ile öğrencilere okutmuştur.

Bağlamların öğrencilere sunulması şekillerine bakmak için gözlem kayıtları incelendiğinde; bağlamların slayt sunumu şeklinde (G2 ve G4), çalışma kâğıdı dağıtılarak (G1 ve G3), öğretmenin bağlamı kendisinin okuyup öğrencilerin dinlemesi (G5 ve G6) şeklinde olduğu gözlemlenmiştir.

3.1.2. YTÖ İle İşlenen Derslerde Etkinlik Yapılması

Öğretmen adaylarının ders işlerken uyguladıkları etkinlikler ders planlarına, gözlem kayıtlarına ve video kayıtlarına göre incelenmiştir. Öğretmen adayları YTÖ ile derslerini işlerken etkinlik olarak deneyler, modeller, çalışma kâğıtları kullanmışlardır. Yapılan gözlemlerde, öğretmen adaylarının işledikleri derslerde öğrencileri motive ederek etkinliklere katılmalarını sağladıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmen adayları bazı etkinlikleri kendileri yaparak (karbonat etkinliği) gösteri deneyi şeklinde uygulamışlardır. Derslerde yapılan “bisküvi deneyi”, “diş maketi etkinliği”, “araba etkinliği” etkinliği gibi etkinliklerle öğrencilerin aktif olması, tartışma yapması, etkinlik kâğıtlarını doldurmaları sağlanmıştır. Derste yapılan etkinliklerin bazıları (Aylin’in kar macerası etkinliği) öğretmenin fen kavramlarını anlatmasından önce yapılırken, bazıları (güneş ve ay modeli etkinliği, gölgeden portre etkinliği) kavramlar anlatıldıktan sonra uygulanmıştır.

YTÖ derslerinde yapılan etkinliklere ilişkin materyaller ve gözlem kayıtlarında bu etkinliklerin günlük hayatla ilişkili etkinlikler olduğu görülmektedir (limon etkinliği, sabun etkinliği, elinizdeki kemikler deneyi, nerelerde ne çeşit kas bulunur deneyi, kasların çalışması deneyi).

3.1.3. YTÖ İle İşlenen Derslerde Kavramların Sunulması

Doküman analizleri ve gözlem kayıtlarından elde edilen bulgular incelendiğinde; fen bilgisi öğretmen adaylarının, sınıfta işledikleri konuları (fen kavramları) ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfta işlenen fen bilimleri derslerindeki farklı konulardan seçmişlerdir. YTÖ ile işlenen ders planlarında bulunan kavramlar; 5. Sınıfta; ışık, gölge, güneş ve ay tutulması, sindirim sistemi organları ve görevleri, diş ve diş çeşitleri ve diş sağlığı, 6. Sınıfta; sürtünme kuvveti, enerji dönüşümü, kemik, eklem, kas, 7. sınıfta; kimyasal bağlar ve atom, 8. sınıfta; asit, baz ve pH’dır.

YTÖ’de bağlamlarla ilişkili olarak kavramlar öğrencilere sunulur (Bennett, Lubben ve Hogarth, 2007; İlhan, 2010). Derslerde direkt olarak öğrencilere kavramlar sunulmaz. Bu açıdan öğretmen adaylarının anlattıkları dersler incelendiğinde, iki grup (G2, G4) derse direkt kavramları vererek başlamışlardır. Daha sonra bağlamları örnek olarak sunmuşlardır. Bunun yanı sıra iki grup (G1, G3) ise bağlamlardan sonra kavramları sunmuştur, fakat bağlamlar dikkat çekmek için sunulup işlenen ders ile direkt olarak bağlantısı anlatılmamıştır. İki grup (G5, G6) ise bağlamları kavramlardan önce sunup kavramları anlatırken daha önce sunulmuş olan bağlamlarla ilişkili olarak kavramları anlatmıştır.

3.1.4. YTÖ ile İşlenen Derslerde Öğretim Yöntemlerinin Kullanılması

Alanyazında YTÖ ile birlikte daha çok öğrencilerin aktif olacağı öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Bennett ve Lubben, 2006; Çiğdemoğlu, 2012; Parchmann ve diğerleri, 2006; Tekbıyık, 2010). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretime uygun olarak seçtikleri öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde; Grup 1'in 5E modeli, modelleme, kavram haritası kullandıkları; Grup 2'nin 5E modeli, grup çalışması kullandıkları; Grup 3'ün REACT modeli, kavram haritası kullandıkları; Grup 4'ün 5E modeli, deney, analogi kullandıkları; Grup 5'in 5E modeli, analogi, grup çalışması kullandıkları ve Grup 6'nın REACT modeli, istasyon, modelleme kullandıkları görülmüştür (Tablo 2).

3.2. Öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretimin gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışmaya katılan 12 öğretmen adayından 11 öğretmen adayı ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar betimsel olarak analiz edilmiştir. Mülakat yapılan öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö11 şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmen adaylarının YTÖ ile ders işlemenin etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerini artırmada etkili olduğunu, sunulan konu ve kavramları günlük hayatla ilişkilendirmede kolaylık sağladığını, bilginin kalıcılığını artırdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının YTÖ ile ders işleme sürecinin hazırlık aşamasının öğretmen açısından daha fazla zaman ve emek gerektirdiğini belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretimin gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö1, Ö2, Ö5 derse bağlam ile başlamanın öğrenciler için bilginin daha kalıcı olmasını sağladığını, günlük hayat ile ilgili bir hikâye veya durum ile derse başlamanın öğrencilerde merak ve ilgi uyandırdığını, bağlamla derse başlamanın konuyla ilişki kurmalarına yardımcı olduğunu söylemişlerdir.

“Biz bağlam ile başlamayıp direkt konuyu anlatsaydık ezbere yöneltmiş olacaktık ama yaşamla bağdaştırarak kendi kendine keşfetmesini sağladığımız için daha kalıcı bilgi olmuş olacak.” (Ö1)

“Öğrencilerin çevrelerinde gördüğü nesnelere fen dersiyse alakalı olarak ilişkilendireceğini düşünüyorum. Günlük hayatla ilgili bir hikaye ile derse başladık Pinokyo ile ilgili bir video gösterdik. Öğrencilerde soru işareti merak duygusu uyandıracaklarını düşünüyorum ikisi arasında bir ilişki kurmalarına yardımcı oldu ki kurabildiler zaten. Bağlamla derse başlamak konuyla ilişki kurmalarını sağlamış oldu yani.” (Ö2)

“Bugüne kadar ezberci bir yöntem ile geldik. Bu dersten sonra bu korkularım aşıldı kalıcı bilgi birikimini nasıl oluşturacağım diye düşünüyordum bunları öğrenmiş olduk YTÖ ve 5E ile ders işlemek iyi oldu.” (Ö5)

Ö3 ve Ö6 dersin işlenişinin eğlenceli, zevkli geçtiğini, bilgilerin kalıcı olduğunu, öğrencinin daha aktif olduğu, daha rahat ders anlatıldığını, derse hazırlanmanın daha zor olduğunu, YTÖ feni öğretmek için kullanışlı bir yöntem olduğunu söylemişlerdir. Günlük hayatla ilgili soru çözülmesinin öğrenmede kolaylık sağladığını, öğrencilerin YTÖ ile işlenen konunun günlük hayatta yaşadığı olaylarla ilgisini kavramasına yardımcı olduğunu, ifade etmişlerdir.

“Dersin işleniş hem öğretmen hem öğrenci açısından daha eğlenceli geçiyor öğretmen daha az yoruluyor öğrenci daha aktif kendi bilgisini geliştiriyor öğretmen ders anlatırken daha rahat ama hazırlanırken çok yoruluyor. Günlük hayatla ilgili soru çözülmesi öğretmede kolaylık sağlar. Öğrenci aktif öğretmen rehber olduğu için kalıcı bilgi elde ediliyor. Günlük yaşamdan bir bağlamlar başladığı için dikkatini çekiyor ve derse ilgili oluyor.” (Ö3)

“Hem öğretmen açısından hem öğrenci açısından bence keyif vericiydi dersin çok zevkli geçtiğine inanıyorum. Verilen örnekler ya da konunun günlük hayat ile bağdaştırılması öğrencinin çevresindeki

gördüğü olayları o derste yansıtması kalıcıdır.”“...öğrenciye sorduğumuz sorulara verdiği cevapların aslında çevresindeki gözlemlerine dayanarak da yaptığının farkına vardık ve ister istemez konunun günlük hayatta yaşadığı olaylarla ilgisini kavradı öğrenciye bundan sonra yaptığı her açıklamada aslında sebebin ne olduğunu ya da çevresindeki her şeyin belirli bir düzen içerisinde olduğunu farkına varıyor yaşam temelli öğrenme ile.” (Ö6)

Öğretmen adaylarına YTÖ'yü gerçekleştirirken karşılaştıkları zorluklar sorulduğunda ise, günlük hayat ile ilişkili öğrencilere soru hazırlama, bağlam ve kavramları ilişkilendirme kısımlarında zorlandıklarını, plan hazırlamada sıkıntı yaşadıklarını, etkinlikleri dersin hangi aşamasında uygulamaları gerektiği konusunda zorlandıklarını ve ölçme değerlendirme aşamasında günlük yaşam ile ilgili soru ve çalışma yaprağı hazırlamada sıkıntı yaşadıklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte daha çok araştırma yaparak bulup uyguladıkları etkinliklerin de dersi hem öğretmen hem de öğrenci için daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11 kodlu öğrencilerin bu konudaki ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Plan hazırlamada zorlandık acaba etkinliğimiz ile hikâyemiz ile konuyu bağdaştırabilir mi diye tereddüt yaşadık. Bağlamı kavram ile ilişkilendirmede de sıkıntı yaşadık acaba çocuk onu anlayacak mı? Günlük hayatla ilişkili soru hazırlamak zor çünkü o soru stiline alışkın değiliz ve seviyeye göre hazırlamak zor.” (Ö1)

“Etkinlikleri hangi kısımda nereye yerleştireceğim kısmı zorladı beni acaba hangisi öğrenciye daha çok bilgi verir ya da hangisi daha çok keşfetmeye yönelik bu biraz zorladı bağlamı kavram ile ilişkilendirmede, günlük hayatla ilişkili soru hazırlamada da zorlandım.” (Ö2)

“Zor etkinlik bulabildik, çalışma yaprağını hazırlarken günlük hayatla ilgili hazırlamada zorlandık...” (Ö4)

“Ölçme değerlendirme açısından soru hazırlamak zor hem günlük hayat ile ilişkilendirmek hem de seviye olarak çünkü bazı sorular bazı öğrencilere göre çok kolay oluyor bazıları da çok zor oluyor.” (Ö6)

“Ders planı yaparken biraz zorlandık etkinlikleri kazanımlara göre yapınca orada zorlanmadık ama sıralama yaparken biraz zor oldu sıkıcı olmasın anlamları zorlaşmasın diye.” (Ö7)

“Günlük hayatla ilişkili bağlam temelliye göre soru hazırlamakta zorluk çektik normal test sorusu olsa internetten indirip getirdik ama bu biraz zorladı bizi yani ders planına uygun dönüt ve değerlendirme kısmında problem yaşadınız hazır soru bulamadığımız için konuya uygun soru yazmak zorladı.” (Ö9)

“Neyi nerede kullanacağımızda zorlandık önce ders mi etkinlik mi sıralaması olsun diye karar verirken zorlandık.” (Ö11)

Öğretmen adaylarına YTÖ ile ders işlemenin öğrencilerin ilgilerine, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisinin nasıl olduğu sorulduğunda, derslerin daha eğlenceli geçmesine bağlı olarak öğrencilerde derse katılma isteğinin ve merakının arttığını ve böylece öğrencilerin derse motive edilmelerinin kolaylaştırdığını, derse karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmişlerdir. Derslerin direkt formül verilmeden günlük hayat ile ilişkilendirilerek işlenmesinin fen kavramlarını somutlaştırdığını ve buna bağlı olarak öğrencilerin unutmalarının engellendiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konudaki örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yaşamla ilişkilendirerek dersi anlattığımız için hem daha kalıcı hem daha zevkli, öğrenci için de akılda kalma açısından daha da etkiliydi. Tüm öğrencileri derse katıyor, derse isteksiz olan çocuğun da derse katılması sağlanmış oluyor. Kendi kendine deneme yapıyor, etkinlik yapıldığı için derse katılımı artıyor. Olumsuz yönü yok. Motivasyon ve tutumu artıyor. Etkinlikler günlük hayattan olduğu için öğrenciler de derste aktif bağlam kullanıyoruz. Öğretmenin üstüne düşen yük hafifliyor, öğrenci kendi kendine yapıyor, günlük yaşamla ilişkilendiriyor, öğretmen sadece rehber.” (Ö1)

“Kavramlar daha soyut o yüzden yaşam temelli yani bizim anlattığımız gibi kalp getirip göstererek ya da bir hikâye ile başlayarak öğrencide daha da somutlaştırmış oluyoruz biz. Böylece derse karşı merak heyecan duyuyor, motivasyonları artıyor. O yaş grubunda çocuklar daha enerjili olduğu için daha çok dikkatlerini çeker. Ortaokul öğrencileri daha hareketli olduğu için yani ben bir ilkokul ortaokul çocuğuna kalbi götürsem daha çok merak edecek. Olumsuz bir şey gelmiyor aklıma yok gibi zaten.” (Ö2)

“Motive olmalarının sebeplerinden biri etkinliklerin günlük hayatla ilgili olması. Hiç bilmediği bir şeyi yapsak bu kadar dikkatini çekmezdi. Böylece derse karşı olumlu tutum geliştirmiş oluyor.” (Ö4)

“Bence motivasyonları artar. Günlük hayatla ilişki kuruyor dersi dinleme açısından daha iyi oluyor. Kendi yaptırdığımız etkinlikleri günlük hayatta da kullanınca arada ilişki kurabiliyor o yüzden olumlu. Mesela yolda gördüğü arabanın hızı ya da yavaş gitmesinin sebebi sürtünme kuvvetiymiş diyor.” (Ö5)

“Günlük yaşamla ilişkilendirince daha akılda kalıcı oluyor, derse daha motive oluyorlar ve daha geç unutmaları sağlanıyor, daha çok ilgisini çekiyor. Direkt formül verilse unutmaları çabuk oluyor. Önce etkinlik yapılırken daha çok dikkatlerini çekmiş oluyor, daha verimli olmuş olur, sıkılmazlar dersten.” (Ö7)

“Düz bir anlatımla anlattığımız zaman çocuk o konuya motive olmuyor, sadece bir 10 dakika dinliyor bakıyor anlayamayınca dersten kopma aşamasına geliyor. Ama biz bağlamla anlattığımız zaman ilk başta hoca bir hikâye anlatmıştı neden anlatmıştı hani o aralarda kopukluk olsa bile yine başında bir merak uyandırdığımız için diğer kısımlarda yine motive olma hoca ne demeye çalışmıştı dinleyeyim dersi neler var diye ilgi merak uyandırıyor ve böylece motivasyonunu artırdığını düşünüyorum.” (Ö8)

“Öğrencilerin daha öncesinde derse karşı tutumları soğuktu, dinlemezdi, ezbere dayalı olurdu ama yaşam temelli öğrenme ile merak ilgi oluşuyor. Mesela etkinliklerden sonra çocukta şöyle bir merak oluşabilir limonda asit varmış acaba yediğimiz başka yiyeceklerde de asit var mı diye düşünüp araştırma yapar, öğrenme isteği oluşur. Mesela sabun kayganlık veriyordu. Kayganlık veren diğer maddelere bakar, bu da mı acaba baz diye günlük hayatta gördüğü şeyleri inceler araştırır.” (Ö10)

3.3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretim gerçekleştirmeleri onların fen öğretimine ilişkin düşüncelerini nasıl etkilemektedir?

675

Öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlardan, YTÖ ile ders işlemenin fen öğretmeye yönelik görüşlerini nasıl etkilediği ve öğretmen olduklarında nasıl ders işlemek istediklerine ilişkin görüşleri betimsel olarak analiz edilerek ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adayları, YTÖ ile ders işlemeyen önce kaygılarının olduğunu, klasik yöntemlerle ders işlediklerinde öğrencileri sıkıktan ve fen dersini sevdirmekte sıkıntı yaşamaktan korktuklarını, ezbere dayalı ders işlemeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dikkatini çekmede, derse motive etmede zorluk yaşayacaklarını düşündüklerini ve özellikle sınıf yönetiminde sorun çıkacağına inandıklarından klasik yöntemle ders işleyip etkinliğe yer vermeyi düşünmediklerini belirtmişlerdir. YTÖ ile ders işlemelerinin bu konularda özgüvenlerini artırdığını, bağlam kullanmayı öğrendikleri için derslere giriş yaparken hikâye/bağlam/günlük vb. ile başlamayı düşündüklerini ve etkinlik uygularken sıkıntı yaşamayacaklarını, derslerinin çoğunda YTÖ uygulamayı düşündüklerini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının bu konudaki örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Önce kaygım vardı çocuklar fenden korkuyordu derste istediğimi anlatamam diye korkuyordum ama şimdi bilgiyi direkt veriyorum. Öğrenciler kendileri keşfediyor farklı fikirler oluşturuyorlar etkinlikleri yaparken seviyelerini öğreniyorum. Her derse girişte hikâye günlük hayatla ilgili bir olay anlatacağım.” (Ö1)

“Daha önce feni zor olarak görüyordum çünkü soyut kavramlar olduğu için ezbere dayalı olarak öğreniyorduk. Ama YTÖ ile aktif bilgisini kendi yapılandırıyor, günlük hayatla bağlantılı olduğu için öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Öğrenciye nasıl öğretim diye düşünüyordum. Zorlanacağımı düşünüyordum. Ben ezbere dayalı öğrendim öğretmenin anlatıp bizim dinlediğimiz şekilde bir eğitim aldık ama unutuluyor. Öğrencilerimin de unutmalarını istemem o yüzden kaygım vardı. Eskiden hocalar anlattığı için

öğrenci aktif değildi ama şimdi aktif öğretmen soru sorarak motive eder. Kalabalık sınıflar için sınıf yönetimini sağlamak bu yöntemi kullanmak da daha zor." (Ö3)

"Normal konuyu anlatırken tüm konuya hâkim olabilir miyim diye korkuyordum. Ama böyle bir plan yapınca etkinlik bana yardımcı oluyordu. Bu dersi almadan önce eski yöntemlerle ders işleyecektim. Sınıfa girip konuyu anlatıp çıkardım. Bu iyi bir şey değildi. Sırf ezber yapınca sınavdan sonra her şeyi unuttuk. Ama etkinliklerle işleseydik kalıcı olurdu. Öğretmen olunca bu şekilde ders işlemeyi düşünüyorum çünkü, konuyu bilmekle anlatmak farklı şeyler benim sürekli anlatmam öğrenciyi sıkar ama şimdi böyle yaparak öğrencinin dikkatini çekiyor kendisi de buna alışınca araştırma yapacak motive olacak. Bu yöntemden önce ezber eğitim yapacaktım ama bu da kalıcı olmazdı şimdi öğrenmeye etkisini öğrenmiş oldum." (Ö4)

"Daha önce dersi anlatır çıkarım ezberci bir yöntemle öğrenen öğrenir diyordum formül verip soru çözerdim ama artık bu şekilde işlendiğini görünce böyle öğretmek gerekir diye düşünüyorum. Artık sorumluluğumuz arttı daha fazla hazırlanmamız gerekir. Daha önceden dersi nasıl anlatırım nasıl sevdiririm diye düşünmüyorduk rahatlık ama şimdi öğrencinin nasıl aktif olması gerektiğini gördük onların aktif olması gerek diye düşünüyorum günlük hayattan ilişkiler kurmam gerek öğretmene daha büyük iş düşüğünü öğrenmiş oldum." (Ö5)

"Bizde eskiden konu anlatılır soru çözülür ders biterdi ama şimdi öğrenciye etkinlik yaparak deney yaparak dikkat çekiyorsun kalıcılıkları artıyor bunu görünce artık ben de YTÖ yapmak isterim günlük yaşamla ilişkilendirince daha kalıcı bir eğitim yapabilirim. Başta her konuda yapabilir miyim diye kaygılanıyordum ama artık her derste kullanılabileceğini gördüm arkadaşlarda yapınca farklı konularda. İlk başta çok heyecanlanıyordum sesim titrerdi yüzüm kızarırdı ama şimdi daha rahatım. Özellikle özgüvenim arttı derse ilgi çekmek de zorluk çekeceğimizi düşünüyordum ama şimdi gördüm artık yapabilirim diyorum." (Ö7)

"Önce etkinliği mi yapsam konu mu anlatsam diye bir karışıklık yaşıyordum nasıl bir plan oluşturacağımı öğrenmiş oldum özgüvenim arttı ders anlatımına karşı öğrencileri nasıl motive derim ilgilerini nasıl çekerim feni nasıl sevdiririm diye bir kaygım vardı bu derste ilgilerini nasıl çekeceğimi gördüm bunun için farklı yöntemler olduğunu öğrendim hikâye gibi video gibi bunu öğrenmeseydim mesela videoyu en son aşamada gösterebilirdim ilgilerini çekerdi belki ama hepsininkini çekmeyebilirdi ama şimdi sıralamasını öğrendim belli bir plan dâhilinde nasıl yapacağımı öğrendim." (Ö8)

"Önceden derse girip anlatıp çıkarım diye düşünüyordum ama şimdi dikkat çekme etkinlik yapma en son ders anlatma var fikrim değişti. Kafamızdaki klasik öğretmen modeli yıkıldı bu bizim için daha kolay artık yöntemi biliyoruz bölüm hazırlayacağız öğretmen olduğumuzda uygulayabiliriz. Artık öğrenciye dersi nasıl sevdireceğim nasıl ilgi çekeceğimi motive edeceğimi biliyorum. Sınıf yönetiminde herkesi tek tek gözlemleyerek etkinliği yaptırmak gerekiyor." (Ö11)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yaşam temelli öğretim uygulamaları ile ders işleyen öğretmen adaylarının hazırladıkları dokümanlar (ders planları, çalışma kâğıtları, etkinlik kâğıtları, ders sunumları), gözlem kayıtları, video kayıtları ve öğretmen adayları ile yapılan mülakatlar analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretimi gerçekleştirme durumları bağlamların verilmesi, kavramların sunulması, etkinliklerin yapılması ve öğretim yöntemleri şeklinde dört kategoride incelenmiştir.

Mevcut çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının YTÖ ile işledikleri dersler, bağlamların derslerde kullanılması açısından incelendiğinde; öğretmen adaylarının kullandıkları bağlamlar ve etkinliklerden bazılarını değişik kaynaklardan uyarlayarak, bazılarını da ders kitaplarından (MEB, 2012a; MEB, 2012b; MEB, 2012c), tezlerden (Tekbiyık, 2010; Çiğdemoğlu, 2012 ve bilimsel makalelerden (Ültay ve Çalık, 2011) yararlanarak kullanmışlardır. Öğretmenlerin bağlam geliştirmeleri ve derslerde kullanmaları oldukça zordur. Bunun yerine kaynaklardan yararlanarak hazır bağlamlar bulması ve kullanmaları daha kolaydır. Birçok ülkede YTÖ'ye göre hazırlanmış öğretim programlarında öğretmenler için bağlam kitapları

oluşturulmuştur (ACS, 1998; UYSEG, 2000). Ülkemizde lise fizik ders kitaplarında bağlamlar verilmiştir (MEB, 2007). YTÖ’de bağlamların, konu içeriklerinin (kavramların) verilmesinden önce sunulması gerektiği, bağlamlar öğrencilere verildikten sonra bağlamlar ile kavramlar arasında ilişki kurulması gerektiği birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Bennett, Lubben ve Hogarth, 2007; İlhan, 2010). Bu çalışmada öğretmen adaylarının bağlamlarla nasıl ders işlediğine ilişkin bulgular incelendiğinde, bağlamlar ile kavramlar arasında ilişki kurulmasında problem yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adayları YTÖ ile işledikleri derslerde, günlük hayatla ilişkili olarak etkinlikler (limon etkinliği, sabun etkinliği, elinizdeki kemikler deneyi, nerelerde ne çeşit kas bulunur deneyi vb.) planlayıp gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinlikler kavramların sunulmasından önce veya kavramlar sunulduktan sonra gerçekleştirilmiştir. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin aktif olması, tartışma yapması, etkinlik kâğıtlarını doldurmaları sağlanmıştır.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının YTÖ ile işledikleri ders süreci öğretim yöntem ve teknikleri açısından incelendiğinde; 5E modeli, REACT modeli, kavram haritaları, analogiler, modelleme, istasyon tekniği, deney yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. YTÖ’de öğrencilerin aktif olacağı şekilde öğretim yöntem ve tekniklerinin seçildiği söylenebilir. Alanyazında da YTÖ ile ilgili bu yöntemlere yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Bennett ve Lubben, 2006; Çiğdemoglu, 2012; Parchmann ve diğerleri, 2006; Tekbıyık, 2010).

Öğretmen adaylarının YTÖ ile ders işlemenin öğrencilere etkisine ilişkin olarak mülakat verilerinden elde edilen bulgulara göre; YTÖ’nün bilginin kalıcılığını artırdığı, günlük hayatla ilişkili etkinlik, soru ve bağlamların öğrenmeyi kolaylaştırdığı, feni öğretmek için kullanışlı bir yöntem olduğu, derse olan ilgi ve dikkati artırmada ve kavramları günlük hayatla ilişkilendirmede kolaylık sağladığı ortaya çıkmıştır. Alanyazında da YTÖ’nün etkisi ile ilgili olarak benzer sonuçlar ortaya konulmuştur (Bennett ve Lubben, 2006; Parchmann ve diğerleri, 2006; İlhan, 2010). Bununla birlikte öğretmen adayları, YTÖ’de etkinlikleri dersin hangi aşamasında nasıl uygulamaları gerektiği konusunda problem yaşadıklarını ifade etmişler ve YTÖ ile ders işleme sürecinin hazırlık aşamasının daha fazla zaman ve emek gerektirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca mülakatlardan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının YTÖ sürecinde bağlam ve kavramları ilişkilendirme kısımlarında ve günlük hayatla ilişkili sorular hazırlamada da zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Çalışmada elde edilen diğer bir sonuca göre, öğretmen adayları; YTÖ ile ders işlemeden önce fen öğretmeye yönelik kaygılarının olduğunu, klasik yöntemlerle ders işlemeyi düşündüklerini, fen dersini sevdirmekte, öğrencileri motive etmede zorluk yaşayacaklarını düşündüklerini ve derslerinde çok fazla etkinlik yapmayı düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak YTÖ ile ders işledikten sonra, ifade edilen zorlukları aşma konusunda özgüvenlerinin arttığını ve öğretmen olduklarında derslerinin çoğunda YTÖ uygulamayı düşündüklerini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, bu çalışmada “Özel Öğretim Yöntemleri-I” dersinde öğretmen adaylarına YTÖ uygulamalarının anlatılması ve öğretmen adaylarının bu doğrultuda YTÖ’ye uygun ders planlaması ve işlemeleri süreci incelendiğinde; öğretmen adaylarının YTÖ’ye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, YTÖ kullanmaya yönelik becerilerinin arttığı, öğrenci merkezli fen öğretimine yönelik öz yeterliklerinin artmasına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

“Özel Öğretim Yöntemleri-I” dersinde öğretim model/yöntem ve tekniklerinin kuramsal çerçevesi anlatıldıktan sonra bu çerçevede pratik olarak örnek dersler işlenmektedir. Bu derslerin incelenmesi, derste anlatılan kuramsal bilginin nasıl uygulamaya geçirileceğine/geçirildiğine yönelik daha fazla çalışmalar yapılması araştırmacılara önerilebilir.

Bu çalışma kapsamında öğretmen adayları YÖ ile ilgili bilimsel makaleler ve tezlerdeki etkinlikleri alıp kendi derslerinde uygulayabildikleri gözlenmiştir. Fakat alanyazında öğretmenlerin bilimsel kaynaklardan yararlanarak ders işlemlerinin oranının çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Yıldırım ve diğerleri, 2014). Bu açıdan öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının bilimsel kaynaklardan yararlanma durumlarının geliştirilmesine yönelik daha fazla çalışmalar yapılması önerilebilir.

“Özel Öğretim Yöntemleri-I” dersini veren öğretim elemanlarının derslerinde değişik yöntem ve teknikler kullanmasının, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterliklerine etkilerinin araştırılmasına yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Bennett, J. & Lubben, F. (2006). Context-based Chemistry: The Salters Approach. *International Journal of Science Education*, 28, 999-1015.
- Bennett, J., Lubben, F. & Hogarth S. (2007). Bringing Science to Life: A Synthesis of the Research Evidence on the Effects of Context-Based and STS Approaches to Science Teaching. *Science Education*, 91(3), 347–370.
- Çiğdemoğlu, C. (2012). *Effectiveness of Context-Based Approach Through 5E Learning Cycle Model on Students' Understanding of Chemical Reactions and Energy Concepts, and Their Motivation to Learn Chemistry*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- De Jong, O. (2008). Context-based Chemical Education: How to Improve it? *Chemical Education International*, 8(1), 1-7. <http://old.iupac.org/publications/cei/vol8/0801xDeJong.pdf> adresinden 7.1.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Çalık, M. (2009). Investigating Effectiveness of Storylines Embedded Within Context Based Approach: A Case for the Periodic Table. *Chemistry Education Research and Practice*, 10, 241–249.
- Demircioğlu, H., Dinç, M. ve Çalık, M. (2013). The Effect of Storylines Embedded Within Context-Based Learning Approach on Grade 6 Students' Understanding of 'Physical and Chemical Change' Concepts. *Journal of Baltic Science Education*, 12 (5), 682-691.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*, (6th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gilbert, J. K. (2006). On The Nature of 'Context' in Chemical Education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957–976.
- Hinchey, P. A. (2008). *Action Research Primer*. New York, NY: Peter Lang.
- Ingram, S. J. (2003). *The Effects of Contextual Learning Instruction on Science Achievement Male and Female Tenth Grade Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Alabama, Alabama, USA.
- İlhan, N. (2010). *Kimyasal Denge Konusunun Öğrenilmesinde Yaşam Temelli (Context Based) Öğretim Yaklaşımının Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Turkey.
- İlhan, N., Yılmaz, S. S., Dede, H., Sözbilir, M. & Yıldırım, A. (2015). Kimyada Yaşam (Bağlam) Temelli Öğretim Uygulamaları. İçinde Ayas, A. & Sözbilir, M. (Ed). *Kimya öğretimi: Öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve öğretmen adayları için iyi uygulama örnekleri* (ss. 213-246). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeliyle 9. Sınıf Kimya Dersi “Hayatımızda Kimya” Ünitesinin Öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Öğretim Komisyonu 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı*.

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=75
(Accessed on March 28, 2008).

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012a). *İlköğretim Fen ve Teknoloji 8 Ders Kitabı* (5. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012b). *İlköğretim Fen ve Teknoloji 7 Ders Kitabı* (1. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012c). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji 6 Ders Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi* (3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Mills, G. E. (2010). *Action Research: A Guide for Teacher Research (43rd ed.)*. Boston, MA: PrenticeHall.
- Nentwig, P., Demuth, R., Parchmann, I., Gräsel, C., & Ralle, B. (2007). Chemie im Kontext: Situating Learning in Relevant Contexts While Systematically Developing Basic Chemical Concepts. *Journal of Chemical Education*, 84 (9), 1439-1444.
- Overton, T. (2007). Context and Problem-based Learning. *New Directions in the Teaching of Physical Science*, 3(10), 7-12.
- Parchmann, I., Gräsel, C., Baer, A., Nentwig, P., Demuth, R., Ralle, B. & The CHIK Project Group. (2006). "ChemieimKontext": A Symbiotic Implementation of A Context-Based Teaching and Learning Approach". *International Journal of Science Education*, 28, 1041-1062.
- Pilot A. & Bulte A. M. W., (2006). The Use of "contexts" As a Challenge for the Chemistry Curriculum: Its Successes and the Need for Further Development and Understanding, *International Journal of Science Education*, 28, 1087-1112.
- Schwartz, A. T. (2006). Contextualized Chemistry Education: The American Experience. *International Journal of Science Education*, 28 (9), p. 977-998.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekbıyık, A. (2010). *Bağlam Temelli Yaklaşımla Ortaöğretim 9. Sınıf Enerji Ünitesine Yönelik 5E Modeline Uygun Ders Materyallerinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- The American Chemical Society (ACS). (1998). *Chemcom: Chemistry in the Community, (Third edition)*. Kendall/Hunt Publishing, USA.
- University of York Science Education Group [UYSEG] (2000). *Salters Advanced Chemistry: Chemical Storylines, Chemical Ideas, Activities and Assessment and Teachers' Guide*. York/ Oxford: UYSEG/ Heinemann Educational.
- Ültay, N. ve Çalık, M. (2011). Asitler ve Bazlar Konusu ile İlgili Örnekler Üzerinden 5E Modelini ve React Stratejisini Ayırt Etmek. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5 (2), 199-220.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., İlhan, N., Şekerci, A.R. ve Sözbilir, M. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarını Takip Etme, Anlama ve Uygulamalarda Kullanma Düzeyleri: Erzurum ve Erzincan örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 81-100.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2007). T.C. Yüksek Öğretim Kurulu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: YOK (<http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%4%9E%4%B0T%4%B0M+FAK%3%9CLT ES%4%B0%20C3%96%4%9ERETMEN+YET%4%B0%20C5%9ET%4%B0RME+L%4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382> Erişim Tarihi: 22.04.2014).

SUMMARY

Introduction

In the context based teaching, daily life applications of science and contexts are used in the classes to help students understand scientific concepts (Bennett, Lubben and Hogarth, 2007). It has been expressed in many studies that context-based learning has positive impacts on students' attitude, motivation, success and science/scientific literacy (Bennett, Lubben and Hogarth, 2007; Demircioğlu, Dinç and Çalık, 2013; İlhan, 2010; Ingram, 2003). In classes taught using context-based teaching, the scientific knowledge is presented in relation to a real event or a real story. In order to support this methodology students complete different activities. By doing these activities, the students' understanding of science concepts is not only consolidated but it becomes permanent. In addition, using the CBT motivates students to interpret daily life related situations and makes them eager to learn science (Demircioğlu, 2008).

In a study conducted by Tekbiyık (2010), students became more active when context based teaching was used in physics classes. It emerged that in the examples given in lectures related to daily life were the reasons for students' keener interest in physics. Çiğdemoğlu (2010), revealed that 5E learning model supported with context based approach compared with the traditional teaching has risen students' understanding of chemical reactions and energy subjects.

"Special Teaching Methods" courses are mandatory on the undergraduate Science Teacher Education program prepared by the Higher Education Council (2007). On these courses, pre-service teachers learn science teaching methods and they learn to develop their practical skills in the classroom.

As pre-service science teachers' using of science teaching methods and techniques, it is important the development of positive attitudes and perceptions towards these methods. On the other hand, in-service science teachers' using the teaching methods and techniques are very low rate (Yıldırım, İlhan, Şekerci and Sözbilir, 2014).

During the pre-service science teachers' undergraduate education, it is crucially important to learn how to implement context-based teaching and to solve problems that occur when this method is performed. There have been very limited studies on how to improve pre-service teachers' context-based teaching in our country.

The aim of this study is to investigate how pre- service science teachers apply Context-based teaching (CBT) on "Special Teaching Methods" courses.

Method

The study was conducted in accordance with the qualitative action research approach. Action research is a powerful tool used to generate systematic solutions to problems, and to focus on local problems (Hinchey, 2008; Mills, 2010). In this study, semi-structured interviews, unstructured observations, documents analysis were conducted and thus a diversity of data was provided. The sample of the study comprises 12 pre-service third grade science teachers enrolled on a "Special Teaching Methods" course at a state university. The selected pre-service teachers were asked to teach in pairs using the context-based teaching. Their lesson plans, worksheets, activity sheets, lesson presentations, observation records, interviews and video recordings, and interviews were examined. The qualitative data obtained from this study were analyzed using the qualitative descriptive analysis method (Yıldırım and Şimşek, 2011).

Result and Discussion

Pre-service science teachers' implementation status of CBT were examined four categories, after analysis of the data the obtained from documents, interviews, observation of this study and benefited from the studies related to CBT (Bennett and Lubben, 2006; Parchmann et al., 2006). These categories are presentation of context, presentation of concepts, activities design and teaching methods.

Pre-service science teachers selected different topics for their lessons from middle school courses 5th, 6th, 7th and 8th grades.

The unit concepts taught in CBT were as follows:

- 5th grade: light, shadow, the solar and lunar eclipses, digestive system organs and their functions, types of teeth and gums and dental health
- 6th grade, friction force, energy conversion, bones, joints, muscles
- 7th grade, chemical bonds and atoms
- 8th grade, acid, base and pH.

Pre-service science teachers used the 5E learning model, REACT teaching model, concept maps, analogies, models, station techniques and experimental method. All pre-service science teachers used experiments, models and worksheets.

Pre-service teachers used the following contexts in context-based teaching:

- "The lion and the mouse"
- "Aylin's snow adventure story"
- "The red apple story"
- "Natural cleaners"
- "Pinocchio cartoon"
- "Portrait animation from shadow".

Findings obtained from lesson plans, video recording and observation records showed that pre-service teachers used some of the contexts and activities which developed by themselves or some benefit from textbooks (MEB, 2012a; MEB, 2012b; MEB, 2012c), the thesis (Tekbıyık, 2010; Çiğdemoğlu, 2012) and the scientific articles (Ültay and Çalık, 2011).

It is emphasized in many studies that contexts must be presented prior to subject contents in CBT. In order to build a bridge between concepts and various contexts, students should grasp the context beforehand (Bennett, Lubben and Hogarth, 2007; İlhan, 2010). The findings of this study reveal that using the CBT proved to be more challenging than expected. Firstly, it was determined that pre-service teachers found it difficult to teach concepts using daily life examples to illustrate them. Moreover, the pre-service teachers could not ascertain how to engage in activities in the class nor could they determine at which stage of the lesson to include activities. Finally, pre-service teachers were concerned that designing lessons using the CBT demanded more time and effort.

On the other hand, the pre-service teachers noticed the impact of CBT on students. According to them, students retained more information due to a greater focus and keener interest in science lessons taught using the CBT. The pre-service teachers considered the CBT to be a useful method to teach science as it facilitates the concepts assimilation in relation to daily life experiences. Similar results emerged in many studies regarding the effect of CBT (Bennett and Lubben, 2006; Parchmann et al., 2006; İlhan, 2010).

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136908

Implementing Differentiated Instruction on Pre-Service Physics Teachers: Agendas

Rıza SALAR, Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, rizasalar@atauni.edu.tr

Ümit TURGUT, Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, uturgut@atauni.edu.tr

Abstract: The purpose of this study is to determine missing knowledge of pre-service physics teachers related to the subjects of optics, energy, force and motion and try to overcome the imperfect knowledge problem using differentiated instruction. The study was conducted with 26 pre-service physics teachers. Before intervention three different multiple choice tests (pre-tests) was implemented to pre-service physics teachers for determine their missing knowledge. After this determination, one of the researchers lectured pre-service physics teachers during eight weeks using differentiated instruction. Two weeks after instruction multiple choice tests was implemented again as post-tests. Paired sample t-test was conducted to determine whether there is a significant difference between the tests. There were significant differences in all three units in favour of post-test results. This means that the lack of knowledge of the teachers have been largely resolved.

Key Words: agendas; differentiated instruction; physics education; pre-service teachers

Fizik Öğretmen Adaylarına Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanması: Ajandalar

Öz: Bu araştırmanın amacı, fizik öğretmeni adaylarının, optik, enerji, kuvvet ve hareket konularındaki eksik bilgilerini belirlemek ve ardından bu eksiklikleri farklılaştırılmış öğretim kullanarak gidermeye çalışmaktır. Çalışma 26 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce, üç farklı çoktan seçmeli test (ön-test) öğretmen adaylarının eksik bilgilerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Daha sonra, farklılaştırılmış öğretim kullanarak sekiz hafta süren uygulama yapılmıştır. Uygulamadan iki hafta sonra, çoktan seçmeli testler son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön testler ile son testler arasında anlamlı farkın olup olmadığını anlamak amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuç olarak, son testler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu sonuca bakılarak, öğretmen adaylarının eksik bilgilerinin büyük ölçüde giderildiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: ajandalar, farklılaştırılmış öğretim, fizik eğitimi, öğretmen adayları

1. INTRODUCTION

In regular classrooms, individual differences between students are a condition accepted by the teacher in general. Students are very different from each other in terms of readiness levels, interests, skills, and so on. In addition, the learning styles of students may also show differences. Since the same type of teaching doesn't address all the necessities of different students, differentiated instruction approach has been developed in order to make each student to achieve his/her highest level of capacity. According to Tomlinson (2001), differentiated instruction is a learning experience, in which the students can use different ways to explore the content of the program, the activities and processes are performed towards meaningful learning, and reaching their own knowledge and ideas, and students can make their own choices to show and exhibit what they learn.

Differentiated instruction is not a formula or prescription. It is also not a teaching method either. Learning and teaching is a way of thinking and a philosophy. It depends on a group of ideas (Tomlinson, 2000):

- The students in the same age group are differentiated in terms of their levels of readiness, learning styles, experiences and socio-economic statuses.
- The differences between students significantly affect their learning speed and support provided by teacher.
- Students learn better, when they are supported by teachers rather than studying on their own.
- Students learn better, when they establish a relationship between their life experiences, interests and the curriculum.
- Students learn better, when teaching activities are related to issues and problems of the life.
- Students become more involved when the classrooms become an environment, where students are respected and cared well.
- The main task of school is improving the capacity of students to the highest level possible.

Although each student learns in different ways, the basic skills and content they gain are same. Therefore, students go different ways in the same direction (Tomlinson, 1999). Teachers can make differentiation in three different items including content, process and product. Content is the knowledge taught by teachers and materials used to accomplish this. Process is the activities designed to make students use their main skills to understand their basic knowledge and opinions. Product is all learning outcomes (Tomlinson, 2014).

Many methods can be utilized to differentiate. Station, agendas, coeducation, trajectory studies, centers, access points and sequential instruction are some of these methods. In this study, agendas method was used. Agenda is a list of tasks required to complete by a specific student at a set time (Table 1). There are both same and different elements in the agendas of all students of a class. Teachers often create agendas for a student to work two or three weeks on them, then create a new agenda upon completion of the previous one (Tomlinson, 2014). The teacher checks the students when they work on their agendas during the class. In this way, the teacher has a chance to observe the improvements of his/her students and makes recommendations to them.

Table 1: Sample Agenda

First and Last Name (Student)	Start Date:	
Task	Special Instructions	Signature of the teacher showing that the task is completed
Summarize the second Law of Newton briefly	Use the textbook	
Read Newton's life and his scientific studies	Use Internet	
Design an experiment related to the second Law of Newton	Not a dangerous demonstration	

Differentiated instruction is not a one-day wonder, but a radical change, which can respond to the learning necessities showing changes of the students. However, But it is very difficult to implement differentiated instruction. It requires time and effort to be spent (Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008). The teacher firstly make a decision regarding in which way the students should be differentiated depending on their individual differences. In the decision-making process, the aim should be responding to the individual differences, integrating differentiation into instruction and evaluation processes and creating regulations regarding content, product and process as they can meet the needs of students based on their pre-knowledge levels, critical thinking and expression styles (Tieso, 2003; Tomlinson, 1999). The teacher can differentiate students based on their pre-knowledge, learning capabilities and learning styles (Parsons, Dodman, & Burrowbridge, 2013).

1.1 Objective and Problems

According to many researchers, pre-service physics teachers have misconceptions or imperfect knowledge on the subjects of optics, energy, force and motion (Sahin and Yagbasan 2012; Bayraktar 2009; Ingec 2009; Yalcin, Altun, Turgut, and Aggöl, 2009). Pre-service physics teachers should correct these misconceptions before graduation or starting to teach the physics class. Otherwise, pre-service physics teachers may teach incorrect information to the students or they cannot be as effective as they should be. In addition, these teachers' imperfect knowledge in the subjects would result in lower self-efficacy (Sarıkaya, 2004). Considering all these, it is important for teachers to overcome these knowledge issues in order to be successful in their professions. However, the physics teachers may have many missing information about the course since they take many other classes during their education. Considering that each candidate may have many missing subjects and each candidate may have different missing points of the same subject; how can it be possible to correct these issues? If a group of teachers has distinctive achievements and missing points of the same subject (chapter), it will be a serious waste of time to explain the whole chapter to all of them. In addition, teaching a subject, which is already known, to a candidate teacher will result in loss of time and it will bore the candidate. At this point, we have to consider the individual differences of pre-service teachers in terms of their knowledge about the subjects. If there is a differentiation between the candidates in terms of achievements in the physics subjects, it will be more effective to employ the method of differentiated instruction in order to recover these issues. Employing differentiated instruction in terms of prior knowledge of the pre-service teachers can lead them to complete their incomplete knowledge about the subjects. For these reasons, in this study, it is aimed to overcome teachers' imperfect knowledge with differentiated instruction. In this regard, the following questions are asked;

What are the missing knowledge of pre-service physics teachers related to the subjects of optics, energy, force and motion?

Is differentiated instruction effective to overcome the imperfect knowledge problem of pre-service physics teachers related to the subjects of optics, energy, force and motion?

2. METHOD

2.1. Sample

The study was conducted with 26 pre-service physics teachers (16 female, 10 male), at the undergraduate program of physics. The age of participants ranged from 23 to 26. All participants were in the last years of the five-year study period. After telling purpose of the study and applications to be conducted to a group of 40 pre-service teachers, they were asked to participate in the study voluntarily. 26 of these 40 pre-service physics teachers participated in the study voluntarily.

2.2. Design

Three different tests have been developed to search for answers to the research problem. These tests consisted of physics questions related to the subjects of optics, energy, force and motion. These tests were applied to pre-service physics teachers twice before and after the training. The study is a single group pre-test and post-test model. In this model, pre-knowledge of the group before the study is measured. Then the implementation of training is performed and the group is subjected to post-test to measure their knowledge. If there is a significant difference between the results of pre-test and post-test, this difference would be considered to be caused by these trainings (Schumacher & McMillan, 1993).

2.3. Measurement

In the study, three different tests were employed. All three of these tests also include multiple-choice questions with five possible answers for each question. Questions were prepared by the researchers according to the objectives of physics curriculum of high schools in Turkey. In the physics curriculum, there were 12 objectives related to optics, 7 objectives related to energy and 11 objectives related to force and motion subjects, relatively. The first test prepared was Optics Knowledge Test (OKT), which contained 36 questions of 12 objectives related to the subject of optics. There were three questions for each objective in the test. The second test prepared was Energy Knowledge Test (EKT), which contained 21 questions of seven objectives related to the subject of energy. There were three questions for each objective in the test. The third test prepared was Force and Motion Knowledge Test (FMKT), which contained 33 questions of 11 objectives related to the subject of force and motion. There were three questions for each objective in the test.

26 pre-service physics teachers were subjected to the pre-tests. Participants were given 50 minutes for each test. Analysis of tests was performed as follows:

- If a participant answers all three questions related to an objective correctly, then he/she is considered as knowing that objective.
- If a participant cannot answer at least one or more than one questions related to an objective, then he/she is considered as not knowing that objective.

As a result of the analysis of OKT, EKT and FMKT tests, it has been determined that how many objectives out of 30 objectives each participant know. In the implementation process, an individual agenda was prepared for each participant using the data obtained. Two weeks later

than completion of the implementation period, three tests were applied to the participants as post-tests.

2.4. Validity and reliability

Three different test was used in research. For provide validity of tests, two experts who have PhD level in physics education have been consulted. They checked questions with two criteria. These criteria were: "Are questions correct scientifically?" and "Do questions match with objectives correctly?". After getting feedback from experts, final versions of tests were prepared.

For provide reliability of tests, tests was implemented to different 83 pre-service physics teachers. These pre-service physics teachers had been continuing same program at different levels. Kuder-Richardson (KR-20) reliability coefficients were calculated and given in table 2. Considering the results of KR-20 analyses, we can say all three tests are reliably since reliability coefficients between 0.70 and 0.90 (Schumacher & McMillan, 1993).

Table 2: Kuder-Richardson reliability coefficients

Test	KR-20 coefficient
OKT	0,79
EKT	0,71
FMKT	0,72

2.5. Intervention

Three different applications were applied to the pre-service physics teachers in order to address the lack of information on optics, energy, force and motion subjects. In the applications, differentiation was done depending on pre-knowledge of pre-service physics teachers. During the implementation period, the method of agendas, which is one of the differentiated instruction strategies, was employed. Applications related to objectives of optics, energy, force and motion subjects were performed, respectively. The implementation period took eight weeks. In each week, three hours have been spent in a row. Each lecture was 50 minutes followed by a 10 minutes break. The application done for optics took three weeks (9 hours). The application done for energy took two weeks (6 hours). The application done for force and motion took three weeks (9 hours). In the implementation period, a special agenda was prepared for each participant. These agendas were handed out to the participants at the beginning of the course. Tasks in the agendas were performed individually by the participants. A teacher, one of the researchers, has checked the participants to see whether they have completed their tasks in the classroom. In addition, he/she has helped to the participants to complete their tasks if needed. At the end of the day, agendas were collected from the participants.

As a result of OKT, it has been determined that the number of objectives known by the participants was reported between 3 and 10. In other words, the number of unknown objectives was ranged from 2 to 9. When participants were given tasks, their unknown objectives were considered. This means that those with more missing knowledge had more tasks to complete. In Table 3, the agenda of a participant, who doesn't know all three objectives, is given as an example. In Table 3, the first three tasks are related to an objective, while the following three tasks are related to another objective and the last two tasks are related to another one. It is inevitable that the participants with fewer amounts of tasks would finish their tasks earlier. In this case, additional tasks were given to these teacher participants to keep them interested.

Table 3: A sample agenda related to the application of optics

First and Last Name (Student)	Start Date:	Signature of the teacher showing that the task is completed
Task	Special Instructions	
What is the reflection of light? What are the laws of reflection?	Use ore textbook.	
Does light act like waves or particles when it is reflected? Explain with figures.	Use either your textbook or internet.	
Solve 10 problems related to the reflection of light.	Use ore textbook.	
Explain the concepts of full reflection of the light and critical angle by figures.	Use ore textbook.	
Explain the working principle of fiber optic cables briefly.	Search internet.	
Solve 10 problems related to full reflection of the light and critical angle.	Use ore textbook.	
To what quantities the focal lengths of the lens depend on? Describe with necessary connections.	Use ore textbook.	
Solve 5 questions related to the quantities affecting the focal length of the lens.	Use ore textbook.	

After finishing the application related to optics, the tasks related to energy are given to the participants as the second application followed by the tasks related to force and motion are given to the participants as the third application, respectively. In all these practices, the content was differentiated based on pre-knowledge of the participants. Processes and products are the same. Since all participants were subjected to the method of agendas, the process was same for all. The products was not differentiated either in order to reach the same objectives for all the participants.

2.5. Data analysis

The data obtained from this study was analyzed by using SPSS 17 (Statistical Package for the Social Sciences). In the normality analyses of the data distributed, Kolmogrov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were used. Since the number of participants is very few (26 pre-service physics teachers), the values of kurtosis and skewness were also considered. In data analysis, p-value was 0.05 (Field, 2009). Three different tests were applied twice during the research. OKTpre, OKTpost, EKTpre, EKTpost, FMKTpre and FMKT post tests were applied before and after training period of optics, energy and force and motion subjects, respectively. As a result of these multiple-choice tests, the scores of participants were calculated (1 point for each correct answer and 0 point for each incorrect answer). Since these six tests were applied to the

same group, the pair sample t-test was performed to see whether there is a significant difference between pre-tests and post-tests. Maximum and minimum scores of participants were calculated and given at Table 4.

Table 4: Max and min scores

Test	Min scores	Max scores
OKTpre	8	29
OKTpost	15	31
EKTpre	4	16
EKTpost	10	19
FMKTpre	4	22
FMKTpost	14	30

3. FINDINGS

3.1. Findings related to OKT

OKT test was performed with participants in two phases (before and after implementation period) as OKTpre and OKTpost tests, respectively. The total scores of participants and the difference between pre-test and post-test scores have been controlled to see if it is consistent with normal distribution (Table 5).

688

Table 5: Normality test of OKTpre and OKTpost

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Skewness		Kurtosis	
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
OKTpre	.14	26	.17	.92	26	.06	.88	.45	1.07	.88
OKTpost	.18	26	.02	.93	26	.10	.30	.45	.79	.88
(OKTpost-OKTpre)	.14	26	.17	.95	26	.35	-.17	.45	-.62	.88

Considering the results of Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests, and since the value obtained by dividing kurtosis and skewness coefficients into their standard deviations is between -1.96 and +1.96, it can be said that both OKTpre and OKTpost tests are consistent with normal distribution. In addition, the difference between OKTpre and OKTpost tests are also consistent with normal distribution. As a result of these findings, paired sample t-test was performed in order to see whether there is a significant difference between pre-test and post-test results (Table 6).

Table 6: Paired sample t-test for OKT

	Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
OKT	9.07	3.67	.72	12.59	25	.000

3.2. Findings related to EKT

EKT test was performed with participants in two phases (before and after implementation period) as EKTpre and EKTpost tests, respectively. The total scores of participants and the difference between pre-test and post-test scores have been controlled to see if it is consistent with normal distribution. The results of normality test are given in Table 7.

Table 7: Normality test of EKTpre and EKTpost

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Skewness		Kurtosis	
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
EKTpre	.11	26	.20	.97	26	.85	-.24	.45	-.43	.88
EKTpost	.13	26	.20	.95	26	.23	.03	.45	-1.03	.88
(EKTpost-EKTpre)	.14	26	.19	.96	26	.57	-.19	.45	-.29	.88

According to Table 7, it can be said that the scores of EKTpre and EKTpost tests and difference between these tests are consistent with normal distribution. Paired sample t-test was performed in order to see whether there is a significant difference between pre-test and post-test results. Test results are given in Table 8.

Table 8: Paired sample t-test for EKT

	Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
EKT	3.42	4.38	.85	3.98	25	.001

Since $p < 0.05$, there is a significant difference between the scores of paired sample t-test. This difference is in favor of EKTpost. The average score of EKTpre was 11, whereas it was 14 in EKTpost test. In the light of these findings, it can be said that this application has positive effects on the achievement level of students.

3.3. Findings related to FMKT

FKT test was performed with participants in two phases (before and after implementation period) as FMKTpre and FMKTpost tests before the application related to force and motion subjects, respectively. The total scores of participants and the difference between pre-test and post-test scores have been controlled to see if it is consistent with normal distribution. The results of normality test are given in Table 9.

Table 9: Normality test of FMKTpre and FMKTpost

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Skewness		Kurtosis	
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
FMKTpre	.13	26	.20	.98	26	.86	.05	.45	.04	.88
FMKTpost	.15	26	.13	.92	26	.05	.80	.45	1.32	.88
(FMKTpost-FMKTpre)	.14	26	.20	.91	26	.03	-.87	.45	.46	.88

In Table 9, since significance values of Kolmogorov-Smirnow and Shapiro-Wilk tests are larger than 0.05, it can be said that the scores obtained from these tests are consistent with normal distribution. The values obtained by dividing kurtosis and skewness coefficients into their standard deviations are between -1.96 and +1.96. According to these findings, paired sample t-test may be performed in order to see whether there is a significant difference between pre-test and post-test results. The results of paired sample t-test, which was conducted to see whether there is a significant difference between FMKTpre and FMKTpost tests results, are given in Table 10.

690

Table 10: Paired sample t-test for FMKT

	Paired Differences			t	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
FMKT	6.88	5.72	1.12	6.12	25	.000

According to Table 10, it can be seen that $p < 0.05$, which means that there is a difference in favor of FMKTpost test results. The difference between average score of pre-tests and post-tests is 7. At the end of the implementation period, it can be said that the achievement level of students has been increased.

3.4. Effect Size

A total of three paired sample t test were done at the end of each subject in order to investigate the effect of differentiated instruction to address the p-service physics teachers' missing knowledge related to the subjects of optics, energy, force and motion. The paired t-test can present the difference between two averages compared; however, it doesn't give any idea about the extent of this difference. Therefore, the effect size should also be calculated as

well as statistical significance. The effect size for paired sample t-test can be found by having the ratio of t-value calculated to the square root of the sample size (Green & Salkind, 2005). The effect size of paired sample t-tests performed for all three units is given in Table 11.

Table 11: Effect size for paired sample t tests

	t	N	D
OKT	12.59	26	2.46
EKT	3.98	26	0.78
FMKT	6.12	26	1.20

If the value of effect size is equal to 1, then it is very large, and this effect can be interpreted as large if it is equal to 0.8, moderate if it is 0.5 and small if it is equal to 0.2, respectively (Leech, Barrett, & Morgan, 2008). If these criteria are compared with the values of effect size obtained as a result of the study, it can be said that there is a large effect occurred.

4. CONCLUSION AND COMMENTS

The aim of this study was addressing the pre-service physics teachers' missing knowledge related to the subjects of optics, energy, force and motion by employing the method of agendas, which is one of the differentiated instruction methods. For this purpose, a total of 26 pre-service physics teachers were included in the study for 8 weeks. Before starting the implementation, the tests of OKTpre, EKTpre and FMKTpre were performed. Separate agendas were created for three units (optics, energy, force and motion) for 8 weeks. Special tasks were defined for each students in their agendas based on their pre-knowledge. In this way, the missing knowledge of each pre-service teacher was identified and tasks were defined in this regard. Students worked individually during practices. The pre-tests were performed again by teachers as post-tests two weeks after the completion of the training period. Paired sample t-test was conducted to determine whether there is a significant difference between the tests for these three units. There were significant differences in all three units in favor of post-test results. In addition, the effect size was also significant. This means that the lack of knowledge of the teachers have been largely resolved. Chamberlin and Powers (2010) have applied differentiated instruction in the mathematics course of the university students and determined that the achievements of the students have been increased. In another study, which have similar results with the results of Chamberlin and Powers, conducted by Dinescu, Miron and Barna (2011), it has been concluded that teaching class gas become more effective when they applied the method of differentiated instruction depending on pre-knowledge of students.

According to the results of this study, differentiated instruction can be applied on pre-service teachers in order to address their missing knowledge if it is applied depending on their pre-knowledge related to the course. This is very similar to the relationship between diagnoses and treatment in the field of medicine. Thus, the pre-tests were applied to determined (diagnosed) the teachers' imperfect knowledge and their missing knowledge was resolved by instruction (treatment). The post-tests were performed to evaluate the trainings. Because as it was told in the findings section, there was a significant difference between pre-test and post-test scores. In this way, teacher training institutions will help teachers to gain self-confidence and overcome their weak points related to the course and subjects. According to some studies conducted, imperfect knowledge causes anxiety and lack of confidence in teachers (Westerback, Gonzalez, & Primavera, 1985; Appleton & Kindt, 1999; Watters & Ginns, 1994;

McKinnon, (2010).

From another perspective, the approach of teachers, who were trained with differentiated instruction method, will be different in their professional lives when they encounter different learners. Teacher training institutions should help teachers to gain the necessary knowledge and skills to provide a better education for different learners (Goodnough, 2010). In this regard, it is believed that it is important for teachers to meet differentiated instruction methods.

REFERENCES

- Appleton, K., & Kindt, I. (1999). Why teach primary science? Influences on beginning teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 21(2), 155-168. doi: Doi 10.1080/095006999290769
- Bayraktar, S. (2009). Misconceptions of Turkish Pre-Service Teachers About Force and Motion. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 273-291.
- Chamberlin, M., & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and its Applications*, 29(3), 113-139.
- Dinescu, L., Miron, C., & Barna, E. S. (2011). New Trends: Promotion of Didactic Methods That Favour the Increase of Students' Interest and Motivation for Studying Physics. *Romanian Reports in Physics*, 63(2), 557-566.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Goodnough, K. (2010). Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction. *Research in Science Education*, 40(2), 239-265. doi: DOI 10.1007/s11165-009-9120-6
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh : analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- İnceç, Ş. K. (2009). Analysing concept maps as an assessment tool in teaching physics and comparison with the achievement tests. *International Journal of Science Education*, 31(14), 1897-1915.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics : use and interpretation* (3rd ed.). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKinnon, M. C. (2010). *Influences on the science teaching self efficacy beliefs of Australian primary school teachers* (Unpublished doctoral dissertation). The Australian National University, Canberra, Australia.
- Parsons, S. A., Dodman, S. L., & Burrowbridge, S. C. (2013). Broadening the view of differentiated instruction. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 38-42.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31-47.
- Sahin, E., & Yagbasan, R. (2012). Determining which introductory physics topics pre-service physics teachers have difficulty understanding and what accounts for these difficulties. *European Journal of Physics*, 33(2), 315.
- Sarikaya, H. (2004). *Preservice elementary teachers' science knowledge, attitude toward science teaching and their efficacy beliefs regarding science teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Schumacher, S., & McMillan, J. (1993). *Research in education: A conceptual approach* (3rd ed.). New York, NY: HarperCollins.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), 29-36.

- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Watters, J. J., & Ginns, I. S. (1994). Self-efficacy and science anxiety among preservice primary teachers: Origins and remedies. *Research in Science Education*, Vol 24, 1994, 24, 348-357. doi: Doi 10.1007/Bf02356362
- Westerback, M. E., Gonzalez, C., & Primavera, L. H. (1985). Comparison of Preservice Elementary Teachers Anxiety About Teaching Students to Identify Minerals and Rocks and Students in Geology Courses Anxiety About Identification of Minerals and Rocks. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(1), 63-79. doi: DOI 10.1002/tea.3660220106
- Yalcin, M., Altun, S., Turgut, U., & Aggöl, F. (2009). First year turkish science undergraduates' understandings and misconceptions of light. *Science & Education*, 18(8), 1083-1093.

Geniş Özet

Normal sınıflarda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, genel olarak öğretmenlerin kabul ettiği bir durumdur. Öğrenciler hazırbulunuşluk seviyesi, ilgi, beceri vb. özellikler açısından birbirlerinden çok farklıdır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri de farklılık göstermektedir. Bu kadar birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilere aynı tip bir öğretim ne kadar hitap eder. Her bir öğrencinin kendi kapasitesinin en üst seviyesine ulaşabilmesi için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı geliştirilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim, Tomlinson (2001)'a göre, öğrencilerin programın içeriğini keşfetmeleri için, çeşitli yolların kullanıldığı, aktivitelerin ve sürecin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine, kendi bilgi ve fikirlerine ulaşmalarına yönelik yapıldığı ve öğrencilerin öğrendiklerini göstermek ve sergilemek için seçimlerini yapabildikleri bir öğrenme yaşantısıdır.

Her öğrenci farklı yollarla öğrenmesine rağmen kazanacakları temel beceriler ve içerik sabittir. Yani öğrenciler aynı istikamete farklı yollardan giderler (Tomlinson, 1999). Öğretmen içerik, süreç, ürün olmak üzere üç farklı öğede farklılaştırma yapabilir. Bir öğretim sürecinde bunlardan birisi de farklılaştırılabilir, herhangi ikisi veya üçü de farklılaştırılabilir. İçerik, öğretmenin öğretmek istediği bilgiler ve bunu gerçekleştirmek için kullandığı materyallerdir. Süreç, öğrencilerin temel bilgi ve fikirlerini anlamak için ana becerilerini kullanmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmış etkinliklerdir. Ürün ise tüm öğrenme çıktılarıdır (Tomlinson, 2014).

Birçok araştırmacıya göre fizik öğretmeni adayları optik, enerji, kuvvet ve hareket konularında bilgi eksikliğine ya da kavram yanlışlarına sahiptirler (Sahin ve Yagbasan 2012, Bayraktar 2009, İngeç 2009, Yalcin, Altun, Turgut, & Aggöl, 2009,). Fizik öğretmeni adaylarının fakültelerden mezun olmadan ya da göreve başlamadan bu eksikliklerin giderilmesi gerekir. Aksi takdirde öğretmeni adayları hizmete başladıklarında öğrencilerine yanlış bilgi aktarır veya olması gerektiği kadar verimli olamazlar. Ayrıca öğretmeni adaylarındaki bilgi eksikliği onların öz yeterlilik algılarının da düşük olmasına neden olur (Sarıkaya, 2004). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmeni adaylarının eksik bilgilerinin giderilmesi onların başarılı birer öğretmeni olabilmesi için önem arz etmektedir. Ama eğitim süresince birçok ders alan fizik öğretmeni adaylarının birçok eksikliği olabilir. Her bir adayın birden çok konuda eksik bilgi sahibi olabileceği ve her bir adayın aynı konunun farklı kazanımlarında eksik bilgi sahibi olabileceği düşünülürse bu eksiklikleri gidermek nasıl mümkün olabilir? Sadece bir üniteyi ele aldığımızda, bir grup öğretmeni adayının farklı farklı kazanımlarda bilgi eksikliği olması durumunda, bu ünitenin tamamını öğretmeni adaylarına anlatmak ciddi vakit kaybı doğuracaktır. Ayrıca, bir öğretmeni adayına bildiği kazanımları tekrar anlatmak hem vakit kaybına neden olacaktır hem de öğretmeni adayının sıkılmasına neden olacaktır. Bu noktada öğretmeni adaylarının bilgi eksikliği açısından bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıyız. Her bir aday diğerinden farklı kazanımı bilmiyor ise bu adayların bilgi eksikliklerini gidermek için farklılaştırılmış öğretim kullanmak iyi bir yol olabilir. Öğretmeni adaylarının ön bilgileri açısından bir farklılaştırma ile yapılan öğretim, her bir öğretmeni adayının eksik bilgilerini tamamlaması sağlanabilir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim ile öğretmeni adaylarının bilgi eksikliklerinin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu problemlere cevap aranmıştır:

Fizik öğretmeni adaylarının optik, enerji, kuvvet ve hareket konularındaki eksik bilgileri nelerdir?

Fizik öğretmeni adaylarının optik, enerji, kuvvet ve hareket konularındaki eksik bilgilerini gidermek için farklılaştırılmış öğretim etkili midir?

Araştırma fizik eğitimi lisans programında öğrenim görmekte olan 26 (16 kız, 10 erkek) fizik öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamı beş yıllık öğrenim sürelerinin son yıllarındadır. Araştırma problemine cevap aramak için üç farklı test geliştirilmiştir. Bu testler optik, enerji, kuvvet ve hareket konularıyla ilgili fizik soruları içermektedir. Bu testler örneklemdeki öğretmeni adaylarına, uygulamadan önce ve sonra olmak üzere iki kez sorulmuştur. Araştırma tek grup ön test-son test modelindedir. Sorular araştırmacılar tarafından, Türkiye'de liselerdeki fizik müfredatında yer alan kazanımlara göre hazırlanmıştır. Lise fizik müfredatında optik konusu ile ilgili 12 kazanım, enerji konusu ile ilgili 7 kazanım, kuvvet ve hareket konusu ile ilgili 11 kazanım yer almaktadır. Hazırlanan ilk test Optik Bilgi Testi (OKT) olup, bu testte optik konusu ile ilgili 12 kazanıma ait 36 soru vardır. Testte her bir kazanım ile ilişkili üç soru bulunmaktadır. Hazırlanan ikinci test Enerji Bilgi Testi (EKT) olup, bu testte

enerji konusu ile ilgili 7 kazanıma ait 21 soru vardır. Testte her bir kazanım ile ilişkili üç soru bulunmaktadır. Üçüncü test Kuvvet ve Hareket Bilgi Testi (FMKT) olup, bu testte 11 kazanıma ait 33 soru yer almaktadır. Bu testte de diğer testlerdeki gibi her bir kazanım ile ilgili 3 soru yer almaktadır.

Testler uygulamadan önce 26 fizik öğretmeni adayına sorulmuştur. Katılımcılara her bir test için 50 dakika süre verilmiştir. Testlerin analizi şu şekilde yapılmıştır:

- Bir katılımcı bir kazanımla ilgili 3 soruyu da doğru cevaplamış ise katılımcı o kazanımı biliyor kabul edilmiştir.
- Bir katılımcı bir kazanımla ilgili 3 sorudan en az birini cevaplamamış ya da yanlış cevaplamış ise katılımcı o kazanımı bilmiyor kabul edilmiştir.

OKT, EKT ve FMKT testlerinin analizi sonucundan her bir katılımcının, araştırma için seçilen 30 kazanımdan kaçını bilip kaçını bilmediği açığa çıkarılmıştır. Yapılan uygulamada bu veriler kullanılarak her bir katılımcı için bireysel ajanda hazırlanmıştır. Uygulamalar bittikten iki hafta sonra, katılımcılara üç test, post test olarak tekrar uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 17 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin dağılımının normallik analizinde Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Ön testler ile son testler arasında anlamlı farkın olup olmadığını anlamak için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Üç ünite için de son test lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü de büyük çıkmıştır. Bunun anlamı öğretmen adaylarının bilgi eksiklikleri büyük ölçüde giderilmiştir. Benzer şekilde Chamberlin ve Powers (2010) üniversite öğrencilerinin matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamış ve öğrencilerin matematik başarılarının arttığını belirlemişlerdir. Yine bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren bir başka çalışmada Dinescu, Miron and Barna, (2011) lise öğrencilerinin öğrenme profillerine göre farklılaştırılmış öğretim uyguladıklarında fizik öğretiminin daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

David Fetterman'ın Değerlendirme Modeli: Yetkilendirme Değerlendirmesi

Fadime KOÇ DAMGACI, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fdamgaci@gmail.com

Yeliz KAYA, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yelizkizmazer@gmail.com

Rafet GÜNAY, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gunay.rafet@gmail.com

Öz: Yetkilendirme değerlendirme modeli, değerlendirmeyi yapan grubu izlemek ve bu grubun kendi performanslarını değerlendirmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmış bir yaklaşımdır. Yaklaşım, Fetterman, Kaftarian ve Wandersman tarafından geliştirilmiş, ilk olarak Amerikan Değerlendirme Derneği'nin (AEA) 1993 yılında gerçekleştirdiği toplantıda Fetterman tarafından tanıtılmıştır. Bu değerlendirme türünde odak noktası programların iyileştirilmesidir. Aynı zamanda değerlendiricilerle menfaat sahipleri arasındaki ilişki, geleneksel değerlendirmeye göre daha katılımcı ve işbirlikçidir. Popüler ve programları iyileştirme amacı güden bu model, Türkçe alanyazında çok kısıtlı olarak yer almaktadır ve nasıl uygulandığına ilişkin yazılmış hiçbir çalışma yoktur. Modelin nasıl uygulandığının Türkçe olarak ayrıntılandırılmaması, modelin Türkiye'deki programların değerlendirilmesinde kullanımını kısıtlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı Yetkilendirme Değerlendirmesi'nin ne olduğu ve nasıl uygulandığını ayrıntılı bir şekilde sunmak ve Türkçe alanyazındaki boşluğu doldurmaya çalışmaktır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikçi Değerlendirme, Program Değerlendirme, Yetkilendirme Değerlendirmesi, Öz-değerlendirme.

David Fetterman's Evaluation Model: Empowerment Evaluation

Abstract: Empowerment Evaluation Model (EEM) is an approach that designed to observe the group that evaluate and in order to get make their performance evaluation themselves. First time, EEM was developed by Fetterman, Kaftarian and Wanders, by American Evaluation Association's (AEA) meeting in 1993. Specifically, EEM focuses on programs' evaluation and at the same time EEM contributes the relationship between stakeholders and evaluators are more effective and collaborative than traditional evaluation. Although EEM is well-recognized in literature, however, it is not well-detailed in Turkish literature and, there are no studies on this program model that describe how to applied. In this vein, the purpose of this study is to explore how EEM is implemented? and it also aimed to analyzed comprehensively to fill the gap in the Turkish literature.

Key Words: Collaborative Evaluation, Program Evaluation, Empowerment Evaluation, Self-determination.

1.GİRİŞ

Program değerlendirme, herhangi bir programı kabul etmek, değiştirmek ya da ortadan kaldırmak amacıyla, çeşitli yöntemlerle toplanan verileri, programın etkililiğini ölçmek amacıyla geliştirilmiş kontrol listeleri gibi ölçütlerle karşılaştırıp çıkan sonuca göre bir karar verme sürecidir (Klenowski, 2010). Ornstein ve Hunkins (2009)'a göre de program değerlendirme, açık ve gizli olarak daha önceden uygulanmış olan program hakkında bir değer yargısına varmamızı sağlar. Bir programın başarılı olması için belirlenen hedeflere ulaşması gerekmektedir. Amaçlanan hedeflerin ne kadarına ulaşıldığının anlaşılabilmesi, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, olumsuz durumlar mevcutsa aksaklıkların hangi öğeden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak için program değerlendirme yapmak, son derece önemli bir süreçtir (Demirel, 2015).

Alanyazına bakıldığında çok sayıda program değerlendirme modelinin olduğu görülmektedir. Lawton (1987) değerlendirmeyi klasik-deneysel modeller ve geleneksel olmayan-niteliksel modeller diye iki kategoride incelese de Stake tarafından yüzeysel kategorilendirme noktasında eleştirilir. Richard (2009) da program değerlendirmeyi; Lawton'a (1987) göre daha geniş kapsamda ele almış; biçimlendirici, aydınlatıcı ve ürün değerlendirmesi olmak üzere üç kategoride incelemiştir. Son yıllarda değerlendirme işinin daha büyük öneme sahip olması neticesinde değerlendirme yaklaşımlarında da artış olmuştur. Stufflebeam (2000) 22 farklı değerlendirme yaklaşımı olduğundan ve bu yaklaşımların sayısının günümüzde 1960'lara göre daha fazla olduğundan bahseder. Stufflebeam (2002); değerlendirme yaklaşımlarını; geçersiz ve eksik bulguları içeren sözde değerlendirmeler, sorular-yöntem odaklı değerlendirmeler, iyileştirme-hesapverilebilirlik amaçlı değerlendirmeler ve sosyal gündem-savunu odaklı değerlendirmeler olmak üzere dört kategori halinde sınıflandırmıştır. Levin'e göre de günümüzde kullanılan yaklaşık 30 farklı program değerlendirme yaklaşımı mevcuttur (2010). Uşun (2012) kitabında değerlendirme yaklaşımlarını; hedef yönelimli, sistemlere dayalı, işbirlikçi, katılımcı yönelimli, rakip yönelimli, niteliksel, uzmanlık yönelimli, müşteri yönelimli, postmodern, geleneksel, pragmatik, hümanist, akademik, çoklu yöntemlere dayalı, tüketici odaklı, maliyet-yarar analizi, deneysel, sürece dayalı, ürüne dayalı, sürece ve ürüne dayalı ve gereksinime dayalı olmak üzere 22 başlıkta incelemiştir. Alkin ve Christie (2013) ise program değerlendirmeyi bir ağaç ile şematize etmiş ve bu ağacı kök üzerinden 3 büyük dala ayırmış, bu dalların adına ise kullanım, metot ve değer isimlerini vermişlerdir (Günay, Damgacı & Kaya, 2015). Değerlendirme Teorisi Ağacının 3 dalına toplamda 18 yaprak çizilmiş ve her bir dala değerlendirme modellerinden birinin adı yazılırken, 3 dalın üzerine de temel ve bilindik 8 modelin ismi yazılmıştır. Alkin ve Christie (2013) çalışmalarında toplamda 26 değerlendirme modelinden bahsetmişlerdir. Bunlardan dokuzu kullanım, dokuzu metotlar ve sekizi de değer grubunda yer almaktadır. Kullanım alanı; değerlendirme sonuçlarının kullanımına, metot alanı; değerlendirme sürecinde kullanılan teknik ve yöntemlere, değer alanı ise değerlendirme konusunun değeri ve değer yargısına vurgu yapar (Alkin & Christie, 2013). Bu modellerden bazıları günümüzde sıklıkla kullanılmasına karşın, bazıları da Türkiye alanyazınında sadece tanımlarıyla yer bulmuştur.

Fetterman'ın değerlendirme modeli Alkin ve Christie'nin (2013) değerlendirme teorisi ağacının kullanım dalında yer alır. Kullanım dalında yer alan diğer teorisyen isimleri; Alkin, Patton, Preskill, King, Cousins, Chelimsky, Wholey ve Stufflebeam şeklindedir. Uşun (2012) ise Fetterman'ın değerlendirme yaklaşımını işbirlikçi değerlendirme yaklaşımları başlığı altında inceler. Bu yaklaşım, Türkiye alanyazınında, uygulaması olmayıp sadece tanımına yer verilen modeller arasındadır. Özellikle ABD'de kullanılan bu model, Türkiye alanyazınında yeterli değeri görmesi ve programlar değerlendirilirken kullanılması için bu çalışmada ayrıntılarıyla tanıtılacaktır. Çalışma için kapsamlı literatür taraması yapılmış, özellikle modelin sahipleri olan

Fetterman, Kaftarian ve Wandersman'ın tüm kitap ve makalelerinden faydalanılmış ve modelin ne/nasıl olduğu açıklanmaya çalışılmıştır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Fetterman değerlendirme modeline; "Empowerment Evaluation - Yetkilendirme Değerlendirmesi" adını vermiştir. Yetkilendirme değerlendirme, özdenetim ve ilerlemeyi sağlamak için değerlendirme kavramı, teknik ve bulgularını, programda iyileştirme yapmak adına kullanılmaktadır (Fetterman, 1994). Yetkilendirme değerlendirme bir organizasyonda değerlendirme kültürünün oluşturulmasına yardımcı olmayı, programa katılanların hür iradelerini kullanarak kişisel değerlendirmeler yapmalarını ve iletişim süreçlerini ön plana çıkararak uygulama alanına sahip olmalarını sağlamaktadır (Fetterman & Wandersman, 2005). Yetkilendirme değerlendirme, paydaşların öz-değerlendirme, planlama ve uygulama aşamalarının değerlendirilmesi için araçlar sağlayarak ve programın yönetim ve planlamasını, değerlendirmenin bir parçası sayarak bir programın başarı olasılığını artırmayı amaçlar (Wandersman ve diğ., 2005). Bu model program ve kurumun gelişimi ile program katılımcılarının hür iradelerini güçlendirmek ve onları değerlendirmeye teşvik etmek için, değerlendirme teknik ve kavramlarının kullanımını esas almaktadır (Fetterman, 1994). Bu değerlendirme modelinin temel kavramları; yetiştirme, kolaylaştırma, savunma, aydınlatma, özgür bırakma, eleştiren kişi, düşünce ve eylem döngüleri, öğrenen toplum, yansıtıcı uygulayan ve kültürel kanıtlardır (Uşun, 2012). Bu kavramlar arasında yer alan, programın iyileştirilmesi ve katılımcıların korkusuz bir şekilde mevcut durumu kritik etmelerini ifade eden "eleştiren kişi" kavramı, yetkilendirme değerlendirmesinin kilit amaçlarından birini vurgulamaktadır. Eleştiren kişiye bir örnek vermek gerekirse, yapıcı eleştirilerde bulunan, eleştirmek için eleştirmeyen, gördüğü eksikliklerin tamamlanması için önerilerde bulunan kişiye, yetkilendirme değerlendirme sürecinde, eleştiren kişi denilmektedir (Fetterman & Wandersman, 2005).

Sechrest (1997) yetkilendirme değerlendirmesini ideolojik bir hareket olarak nitelendirmektedir. Smith (2007) ise yetkilendirme değerlendirmesinin teori ve yöntem olmasından ziyade, öncelikli olarak ideoloji olduğunu ileri sürmüştür. Yetkilendirme değerlendirme, işbirlikli değerlendirme yaklaşımlarından biri olarak anılmaktadır (Uşun, 2012).

Yetkilendirme değerlendirmesinde, değerlendirme sürecine paydaşların tamamı (program kullanıcıları ve müşteriler de dâhil) katılım göstermektedir. Bu değerlendirme türünde genellikle bir uzman değerlendirmeci bulunmakla birlikte bu kişinin görevi, program değerlendirme sürecine rehberlik etmek ve bu süreci kolaylaştırmaktır (Wandersman & Snell-Johns, 2005). Ayrıca uzman değerlendirmeci, paydaşlarla iletişim kurma ve veri toplama işlerini de üstlenmektedir. Bu değerlendirme türünde amaç, katılımcıların kendi perspektiflerinden, devam etmekte olan programın durumunu doğru belgelerle ortaya koyarak programın geliştirilmesine katkıda bulunmaktır (Fetterman & Wandersman, 2010).

Yetkilendirme değerlendirme dışarıdan birisi tarafından değil, grup içindeki kişiler tarafından gerçekleştirilir. Programlar durgun değil dinamiktir. Bu sebeple de akıcı, duyarlı ve sürekli değerlendirme gerektirir. Buna bağlı olarak değerlendiricinin bir uzman olmasına gerek yoktur. Yönlendirme yapmasını iyi bilen bir koç olması yeterlidir (Alkin & Christie, 2013).

Yetkilendirme değerlendirme değerlendirici, değerlendirme sürecinde, personel, katılımcı ve komite üyelerini de inceler. Fakat değerlendirici bu kişilerin sorumluluğunu kendi üzerine almaz. Değerlendirme sürecinde paydaşların tamamının belirli sorumlulukları vardır (Fetterman & Wandersman, 2010). Fetterman ve Wandersman'a (2010) göre değerlendirmeci bu süreçte ne çok üstündür ne de çok pasiftir. Program personeli, katılımcılar ve değerlendirmeci eşit statüdedirler. Değerlendirmeci tartışmalarda baskın olmadan, fikirlerini uygun bir şekilde ifade eder. Değerlendiricilerin öncelikli rolleri; kolaylaştırıcı, antrenör ve yeri geldiğinde acı söyleyebilen bir dost olmaktır. Değerlendirici bu süreçte kolaylaştırıcı, program

üyelerine yardım eden ve duyarlı bir kişi olmalıdır. Değerlendirici aynı zamanda, analitik ve eleştirel düşünebilmeli, belirli hedeflerin başarıya ulaşabilmesi için grubun ne yaptığını değerlendirebilmeli, bunun için de net sorular sorabilmelidir. Değerlendiricinin sadece eleştirel ve analitik olması yeterli değildir. Takım çalışmasına yatkın bir değerlendirmeci sinerjiyi de artıracaktır (Özler & Koparan, 2006).

Geleneksel değerlendirmede olduğu gibi, yetkilendirme değerlendirmesinin bulguları da verilere dayanır. Bu bulgularda, programın güçlü yönleri hakkında bilgi verilmekle birlikte, programın performansı hakkında sert eleştiriler de yer almaktadır. Ancak geleneksel değerlendirme ile yetkilendirme değerlendirmesi arasında, yetkilendirme değerlendirmesinde paydaşların kendi amaç, süreç, çıktı ve etkilerini oluşturmaları ve daha sonra bu amaç, süreç, çıktı ve etkiler açısından kendilerini değerlendirmeleri noktasında büyük farklar söz konusudur (Posavac & Carey, 2003).

Fetterman ve Wandersman'a (2010) göre yetkilendirme değerlendirmesinin geleneksel değerlendirmelerden farklılıkları şu şekilde sıralanabilir:

1. Değerlendirme; program yönetici, personel ve müşterilerinin takım halinde kendilerini değerlendirme sürecine dâhil ettikleri özdeşünümsel bir süreçtir.
2. Yetkilendirme değerlendirmesi, programın tasarım aşamasında başlar.
3. Yetkilendirme değerlendirmesi, programı geliştirme ve iyileştirme için programın tasarımından değerlendirme aşamasına kadar, sürekli veri sağlar.
4. Profesyonel değerlendiricinin rolü öğretici ve kolaylaştırıcı bir köprüdür.
5. Programın iyileştirilmesi sürecinin bir parçası olarak, programın değerini de değerlendirir.
6. Hedef ve çıktıları, program uygulamasının en üst gelişimsel seviyesine doğru yönlendirir.
7. Basit veri toplama yöntemlerini kullanarak kaliteli bir ilerlemenin devam ettirilmesini destekler.
8. Başarısızlığın olmadığını ve ders konularının hepsinin öğrenilebileceğini ileri sürer.
9. Ders konularını öğrenmeye dayalı aktivizm (etkincilik) ve aktif desteği savunur.

Yetkilendirme değerlendirmesi öncelikle ilke, kuram, fikir ve değerlerle ilgilidir. Bu argümanlar, yetkilendirme değerlendirmesinin ruhunu ve kalbini, yetkilendirme değerlendirmesinin ilkeleri olarak yansıtır. Bu ilkeler aşağıdaki gibidir (Alkin & Christie, 2004):

1. İyileştirme: Yetkilendirme değerlendirmesi, insanların performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca bu modelde insanlar, kendi başarılarını yeniden ve dikkatli bir şekilde değerlendirme imkânı bulurlar.
2. Toplumsal Aidiyet: Yetkilendirme değerlendirmesi, toplumun ilerlemesi yolunda adımlar atar ve bu duruma değer verir. İnsanların aidiyet duygusuyla hareket etmelerini sağlar.
3. Kaynaştırma: Yetkilendirme değerlendirmesi bağlılığı, katılımı ve çeşitliliği desteklerken aynı zamanda her seviyeden insanın birlikte hareket etmesine yardımcı olur.
4. Demokratik katılım: Katılım ve karar verme, açık ve adil olmalıdır.
5. Sosyal adalet: Değerlendirme, toplumdaki eşitsizlikleri gidermek için kullanılmalıdır.
6. Toplum bilgisi (Kültür): Yetkilendirme değerlendirmesi toplum bilgisine (kültüre) saygılıdır ve ona değer verir.
7. Kanıt dayalı stratejiler: Yetkilendirme değerlendirmesi toplum bilgisi (kültür) ile birlikte bilim adamlarının birikimini kullanır.

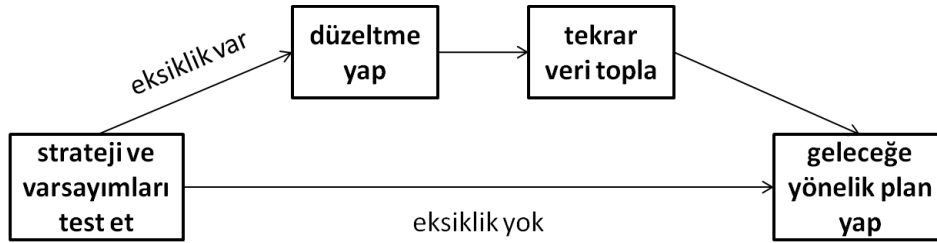
8. **Kapasite geliştirme:** Yetkilendirme değerlendirmesi, bir değerlendirme işini yapabilmek için, program planlama ve uygulaması ile paydaşların yeteneğini geliştirme amacıyla tasarlanmıştır.

9. **Örgütsel öğrenme:** Yetkilendirme değerlendirmesi, kurumların kendi deneyimlerinden bir şeyler öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanılır (Başarının üzerine yenilerini ekleme, hatalarından ders çıkarma ve onları düzeltme).

10. **Hesapverebilirlik:** Yetkilendirme değerlendirmesi sonuçlara (çıktılara) ve hesap vermeye odaklıdır. Yetkilendirme değerlendirmesi mevcut politikalar, standartlar ve hesap verilebilir ölçümler bağlamında faaliyet gösterir. Programın başında ortaya konan hedeflere ulaşıldı mı sorusu, bu ilke için sorulması gereken önemli bir sorudur.

Yukarıdaki on ilke, değerlendirmenin her aşamasına rehberlik etmektedir.

Yetkilendirme değerlendirmesi grup ve toplumların geleceğe yönelik planlarıyla ilgili strateji ve varsayımların her birini, konuyla ilgili veri toplayıp analiz yaparak test etmektedir. Toplanan verilerde eksik olan varsayım ya da çalışmayan stratejiler mevcutsa düzeltmeler yapılır. Bu süreç döngüselidir. Ardından güncel durum ile önceki durumu karşılaştırmak için tekrar veriler toplanır. Daha sonra grup şu anki durumunun nasıl olduğu güncel bilgisi ile geleceğe yönelik tekrar bir plan yapar. Özünde değerlendirme, içselleştirilmiş ve kurumsallaştırılmış değerlendirmenin bir aracı ve programın yönetimi ve normal planlamanın bir parçası olur (Fetterman, Kaftarian & Wandersman, 1996). Bu süreç aşağıdaki algoritmada olduğu gibi özetlenebilir.



Şekil1. Değerlendirme döngüsü

Bu döngü kullanılarak yetkilendirme değerlendirmesini kullanmanın kurumlara;

1. Kalitenin sürekli iyileştirilmesini ve değerlendirmede kapasite artırımını sağlama,
2. Değerlendirmeye kaynak oluşturmak için gerekli olan hesapverilebilirlik anlayışını artırma,
3. Hesapverebilirlik ve değerlendirme gerekliliklerini teker teker ve net olarak gerçekleştirme,
4. Geleceğe yönelik yürütülen tahminlere zemin oluşturma,
5. Profesyonel değerlendiricinin yetkilendirme değerlendirmesi teknikleri konusunda eğitim ve teknik bilgiler sağlama,
6. Dürüst bir öz-değerlendirme için güvenilir veriler toplamaya fırsat verme, gibi avantajları söz konusudur (Fetterman & Wandersman, 2005).

YETKİLENDİRME DEĞERLENDİRMESİNİN ÜÇ ADIMI

Fetterman'a (2002) göre yetkilendirme değerlendirmesi iki basamakta gerçekleşmektedir. Birinci basamakta üç adım mevcuttur. Birinci adımda programın misyon ve vizyonu ortaya konur. İkinci adımda durum değerlendirmesi yapılır, en önemli program

etkinlikleri belirlenir ve önceliklerine göre sıralanır. Üçüncü olarak da programın çalışanları ve katılımcıları, gerçekleştirilen her faaliyet için oluşturulan maddelere 1 (düşük) ile 10 (yüksek) arasında puan verirler ve sonuçları tartışır. Üçüncü adımda bilimsel çalışmaların kabul edildiği, stratejilerin belirlendiği, geleceğe yönelik hedeflerin oluşturulduğu bir grafik yer almaktadır. Bu sebeple üçüncü adımın geleceğe yönelik ayrıntılı bir plan hükmünde olduğu söylenebilir. İkinci basamak ise on adımda gerçekleşen “Sonuçlara İlerleme” adlı basamaktır. Bu basamakta on soru sorulur ve bunların cevapları ile programın etkililiği ve geliştirilmesi için neler yapılabileceği ortaya konulur. Bu bölümde her iki basamak da ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Yetkilendirme değerlendirmesinin nasıl yapılacağını örneklerle ayrıntılı bir şekilde anlatan Fetterman (2002), “Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning – Yetkilendirme Değerlendirmesi: Uygulama Topluluğunu ve Öğrenme Kültürünü Oluşturmak” adlı çalışmasında birinci basamağın üç adımını anlatmış ve uygulama örneklerini aşağıdaki gibi sunmuştur:

1. Misyon (Mission)

Yetkilendirme değerlendirmesinin ilk adımında, programın personel ve katılımcıları, görevlerinin tanımlanması için program değerlendirme organizasyonuna davet edilir. Mümkün olduğunca çok personel ve katılımcı ile gerçekleştirilen kısa süreli bir toplantıdan sonra görevler tanımlanır. Bu toplantıda proje ya da programın anahtar kelimeleri belirlenir. Katılımcıların kendi vizyonlarını dile getirmeleri için onlar fırsat verilmesinin yanı sıra program ya da proje için yeni fikirler paylaşılır. Katılımcılar yıllardır bir arada çalışmış olsalar bile, bu tür toplantılar sayesinde onların farklı bakış açıları öğrenilmiş olur. Değerlendirici de bu sırada Tablo 1’deki gibi bir tabloya, farklı fikirleri kaydeder. Daha sonra bir iki paragraf iç içe geçen ifade yazması için gönüllü katılımcı istenir. En sonunda da mevcut belge gözden geçirilmek üzere grupla paylaşılır ve bu süreçte düzeltmeler yapılır. Bu belge üzerinde yüzde yüz fikir birliği içerisinde olunması gerekmez. Önemli olan belgede yer alan işler için çalışmaya istekli olmaktır (Fetterman, 2002).

Tablo 1. Misyon Durumu (Programın işleyişine dair anahtarlar) Listesi Örneği

Toplum ile işbirliği içinde olmak, (profesyonel, mesleki, ekonomik)
Yarının eğitim liderlerini yetiştirmek,
Eğitimi geliştirmek için araştırmalar yürütmek, (ulusal ve uluslararası)
Teorik temel sağlamak,
Bilgiyi oluşturmak,
Eğlenceli ve farklı öğrenme ortamı oluşturmak,
Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası politikayı etkilemek,
Eğitim reformunda önemli bir rol oynamak,
Profesyonel olarak eğitim alanını geliştirmek,
İş istihdamını kolaylaştırmak,
İşbirliğine teşvik etmek,
Teori ve uygulama arasında bağlantı kurmak,
Eğitim ile ilgili dil ve jargonu öğretmek,
Kaynaklara nerede ve nasıl erişim sağlanacağını belirtmek,
Gelişen teknoloji kullanımı öğretmek.

“Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning” den uyarlanmıştır. D. Fetterman, 2002, American Journal of Community Psychology, s.91.

2. Durum Değerlendirmesi (Taking Stock)

Yetkilendirme değerlendirmesinin ikinci adımında durum değerlendirmesi yapılır. Bu adım iki bölümden oluşmaktadır ve birinci adım gibi kısa sürede gerçekleştirilebilir. İlk adımda önemli olan program işleyişi için anahtar etkinliklerin listesini hazırlayabilmektir. Yetkilendirme

değerlendirmesini kolaylaştırması açısından değerlendirici, personel ve katılımcılara, programla ilişkili en önemli faaliyet ve özelliklerin ne olduğunu bir kez daha sorar. 10 ile 20 arası etkinlik bu liste için yeterlidir. Bu liste toparlandıktan sonra ilk önce değerlendirilecek etkinlikler belirlenir.

Öncelikli faaliyetlere ilişkin zamanı en aza indirmek için verilen ifadelere nokta koyarak değerlendirme yapılabilecek bir araç kullanılır. Değerlendirici her katılımcıya beş adet nokta şeklinde etiket verir ve katılımcıdan, listede yer alan etkinliklerden hangisine/hangilerine odaklanılmasını istiyorsa, ona/onlara bu etiketleri yapıştırmasını ister. Katılımcı her etiketi farklı bir etkinliğe yapıştırabileceği gibi bütün etiketleri tek bir etkinliğe de yapıştırabilir. Daha sonra noktalar sayılarak zirvedeki 10 etkinlik belirlenir. Etkinlik listesinde en çok nokta konulan 10 etkinlik, değerlendirmeye ilk başlanacak olan etkinliklerdir (Tablo2).

Tablo 2. Durum Değerlendirmesinin Öncelik Sırasını Gösteren Liste Örneği

Kurs	••••••••••••••••	13
Öğretim	••••••••••••••••	13
Yeni öğrenci alımı	••••••••••••••	11
Staj/stajyerlik	••••••••••	8
Mali yardım	••••••••••	8
Danışmanlık	••••••••••	7
Projeler (uygulamalı araştırma)	••••••••••	7
Eğitim programı	••••••••••	6
Tanımlı program yapısı	••••••••••	6
Araştırma	•••••	4
Saygın öğretim	•••••	4
Kayıt (eğitim)	••	2
İşe alım	••	2
Takım faaliyetleri (sosyal)	••	2
İletişim	••	2
Bütçe	•	1
Oryantasyon (öğrenci)		
Kaynak oluşturma		
Disiplinlerarası işbirliği		

“Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning” den uyarlanmıştır. D. Fetterman, 2002, American Journal of Community Psychology, p.92.

İkinci aşama etkinliklerin beğenisini (reyting) içerir. Programın personel ve katılımcılarından her etkinliğin ne kadar iyi olduğunu 1 (en düşük) ile 10 (en yüksek) arasındaki rakamlarla değerlendirmeleri istenir. Personel ve katılımcıların bu aşamadaki ifadeleri minimal (kısa ve öz) düzeydedir. Çünkü personel ve katılımcılar yorum ve tanımdan ziyade rakamları kullanmaktadır. Detaylı tanım ve açıklamalar diyalog sürecinin önemli birer parçasını oluşturduğu için ek açıklama gerekebilir. Bu sürecin ardından her bir personel ve katılımcı kendi puanlamasını ortak olan posterin üzerine yazar. Böylelikle herkes etkinliklere verdikleri beğeni oranları ile diğerlerinin verdikleri oranları karşılaştırma imkânı bulur. Bunun yanı sıra bu uygulamada süreçle ilgili gizli bir durum olmadığı kanıtlanmış olur. Aynı zamanda çoğu tasarımın aksine bu uygulamada personel ve katılımcılar yorumlarını sunarak birbirlerini etkilerler. Bu da yetkilendirme değerlendirmesinde açık olma ve doğruyu söyleme yoluyla sosyalleşmeyi sağlar. Yetkilendirme değerlendirmesinde durum değerlendirme süreci aşağıdaki üç nedenden ötürü açık bir ortamda gerçekleştirilir.

1. Bilgi alışverişi demokratik bir akış oluşturur.

2. Açık bir forumda gerçekleştirildiği için yöneticilerin çalışanlarına karşı olumsuz davranışlar sergilemesi çok zordur.

3. Personel ve katılımcıların aynı ortamda bu çalışmayı yürütmesi gerektiği için açıklamaların daha diplomatik olma olasılığı artar.

Personel ve katılımcıların, programın genel puanının yüksek olması için, programın sahip olduğunu bildikleri özelliklere yüksek puan vermeleri muhtemel bir durumdur. Personel ve katılımcılar puanlama yaptıktan sonra puanlar toplanır, kişilere ve etkinliklere göre ortalaması alınır. Bu ortalama da personel ve katılımcılara gelecekte kendi değerlendirmelerine göre bir takım düzenlemeler yapmaları için bazı bilgiler sağlar. Beğenisi en yüksek olan etkinlik, puan ortalaması en yüksek olan etkinliktir. Her etkinliğin bir toplam ve ortalama değeri vardır (Tablo 3).

Tüm bu çalışmalar yetkilendirme değerlendirme sürecinin en önemli parçası olan diyalogu sağlar. Ayrıca değerlendiricinin programın beğenisi hakkındaki muhakemesini kolaylaştırır. Anket yöntemi de bir noktaya kadar aynı görevi üstlenebilir. Çünkü anket yönteminde de değerlendirici ölçek sayesinde, insanların değer, tutum ve inançlarını öğrenebildiği gibi süreç hakkında özet bilgilere de ulaşabilir (Karasar, 2014). Fakat değerlendirici program personel ve katılımcıları ile birlikte gerçekleştirdiği değerlendirme sürecinde, herhangi bir etkinliğe, bir katılımcının neden 6 puan verirken diğerinin 3 puan verdiğini irdeler. Anket yönteminde değerlendirici bu soruları kendine sorar ama cevaplar hiçbir zaman yüzde yüz doğru olamaz. Buna zıt olarak değerlendirmeci, katılımcılar ve personellerin aynı ortamda bulunarak oluşturdukları etkinlik tablosuna bakarak aynı soruyu sorduğunda, sorusuna muhatap bulabilir. Bu cevaplar da yetkilendirme değerlendirme sürecinin gereği olan kanıtlarından sayılır ve ileriki aşamalara kaynak oluşturur.

Tablo3. Durum Değerlendirme Matrisi Örneği^α

Etkinlikler	PM	AM	TS	OV	AH	KO	NB	PJ	JD	JG	DF	HK	KR	JC	JW	LR	EF	HL	MW	Toplam	Ortalama
Kurs	5	8	6	7	6	6	6	8	7	6	7	6	6	7	7	6	6	6	6	122	6
Öğretim	5	8	6	7	5	7	6	3	5	7	7	6	6	8	8	6	7	7	4	118	6
Yeni öğrenci alımı	4	7	4	4	4	5	2	1	2	4	3	4	1	5	1	3	3	3	1	61	3
Mali yardım	1	7	1	2	0	3	1	1	3	1	2	1	0	2	1	5	3	3	1	38	2
Staj/stajyerlik	7	4	7	8	7	8	7	7	4	5	7	6	7	6	7	4	7	7	9	124	7
Danışmanlık	5	9	7	8	6	5	7	9	6	6	8	7	7	7	9	8	7	7	5	133	7
Projeler	8	8	6	6	4	6	6	8	5	7	8	5	5	5	8	7	4	4	0	110	6
Eğitim programı	7	8	5	8	5	8	5	8	7	6	7	8	5	7	7	6	6	6	5	124	7
Tanımlı program	8	9	7	8	6	5	5	8	6	5	5	8	4	7	9	5	5	5	3	118	6
İşe alım	5	7	5	5	5	6	2	1	3	5	6	7	5	3	1	5	6	6	1	84	4
Toplam	55	75	54	63	48	59	47	54	48	52	60	58	46	47	58	55	54	54	35		54
Ortalama	6	8	5	6	5	6	5	5	5	5	6	6	5	6	6	6	5	5	4	103	5

^α Bu tablo yetkilendirme değerlendirme sürecinin bu aşamasını kolaylaştırmak için kullanılan matris bir posterdir. Etkinlikler sol sütunda listelenir. Katılımcıların isimlerinin baş harfleri matrisin üzerinde bulunmaktadır. Bireysel derecelendirmeler katılımcının isimlerinin baş harflerinin aşağısındaki sütunda her bir faaliyet için listelenmiştir. Ortalamalar tablonun alt ve sağ tarafına kaydedilmiştir. Bu çalışma programın durumu hakkında bir diyalog içine girmek için kullanışlı bir mekanizma sağlamaktadır.

“Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning” den uyarlanmıştır. D. Fetterman, 2002, American Journal of Community Psychology, s.95.

3. Geleceğe Yönelik Plan (Planning for the Future)

Program performansının beğenileri (reytingleri) belirlendikten ve bu beğenileri destekleyen belgeler sağlandıktan sonra katılımcı ve personele, değerlendirmeci “İlerlemek istediğin nokta neresidir?” sorusunu yöneltir. Durum değerlendirme listesindeki etkinlikler, geleceğe yönelik planları şekillendirir (Tablo 4).

Tablo 4. Durum Değerlendirmesi Örneği^α

Staj	7
Danışmanlık	7
Eğitim Programı	7
Kurs	6
Öğretim	6
Projeler	6
Tanımlı Program	6
İşe Alım	4
Öğrenci Alımı	3
Mali Yardım	2

^α Bu tablo durum değerlendirme çalışmasını özetleyen bir posterdir. Genellikle gelecekteki çalışmalar için plan aşamasında kullanılır. Bütün etkinlikler reytingleri yüksek olandan düşük olana doğru sıralanır.

“Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning” den uyarlanmıştır. D. Fetterman, 2002, American Journal of Community Psychology, s.97.

Program personel ve katılımcılarından kendi durum değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına göre hedeflerinin listesi istenir. Bu kişiler her bir etkinlik ile ilgili hedefler belirlemişlerdir. Daha sonra değerlendirmeci her bir hedefe ulaşmak için stratejilerinin ne olduğunu grup üyelerine sorar. Buna ek olarak grup üyelerinden, her bir hedefe doğru ilerlemelerini kolaylıkla takip edebilmek için, hedeflere dair belgeler oluşturmaları istenir. Grup üyeleri bu bilgilerin tamamını tedarik etmek zorundadır (Tablo5).

Tablo5. Geleceğe Yönelik Planlama, Durum Değerlendirmesi Üzerine Odaklanma^α

Hedefler
Mali yardım paketini geliştirme
Stratejiler
Desteklenen öğrencilere bağış verenlerle iletişim
Daha iyi bir paket oluşturmak için kayıt memuru ile iletişim
Belgeler
Bağışçı listesi
Bağışçılarla yapılan görüşmeler
Bağışçılardan alınan fonlar

^α Bu tablo personel eğitimi üzerine odaklanan geleceğe dair bir planlama listesidir. Sürecin bu aşamasını düzenlemek için hedefler, stratejiler ve belgeler olmak üzere üç kategori söz konusudur. Değerlendirmeci uygun kategorilerin altında katılımcıların fikirlerini yazmaktadır.

“Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning” den uyarlanmıştır. D. Fetterman, 2002, American Journal of Community Psychology, p.97.

Seçilen hedefler, denetçiler ve müşteriler ile her iki açıdan uygunluk sağlanabilmesi için bağlantı kurabilmelidir. Aynı zamanda hedefler başlangıç koşulları, motivasyon, kaynak ve program dinamikleri gibi faktörleri dikkate almalı ve gerçekçi olmalıdır. Bunun yanı sıra hedeflerin, kurumların kalkınma planları gibi harici standartları da göz önüne alması gerekir. Geleneksel yöntemlerde, değerlendirilen programların bir sorunu da uzun vadeli ya da çok yüksek hedeflerinin olmasıdır. Bu programlarda bireylerin günlük etkinlikleri ile bahsi geçen uzun vadeli hedefleri arasında bir bağlantı yoktur. Yetkilendirme değerlendirmesinde program katılımcıları orta seviyeli hedefler seçmeleri konusunda cesaretlendirilir ki bu hedefler de katılımcıların günlük etkinlikleri ile doğrudan bağlantılıdır. Bu yüzden hedefler oluşturulurken beyin fırtınası yaklaşımı kullanılır. Aynı zamanda işlerin ağır ve düzensiz bir şekilde yürütülmemesi için iyi hazırlanmış bir iş takvimine ihtiyaç vardır. Bu takvim de grup tarafından özenle oluşturulmalıdır. Buna ek olarak program katılımcıları program hedeflerine ulaşmak için strateji geliştirmekten sorumludur. Bu stratejiler geliştirilirken de beyin fırtınası, eleştirel düşünme ve fikir birliğine dayalı tartışma yöntemleri kullanılır. Müşteriler ve sponsorlara danışarak uygun stratejilerin belirlenmesi, yetkilendirme sürecinin önemli bir parçasıdır.

Hedeflere doğru ilerlemenin izlenebilmesi için gereken delil ya da belgelerin formatının ne şekilde olacağı program personel ve katılımcılarına sorulur. Kullanışlı ve kalıcı olmayan bilgileri toplamak için kullanılan formlardan kaçınılmalıdır. Çünkü hem gereksiz yere zaman harcanır hem de yetkilendirme değerlendirmesinin titiz çalışma ilkesi bertaraf edilmiş olur. Gruptan toplanan belgeler güvenilir ve titiz çalışma ürünü olmalıdır. Fetterman’a (2002) göre ilk basamağın 3 adımı yukarıdaki sırayla gerçekleştirilmelidir.

706

Fetterman (2002) yetkilendirme değerlendirmesinin ikinci basamağının on adımda gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu basamağa “Sonuçlara İlerleme” (Getting to Outcomes) (GTO) denilmektedir. Katılımcılara araç, yöntem ve literatürle ilgili on soru sorularak yardımcı olunur. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

1. İhtiyaçlar ve kaynaklar nelerdir? (Kaynak değerlendirme, ihtiyaç değerlendirmesi)
2. Hedefler, hedef kitle ve istenen sonuçlar nelerdir? (Hedef koyma)
3. Bu alana bilim çerçevesinde müdahale etme ve en iyi uygulamalar nasıl olmalıdır?
4. Mevcut programlara uygun müdahale nasıl olmalıdır? (İş birliği, kültürel yeterlilik)
5. Kaliteli bir program uygulaması için ihtiyacın olan kapasitenin sınırı nedir? (Kapasite geliştirme)
6. Program iyileştirmesi için gerçekleştirilecek olan müdahaleler ne işe yarayacak? (Planlama)
7. Uygulamanın kalitesi nasıl değerlendirilecek? (Süreç değerlendirme)
8. Yapılan müdahale işe yaradı mı? (Sonuç ve etki değerlendirme)
9. Kalite geliştirme stratejileri nasıl kullanılacak? (Toplam kalite yönetimi, sürekli kalite iyileştirmesi)

10. Gerçekleştirilen müdahale başarılı olursa, müdahale nasıl devam ettirilecek? (Sürdürülebilirlik ve kurumsallaşma)

Aslında GTO başlangıçta reşit olmayan gençlerde madde kullanımının önlenmesi ve gençlerin gelişimini olumlu yönde etkilemek için geliştirilmiştir. Bu adımı gerçekleştirmek için fotoğraf, online anket, sanal konferans ve kişilerin öz-değerlendirme verilerinden faydalanılabilir. Yetkilendirme değerlendirmesinin ikinci basamağı olan “Sonuçlara İlerleme”de belirtilen on soru cevaplandırdıktan sonra, program değerlendirilmesinin amacına ulaşılmış, program değerlendirme gerçekleştirilmiş ve programın iyileştirilmesi için gereken yapılmış olur.

3.SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak yetkilendirme değerlendirmesi özgürlükçü bir araştırma akımının parçasıdır. Değerlendirmeye en büyük katkısı öz-denetim ve program kapasitesinin geliştirilmesidir. Yetkilendirme değerlendirmesi aslında geleneksel değerlendirme için bir tehdit değildir. Aksine bu değerlendirme yaklaşımı geleneksel değerlendirme yaklaşımını yeniden canlandırmak için fırsat olabilir (Fetterman, 1995). Fakat yetkilendirme değerlendirmesinin geleneksel değerlendirmeden daha paylaşımcı ve daha katılımcı olduğu inkâr edilemez bir gerçektir.

Bu çalışmada Türkçe alanyazında sadece adı ve kısa tanımı geçen Yetkilendirme Değerlendirmesinin genel olarak çerçevesi çizilmeye, programların yetkilendirme değerlendirme metodu ile nasıl değerlendirilebileceği anlatılmaya ve alanyazındaki boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Ancak yetkilendirme değerlendirmesinin tam olarak anlaşılabilmesi için programların bu modele uygun bir şekilde değerlendirilmesi ve uygulama sonuçlarının tüm adımlarıyla birlikte rapor halinde paylaşılması gerekmektedir. Ayrıca bu değerlendirme türüne dair unutulmaması gereken en önemli nokta, yetkilendirme değerlendirme sonuçlarının muhakkak kullanılması gerektiğidir. Aksi takdirde gerçekleştirilen değerlendirme boşuna yapılmış ve zaman kaybedilmiş olur. Bu nedenle gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda sunulan raporların dikkate alınması ve kullanılması gerekmektedir.

Yetkilendirme değerlendirme, işbirlikçi bir değerlendirme modelidir ve öğrenme ve değişimi temele alır (Fetterman, 2001). Türk eğitim sistemi de öğrencilerin öğrenmesini temele alan bir yaklaşım sergilemekte ve günümüzdeki teknolojik değişimlere ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bu sebeple yararlanma odaklı değerlendirme, Türk Eğitim Sisteminin amaçları doğrultusunda, programların değerlendirilmesi için kullanılabilir. Bu değerlendirme türünde değerlendirme işine paydaşların tamamı katılabilir. Dolayısıyla Türk Eğitim Sistemi'ne ait eğitim programları değerlendirilirken değerlendirici, değerlendirme işini tek başına yapmak yerine, sürece rehberlik eden bir koç olarak, programın uygulayıcıları olan öğretmenler, programın uygulandığı öğrenciler ile bu öğrencilerin ebeveynleri ve okul idaresinden sorumlu yöneticilerle birlikte programların değerlendirmesini gerçekleştirebilir. Yararlanma odaklı değerlendirmede değerlendiricinin uzman olmasına gerek yoktur. Dolayısıyla değerlendirme işi için müfettişlerin yanı sıra, milli eğitim müdürlüklerindeki görevliler ile özel ve devlet okulu öğretmenleri isteklerine göre yansız seçilip bilmedikleri kurumlarda koç görevini üstlenebilirler. Burada sürecin uygulanmasındaki en önemli engel sürecin nasıl yürütüleceğinin koçlar tarafından net olarak bilinmemesi olabilir. Fetterman, yararlanma odaklı değerlendirmede adım adım neler yapılacağını net bir şekilde ifade etmiştir. Ancak değerlendiricilerden bu yaklaşımı tek başlarına öğrenmelerini istemek yerine, yaklaşımın ne olduğu ve nasıl uygulandığının anlatıldığı uygulamalı eğitimler gerçekleştirilebilir.

Değerlendirme işine öğrencilerin, ebeveynlerin, okul müdürlerinin hatta okul çalışanlarının katılması, bu kişilere, kendilerinin eğitim sürecinin vazgeçilmez birer parçası

olduğunu hissettirebilir. Bu sebeple yararlanma odaklı değerlendirme, okul kültürüne aidiyeti artırdığı için başarıda da olumlu etki oluşturabilir.

KAYNAKLAR

- Alkin, M. C. ve Christie, A. C. (2004). An Evaluation Theory Tree. In M. Alkin (Eds). *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences* (381-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alkin, M. C. ve Christie, A. C. (2013). *Evaluation Roots: A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences*. In M. Alkin (Eds). *An Evaluation Theory Tree (Second Edision)*. USA: Los Angels.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment Evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1-15.
- Fetterman, D.M. (1995). ["In Response to Dr. Daniel Stufflebeam's Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation should not Go, Where it Needs to Go"](#). *American Journal of Evaluation*. 16, 179-199.
- Fetterman, D. (2002) Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning. *American Journal of Community Psychology*, 30 (1), 99-102.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. ve Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D. M. ve Wandersman, A. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: Guildford.
- Fetterman, D. M. ve Wandersman, A. (2010). Empowerment Evaluation Essentials: Highlighting the Essential Features of Empowerment Evaluation. Paper Presented at the American Evaluation Association Conference. San Antonio, Texas.
- Günay, R., Damgacı, F. K. ve Kaya, Y. (2015). Yararlanma Odaklı Değerlendirme ve Yansımaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8 (40), 531-539.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Klenowski, V. (2010). Curriculum Evaluation: Approaches and Methadologies. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds). *International Encyciopedia of Education* (335-341). Oxford: Elsevier.
- Lawton, D. (1987). Curriculum Evaluation: New Approaches. Lawton, D., Gordon, P., Ing, M., Gibby, B., Pring, R. ve Moore, T. *Theory and practice of curriculum studies* (176-186). New York: Routledge&Kegan Paul.
- Levin, T. (2010). Educational Evaluation – Evaluation Domains. (3rd). *International Encyciopedia of Education*, 639-644.
- Ornstein, A. ve Hunkins, F. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Özler, D. E. ve Koparan, E. (2006). Takım Performansına Etki Eden Takım Çalışmasına İlişkin Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Akademik Bakış*. 8, 1-29.
- Posavac, E. J. ve Carey, R. G. (2003). *Program Evaluation Methods and Case Studies*. (6rd) USA: Prentice Hall.
- Richard, J. C. (2009). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sechrest, L. E. (1997). Review of Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability. *Environment and Behavior*, 29(3), 422-426.
- Smith, N. L. (2007). Empowerment Evaluation as Evaluation Ideology. *American Journal of Evaluation*. 28,169-178.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models. Viewpoints on Education and Human Services Evaluation*. (2rd) Kluwer Acadmic Publishers.

- Stufflebeam, D.L. (2002). Foundational Models for 21st Century Program Evaluation. In Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (Eds). Foundational Models for 21st Century Program Evaluation (33-84). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wandersman, A. ve Snell-Johns, J. (2005). Empowerment Evaluation: Clarity, Dialogue, and Growth. *Amerikan Journal of Evaluation*. 26 (3). 421-428.
- Wandersman, A., Snell-Johns, J., Lentz, L., Fetterman, D. M., Keener, D.C., Livet, M., ve diğ. (2005). The Principles of Empowerment Evaluation. In D. M. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment Evaluation Principles in Practice* (27-41). New York: Guilford.

SUMMARY

Empowerment evaluation is the use of evaluation concepts, techniques, and findings to foster improvement and self-determination (Fetterman, 1994). Empowerment evaluation helps organizations to form an evaluation culture, enables participants to make self-evaluation based on their self-determination, and highlights communication processes to assure that participants have a field of application (Fetterman & Wandersman, 2005).

Empowerment evaluation is carried out by people from within the group, rather than an outsider. Programs are not stationary; on the contrary, they are dynamic. Therefore, a fluent, sensitive, and continuous evaluation is essential. Accordingly, it is not obligatory for the evaluator to be an expert; a coach who is proficient in guidance can serve the aim sufficiently (Alkin & Christie, 2013).

According to Fetterman and Wandersman (2010), the empowerment evaluator is not superior or inferior in the process. Staff members, participants, and evaluators are equals.

Empowerment evaluation is primarily related to principles, theories, ideas, and values. These arguments project the spirit of empowerment evaluation as the principles of empowerment evaluation. According to Alkin & Christie (2004), these principles are; improvement, community, inclusion, democratic participation, social justice, community knowledge, evidence-based strategies, capacity building, organizational learning and accountability.

According to Fetterman (2002), empowerment evaluation is implemented in 2 stages. The first stage includes three steps. These steps are:

1. (Mission)

In the first step of empowerment evaluation, staff members and participants of the program are invited to the program evaluation organization in order to identify their missions. After a short meeting with as many staff members and participants as possible, the missions are identified. In this meeting, the keywords of the project or program are determined. The participants are given an opportunity to express their visions. Also, new ideas for the project or program are explained. Thanks to these meetings, the different points of view of the participants can be elicited even though they have been working together for many years. In the meantime, the evaluator records the different views on a table as in Table 1. Then, a volunteer is asked to write 1 or 2 paragraphs of telescopic statements. Finally, the document is shared with the group to be revised. A consensus on the document is not obligatory. What is important is to be enthusiastic to work for the same missions stated in the document (Fetterman, 2002).

2. Taking Stock

The second step of empowerment evaluation is stocktaking and has 2 sections. This step, as the first step, can be implemented in a short period of time. The important thing in the first step is to prepare the list for key activities for the program flow. The evaluator asks staff members and participants what the most important activities and features about the program are again to facilitate empowerment evaluation. A list of ten to twenty activities is sufficient for this list. After the list is composed, the activities are prioritized.

3. Planning for the Future

After the ratings of the program performance are determined and documents to justify these ratings have been provided, the evaluator asks the question “Where do you want to go from here?” to staff members and participants. The activities in this list give direction to future plans.

Fetterman (2002) states that the second stage of empowerment evaluation is carried out in ten steps. This stage is called “Getting to Outcomes (GTO)”. Participants are asked ten questions regarding the tools, method, and literature.

In conclusion, empowerment evaluation is a piece of liberal research movement. Its most important contribution to evaluation is self-control and the improvement of program capacity. Empowerment evaluation is not, in fact, a threat for traditional evaluation. On the contrary, as Fetterman (1995) claims, this evaluation approach may be an opportunity to revive traditional evaluation. However, it cannot be denied that empowerment evaluation is more participative than traditional evaluation.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dilsel Becerilerin Gelişimine Etkisi Bakımından Ders Materyallerinin Önem Derecelerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) İle Belirlenmesi

Sinem ATIŞ, Doktora Öğrencisi, International Black Sea University, sinematis@ibsu.edu.ge

Mustafa ARSLAN, Doç. Dr. Canik Başarı Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, marslan@basari.edu.tr

Öz: Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilsel becerilerin gelişimine etkisi bakımından yardımcı ders materyallerinin önem derecelerinin belirlenmesidir. Yabancılara Türkçe öğretiminde dilsel becerilerin gelişimine etki eden ders materyallerinin önem derecelerini belirlemek üzere karşılaştırmalı bir anket hazırlanmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda verilerin toplanmasında ve analizinde AHS (Analitik Hiyerarşi Süreci) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yardımcı ders materyallerinin en etkili olarak % 23 oranla kelime öğretiminde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla % 19'la dinleme ve okuma, % 17 ile konuşma, % 8 ile yazma ve dil bilgisi, % 6 ile telaffuz becerilerini geliştirmeye yönelik materyaller izlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ders Materyalleri, AHS, Dilsel beceriler

Determining the Importance Level of Teaching Materials by Using Analytic Hierarchical Process (AHP) in Terms of Their Influence Over the Development of Language Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: This study aims at determining the importance level of teaching materials by using Analytic Hierarchical Process (AHP) in terms of their influence over the development of language skills while teaching Turkish as a foreign language. For this purpose we have prepared a comparative questionnaire and thus referred to the opinions of the experts teaching Turkish as a foreign language. AHP has been used in collecting and analyzing the related data. As a result of this analysis we have found out that teaching materials are most effectively used in developing language skills with a percentage of 23 % in teaching vocabulary, 19 % in listening and reading, 17 % in speaking, which is followed by 8 % for writing and grammar, and 6 % for pronunciation.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, teaching materials, AHP, language skills

1. GİRİŞ

Dillerin ortaya çıkışı ve gelişimi henüz somut verilerle ispatlanmış değildir. Ancak ilk insanla beraber dil de var olmuştur. İnsanoğlu geliştikçe dil de gelişmeye başlamış ve toplumların ayrılmaz ana unsurlarından biri olmuştur. Dil, kabileleri millet hâline getiren onların oluşturdukları kültürü geleceğe taşıyan ve bu kültür etrafında bir yaşama şekli oluşturarak ortak duygu, düşünce, his ve hayallerin karşılıklı paylaşılmasını sağlayan tabii bir araçtır (Tosunoğlu vd., 2008, 117).

Tarihte süreçte Türkçe, coğrafi, ticari, siyasi ve akrabalık gibi çeşitli nedenlerle ilişkide bulunulan milletler tarafından öğrenilmekteydi ya da öğretilmekteydi. Başlangıçta Türkçenin öğretimi veya öğrenimi sistemli bir şekilde olmasa da Türkçe yabancılar tarafından öğrenildiği anlaşılmaktadır (Er vd., 2012, 109). Bugün Türkçe, yaklaşık 250 milyon kişinin kullandığı ve geniş bir alana yayılmış bir dildir. Bu yayılma ile birlikte Türkiye'nin dünyada ekonomik, siyasi alanlardaki başarısı doğal olarak Türkçenin öğretilmesine neden olmuştur (Erdem, 2009, 888). Türkçe, yurt içinde üniversitelerin ya da farklı kurumların yabancılar Türkçe öğretim merkezleri tarafından büyük oranda da Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010, 729). Yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluşturmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü yürütmektedir (Er vd., 2012, 52). Yurt dışında öğretim veren merkezlere Doğu Bilimleri Fakültelerinin Türkoloji Bölümleri, özel ilk ve ortaöğretim okulları da dâhil edilebilir.

Ulaşım ve iletişim araçları dünyamızı bir köy haline getirmiş, bireyler ve toplumlar birbirlerinden daha çok etkilenir hale gelmişlerdir. Bu etkileşimin en önemli araçlarından biri de dillerdir. Bir toplumda genel iletişim dillerini bilen bireyler ne kadar çoksa o toplum diğer halkları birçok yönden etkileyebilmektedir. Bu nedenle; “günümüz toplumlarında bir değil, birkaç dili öğrenmenin önem teşkil etmesinden dolayı yabancı dil öğretimi gelişmiş veya gelişmekte olan ülkenin eğitim sisteminde önemli bir yer tutmakta, büyük boyutlarda teknolojinin de katkısıyla uzun süreli programlar uygulanmaktadır” (Özoğlu, 1983). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hedefleri önceden saptanmalıdır. Öğretilecek kurumları, uygulanacak programı, bu konuda çalıştırılacak elemanların yetiştirilmesi, araç-gereç yönünden nelere gereksinim duyulacağı ve bunların nasıl sağlanacağı önceden planlanmalıdır (Tosun, 2005, 24).

Tarihte süreçte toplumlar, içinde buldukları dönemin gereksinimlerine göre yabancı dil öğretim/öğrenimi ve diğer bütün bilim dallarında kendilerini geliştirmişlerdir. Bilimsel yenilikler ve gelişen teknolojiye paralel olarak gelişmeye devam etmişlerdir. Ancak dil öğretiminde sabit, kalıcı yöntemler gelişmemiş, çağa göre sürekli yeni yöntemler ve araçlar geliştirilmiştir. Yani geçmişten günümüze yabancı dil öğretimi kesin kural ve ilkeleri olan bir bilim dalı vasfını kazanamamıştır (Janitzka, 1990 akt. Kartal, 2005, 384).

“Dil eğitimi” herhangi bir dilin formal öğrenimini ve öğretimini ifade eder. Aslında bu terim kişinin kendi anadilinin öğrenimini ifade etse de bugün bu terim çoğunlukla anadili dışında bir ikinci dilin ya da bir yabancı dilin öğrenilmesi anlamında “ikinci dil edinimi” terimi için de kullanılır (Karakaş ve Karaca, 2011, 15). Bugün sadece anadili bilmenin yetersiz olduğunu anlayan birçok insan dünya ile iletişime geçebilmek için ikinci bir dile ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç bağlamında doğal olarak yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde hedefe götürecek doğru modern yöntem, yaklaşım ve yardımcı araçların geliştirilmesine gereksinim duyulmuştur (Budak, 2000, 147).

Bugün yabancı dil öğretiminde gelinen son noktada ise yabancı dil öğrenenler ders ortamına aktif bir şekilde katılırlar ve kendi dil öğrenim sürecinin sorumluluğunu kendi

üzerlerine alırlar. Dil bilgisi, sözcük bilgisi, dil becerileri ve kültür bir arada öğrenciye bir bütün içerisinde anlamlı bir şekilde aktarılmaya çalışılır. Sınıf içinde öğrencinin gerçek hayatta kullanabileceği ortamlar oluşturulur, sözlü ve yazılı olarak kendisini ifade etmesine ve böylelikle dil becerilerini geliştirmesine imkan verilir (Yaylı vd., 2011:210).

Bir dili öğrenebilmenin en önemli kriteri, hedef dildeki tüm sözlü ve yazılı konuşmaları anlayabilme, kendilerini yazılı ve sözlü olarak anlatabilmeleriyle ölçülmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak (yabancı dil olarak) YDO Türkçe öğretim programları hazırlanmalı ve bireylerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilecekleri becerilere sıkça yer verilmelidir (Kara, 2011:158).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hazırlanacak etkinlik, materyal ve araçlar öğretimin hedefine ulaşabilmesi için gerçeğe uygun olmalı, gerçek hayatta yaşananları sınıf ortamına taşıyabilecek şekilde tasarlanmalıdır. Bir beceri geliştirme işi olan yabancı dil eğitimi ancak gerçek veya gerçeğe yakın ortamlarda öğrenilebilir (Yılmaz ve Sünbül, 2007:34). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilere günlük hayatta kullanabilecekleri yapıları bu ortamlarda uygulama fırsatı verilmelidir.

Yabancı dil olarak (YDO) Türkçe öğretimi daha yeni bir disiplin olduğu için özellikle yardımcı materyal eksiklikleri görülmektedir. Bu nedenle yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış telaffuz eğitimine yönelik materyal, sıklık sözlükleri, seviyeli hikâye kitapları seti, kelime öğretimi seti, işitsel-görsel ders araçları, belli periyotlarda dil öğretmek için hazırlanmış paket programlar vb. ders araç ve gereçlerinin olmadığı görülmektedir (Kara, 2011:158). Bununla birlikte eksiklikler gün geçtikçe giderilmekte yeni yöntem ve tekniklere dayalı yabancılar için Türkçe öğretim materyalleri geliştirilmektedir.

Diller ait oldukları halkların yaşam ve kültürel özellikleriyle yoğrulurlar. Toplumlar bu yerel özelliklerini iletişim halinde oldukları farklı toplumlara dil aracılığı ile iletirler. Dil ve kültür yabancı dil öğretiminin ayrılmaz unsurlarıdır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde dille birlikte kültür öğretimi de yapılır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak yardımcı ders materyallerinde kültürel unsurlara gerektiğinde yer verilmelidir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yardımcı ders materyallerini şu şekilde sıralamak mümkündür; Kitaplar (Ders kitabı, alıştırmaya kitabı, öğretmen kitabı vb.), sözlükler, posterler, flaş kartlar, CD-DVD-MP3, videolar, multimedya, resimler, karikatürler, televizyon, radyo, dergi, gazete, pano, sahne, kuklalar vb. (Arslan ve Gürdal, 2012:255-270). Türkçenin ses ve şekil yapısı da dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilsel becerilerin (dinleme-anlama, konuşma, okuma, yazma) gelişiminde yardımcı ders materyallerinin etkili kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda söz konusu yardımcı materyallerin hangi dilsel becerinin gelişimine ne derece etki ettiği tartışma konusudur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Sosyal bilimlerde kesin ve doğru sonuçlara ulaşmak zordur. Veriler toplanırken araştırmaya katılanların yanlı davranma olasılığı bulunmaktadır. Bu araştırmada yanılma payını en aza indirmek için hem objektif hem de subjektif verilerin değerlendirilebildiği çok kriterli karar verme tekniklerinden Analitik Hiyerarşi Süreci kullanılmıştır.

Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS), ikili karşılaştırmalar ve puanlamalardan ölçek değerleri türeten, tanımlayıcı, nicel ve nitel kriterleri kullanan çok kriterli bir ölçme aracıdır. AHS, karar vericiye kompleks bir problemi amaç, hedefler (kriterler), alt hedefler ve alternatifler arasındaki ilişkiyi

göstererek hiyerarşik yapıda modelleyerek veri, tecrübe, anlayış ve sezgilerin doğru ve mantıklı bir şekilde uygulamasına imkan vermektedir. AHS, “Hangisi ?” sorusuna cevap vermektedir. AHS, her bir alternatifin karar vericinin kriterlerini ne kadar iyi karşıladığına bağlı olarak karar alternatifinin sıralanması için sayısal skor geliştiren bir süreçtir. AHS karmaşık, yapılandırılmamış ve çok boyutlu problemlerin çözümünde basit bir karar verme mekanizmasıdır (Saaty 1990; Saaty ve Özdemir, 2003; Russel ve Taylor III, 2003; akt. Ünal, 2011:2-3).

Koçak’a (2003) göre AHS’nin uygulamasında sırasıyla takip edilmesi gereken sıralama: Problemin tanımlanması, hiyerarşinin oluşturulması, kriter ve alt kriterlerin tanımlanması, alternatiflerin belirlenmesi, ikili karşılaştırma matrisinin oluşturulması, önem derecesi ölçeğinin belirlenmesi, önem derecelerinin hesaplanması ve tutarlılık oranının hesaplanması şeklindedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerdir. Örneklemi ise Türkiye, Pakistan, Bosna-Hersek, Tacikistan, Özbekistan, Azerbaycan, Nijerya, Gürcistan, Rusya, Kazakistan, Amerika, Türkmenistan, Bulgaristan’da orta öğretim ve yükseköğretim seviyesindeki öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğreten, öğretmenlerden oluşan 36 kişilik bir grup oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılanların öğretmenlik tecrübeleri 6 ila 10 yıl arasında, yaş aralıklarının ise 31-40 olduğu tespit edilmiştir. Anket yapılan öğretmenlerin 19’u bay, 17’si ise bayandır. Araştırmanın güvenilirliği bakımından örneklemin alanında tecrübeli kişilerden ve farklı yaş, cinsiyet ve ülkelerden seçilmiş olması önemlidir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Veri toplama aracı olarak AHS kapsamında bir anket oluşturulmuştur. Anket soruları oluşturulurken ilgili kaynaklar taranmış ve uzman görüşü alınmıştır. Geliştirilen anketin ön uygulaması yapılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketlerin doğru doldurulması ve anlaşılabilirliği için e-mail ve telefon aracılığıyla araştırmaya katılan öğretmenlere gerekli durumlarda geniş açıklamalar yapılmıştır. Bu şekilde anketlerin doldurulması sağlanmıştır. Farklı eğitim kuruluşlarında ve ülkelerde çalışan öğretmenlere anket uygulanmıştır.

AHS’de verilerin analizinde Super Decision, Expert Choice, vb. çeşitli yazılımlar kullanılabilir. Ancak bu çalışmadaki hesaplamalarda Microsoft Excel programı kullanılarak araştırmaya ait genel istatistikî değerler hesaplanmıştır.

3. BULGU VE TARTIŞMA

Elde edilen verilerin geometrik ortalamaları alınarak ikili karşılaştırma matrisleri belirlenmiş, ağırlıkları hesaplanmış ve tutarlılık testleri yapılmıştır. Çalışmada 7 karşılaştırma matrisi oluşturulmuş ve herbirinin tutarlılık oranları hesaplanarak elde edilen cevapların ortalamalarının güvenilirliği sınanmıştır.

Okuma-dinleme (anlama)-konuşma-yazma becerilerinin bir sonucu olan yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutan kelime öğretimi, dilbilgisi öğretimi ve telaffuz konuları da bu araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1. Kriterlere Ait İkili Karşılaştırma Matrisi

Dilsel Beceriler	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma	Kelime Öğretimi	Dil Bil. Öğretimi	Telaffuz
Okuma	1	0,60	2,20	5,55	0,38	1,81	2,10
Dinleme	1,67	1	0,90	3,21	0,67	2,11	3,11
Konuşma	0,45	1,11	1	2,51	0,82	2,22	2,79

Yazma	0,18	0,31	0,40	1	0,55	1,20	1,48
Kelime Öğr.	2,65	1,49	1,21	1,82	1	2,77	3,36
Dil Bil. Öğr.	0,55	0,47	0,45	0,83	0,36	1	1,43
Telaffuz	0,47	0,32	0,35	0,67	0,29	0,70	1
Toplam	6,98	5,31	6,52	15,60	4,07	11,80	15,26

Tablo 1’de her kriterin önem derecesini hesaplamak için her sütun ayrı ayrı toplanmıştır.

Tablo 1’de bu matristeki her bir eleman bulunan toplam değerlere bölünmüştür. Bölme sonucu elde edilen matrislerin ortalamaları ve önem dereceleri tablo 3.2’teki gibi şekillenmiştir.

Tablo 2. Matrislerin Ortalaması ve Önem Dereceleri

Dilsel Beceriler	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma	Kelime Öğretimi	Dil Bil. Öğretimi	Telaffuz	Önem Derecesi
Okuma	0,14	0,11	0,33	0,36	0,09	0,15	0,14	0,19
Dinleme	0,23	0,18	0,13	0,21	0,16	0,18	0,2	0,19
Konuşma	0,06	0,20	0,15	0,16	0,2	0,19	0,18	0,17
Yazma	0,02	0,05	0,06	0,06	0,13	0,1	0,1	0,08
Kelime Öğretimi	0,37	0,28	0,18	0,12	0,25	0,24	0,22	0,24
Dil Bil. Öğretimi	0,07	0,08	0,06	0,05	0,09	0,08	0,09	0,08
Telaffuz	0,06829	0,0606	0,055	0,04	0,07	0,06	0,07	0,06
	1	1	1	1	1	1	1	

Tablo 2’de bölme sonucu oluşan matrislerin ortalamaları alınmış ve her bir kriterin önem derecesi bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre YDO Türkçe öğretiminde kullanılan yardımcı ders materyalleri % 24 oranla kelime öğretiminde etkili bir biçimde kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Bu sıralamayı % 19’la dinleme ve okuma, % 17 ile konuşma, % 8 ile yazma ve dil bilgisi ve % 6 ile telaffuz becerisi takip etmiştir. Bu durumda materyal bakımından yabancılara Türkçe öğretiminde telaffuzu geliştirmeye yönelik yardımcı ders aracının çok az olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte yazma ve dil bilgisine yönelik yardımcı materyalin de yeterince bulunmadığı anlaşılmaktadır. Kelime öğretimi, dinleme, okuma ve konuşmaya yönelik ise belli bir materyal alt yapısının oluştuğu söylenebilir.

Dil becerilerinin gelişiminde kullanılan yardımcı ders materyallerinin önem derecelerinin güvenilirliğinin ölçülebilmesi için tutarlılık testi yapılmıştır. Tutarlılık testinin ilk aşamasında ikili karşılaştırma matrisi ile önem dereceleri matrisinin çarpımı yazılır. İkinci adım olarak bu matrisin her bir elemanı önem derecelerine bölünerek bunların ortalaması alınır. Hesaplanan tutarlılık oranı 0.059 (%5,59) değeri 0,10 (%10) değerinden küçük olduğundan yapılan işlemin tutarlı olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın bundan sonraki aşamasında kriterler açısından alternatiflerin önem dereceleri ve tutarlılık oranları arka arkaya tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

3.1.Konuşma Becerisine Ait Önem Dereceleri ve Tutarlılık Oranı

Elde edilen bulgulara göre YDO Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin gelişiminde kullanılan ders materyallerinden % 23'lük oranla en etkili ders aracı resimler-flaş kartlar-slaytlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin pratik olarak en kolay ve ucuz ulaşabilecekleri malzeme, materyal olması şeklinde açıklanabilir.

Tablo 3. Konuşma Kriteri Açısından Alternatiflerin Önem Derecesi ve Tutarlılık Oranı

Konuşma	Önem Derecesi	Tutarlılık Oranı
Ders Kitapları	0.08	3.21
Edebi Metinler	0.04	
Video	0.12	
Televizyon-Radyo	0.13	
Bilgisayar	0.05	
DVD- CD- MP3	0.08	
Akıllı Telefonlar	0.04	
Projeksiyon Cihazları- Multimedya	0.11	
Resimler-Flaş Kartlar-Slaytlar	0.23	
Sahne-Kuklalar	0.07	

İkinci sırada konuşma becerisinin gelişimine yardımcı ders aracı olarak % 13 ile televizyon-radyo yer almaktadır. Söz konusu araçlar görsel ve işitsel olması bakımından öğrencilerin hedef dildeki konuşmaları duymalarına ve uygun ortamlarda kullanmalarına, söylemelerine yardımcı olmaktadır. Buna en somut örnek olarak akraba ve komşu ülkelerde Türk dizilerini seyredenlerin sadece bu yolla Türkçeyi öğrenmeleri gösterilebilir. % 12 ile video üçüncü, % 11 ile projeksiyon cihazları- multimedya dördüncü öneme sahip yardımcı ders araçları olarak belirlenmiştir. Video, projeksiyon cihazları-multimedya hem görsel hem de işitsel olarak dil öğretiminde kullanılabilecek yardımcı ders araçlarıdır. Öğretmen bu cihazları kontrol edebilir yani bazen durdurarak seyredilenleri özetleme, tamamlama vb. konuşmaya yönelik aktiviteler yaptırabilir.

3.2.Dinleme Becerisine Ait Önem Dereceleri ve Tutarlılık Oranı

Araştırma bulgularına göre yabancı dil olarak Türkçe dinleme becerisi öğretiminde kullanılan ders materyallerinin en önemlisi % 22 ile video olduğu anlaşılmaktadır. Dinleme becerisinde konulara göre özel olarak video çekimleri yapabilmek mümkündür. Bu durumda dinleme becerisinde bireyler öğrenilen yapıları hemen pekiştirebilirler.

Tablo 4'e göre videodan sonra % 17 ile televizyon-radyonun ikinci derecede dinleme becerisinin gelişiminde önemli yardımcı ders araçları olduğu görülmektedir. Televizyonun görsellik özelliği, dinlenenlerin anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülürse radyodan daha önde bir araç olduğu söylenebilir. Radyo dinlemeyi orta ve yüksek seviyede olan öğrenciler dili pekiştirmek için daha çok kullanırlar.

Tablo 4. Dinleme Kriterleri Açısından Alternatiflerin Önem Derecesi ve Tutarlılık Oranı

Dinleme	Önem Derecesi	Tutarlılık Oranı
Ders Kitapları	0.06	2.7
Edebi Metinler	0.04	
Video	0.22	
Televizyon-Radyo	0.17	
Bilgisayar	0.08	

DVD- CD- MP3	0.15
Akıllı Telefonlar	0.04
Projeksiyon Cihazları- Multimedya	0.09
Sahne-Kuklalar	0.10

%15 ile dinleme becerisinin gelişiminde üçüncü derece önemli yardımcı ders aracı DVD-CD-MP3'tür. DVD-CD ile yine amaca yönelik görselle desteklenebilen dinleme etkinlikleri yaptırılabilir. MP3 ise daha kolay taşınabilir olması sebebi ile kelime dinleme ve tekrarlama daha etkilidir.

Dinleme becerisi gelişimine yardımcı diğer önemli materyaller sırasıyla % 10 oranla sahne-kuklalar, % 9 projeksiyon cihazları- multimedya, % 8 bilgisayar, % 6 ders kitapları, % 4 akıllı telefonlar ve edebi metinler şeklindedir. Yapılan araştırmaya göre ders kitaplarının dinleme becerisine katkısının % 6 olması materyalin özelliğine göre normal anlaşılabilir. Sahne-kuklalar, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi bağlamında dinleme becerisinin gerçek ortamlara taşınması bakımından önemlidir. Tekerleme, saymaca, şiir, masal, hikâye gibi edebi metinler dinleme becerisinin gelişiminde etkilidirler. YDO Türkçe dinleme becerisi öğretiminde edebi metinlerden materyal olarak gerektiği biçimde faydalanılmamaktadır.

3.3.Okuma Becerisine Ait Önem Dereceleri ve Tutarlılık Oranı

Tablo 5'e göre YDO Türkçe okuma becerisi öğretiminde % 17 ile gazete-dergi en önemli yardımcı materyal olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların söz konusu materyalin okuma becerisinin gelişiminde etki derecesini birinci sırada tercih etmeleri orta ve yüksek seviye için düşünülmüş olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca anadili açısından konuyu algılamış olmaları da bu sonuca neden olmuş olabilir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenciler hedef dilde ilk okuma çalışmalarını ders kitaplarında yaparlar. Bu bağlamda araştırma sonucuna göre YDO Türkçe okuma öğretiminde ders kitapları % 16 ile ikinci derecede önemli yardımcı araçlardır.

Tablo 5. Okuma Kriteri Açısından Alternatiflerin Önem Derecesi ve Tutarlılık Oranı

Okuma	Önem Derecesi	Tutarlılık Oranı
Ders Kitapları	0.16	3
Gazete- Dergi	0.17	
Edebi Metinler	0.11	
Sözlükler	0.08	
Bilgisayar	0.09	
Projeksiyon Cihazları- Multimedya	0.05	
Resimler-Flaş Kartlar-Slaytlar	0.05	
Posterler- Pano	0.13	
Yazı Tahtaları	0.12	

Sürekli öğrencilerin gözü önünde duvarda asılı duran poster-pano elde edilen sonuçlara göre % 13'lük oranla YDO Türkçe okuma becerisinin gelişimini etkileyen diğer önemli bir materyaldir. Özellikle temel seviyede poster-pano; gün, ay, mevsim, eşya, yiyecek, giyecek vb. kelimelerin öğretiminde görsel yönüyle de dikkat çekmektedir.

Öğreticilerin vazgeçilmez en temel ders araçlarından biri yazı tahtasıdır (Gelişi, 2007:49-68). Bu bağlamda katılımcılar % 12 ile yazı tahtasının önemine dikkat çekmişlerdir. Bireyler hedef dildeki alfabeyi (sesleri) ilk olarak tahtada görürler. İlk okumayı, kelime ve cümleleri tahtada yaparlar.

Öğretimin tekdüzelikten, monotonluktan kurtarılması bakımından özellikle okuma becerisinin gelişiminde edebi metinler ayrı bir öneme sahiptir. Araştırma sonucunda YDO Türkçe okuma becerisinin gelişiminde % 11’lik oranla edebi metinlerin önemine katılımcılar dikkat çekmişlerdir. Bu sıralamayı % 9 ile bilgisayar, % 8 ile sözlükler, % 5 ile projeksiyon cihazları-multimedya ve resimler-flaş kartlar-slaytlar takip etmektedir. Okul, kurs dışında bilgisayar üzerinden bireyler kendi kendine internet aracılığı ile ilgili web sayfalarına ulaşarak okuma becerilerini geliştirebilirler. Roman gibi daha zor metinleri okurken anlaşılmayan kelimeleri bulmak için yabancı dilde sözlük kullanımı önemlidir. Sözlük kullanma alışkanlığı temel seviyeden itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır.

3.4.Yazma Becerisine Ait Önem Dereceleri ve Tutarlılık Oranı

% 23 oranla ders kitaplarının YDO Türkçe yazma becerisinin gelişiminde en etkili yardımcı ders aracı olduğu sonucu tablo 6’da görülmektedir. Ders kitaplarından kasıt seviyelere göre hazırlanmış olan; temel ders kitabı, alıştırma (etkinlik) kitabı, dil bilgisi kitabı, öğretmen kitabıdır. Özellikle temel seviyede öğrenci ilk yazma çalışmalarını; boşluk doldurma, uygun eki getirme, anlamlı cümle oluşturma vb. kitaplar üzerinde yapmaktadır.

Tablo 6. Yazma Kriteri Açısından Alternatiflerin Önem Derecesi ve Tutarlılık Oranı

Yazma	Önem Derecesi	Tutarlılık Oranı
Ders Kitapları	0.23	2
Gazete- Dergi	0.08	
Edebi Metinler	0.11	
Sözlükler	0.07	
Bilgisayar	0.10	
Resimler-Flaş Kartlar-Slaytlar	0.14	
Yazı Tahtaları	0.13	
Posterler- Pano	0.11	

Araştırmaya katılanlar, yazma becerisinin gelişiminde ikinci derecede etkili materyal olarak % 14 ile resimler-flaş kartlar-slaytlar olduğu fikri üzerinde birleşmişlerdir. İlk anda yazma becerisi ile ilişkilendirilmese de söz konusu materyal çabuk ulaşılabilmesi ve kolay hazırlanması bakımından yazma becerisinin gelişiminde kullanıldığı düşünülebilir. Öğretici fotokopi ile çoğaltarak resimde gördüklerini öğrencilere yazdırabilir ya da temel seviye öğrencilerine mevcut flaş-kartlarda gördükleri eylemi veya nesnenin adını yazdırabilir.

Öğrencilerin hedef dilde öğrendiklerini ilk yazma fırsatı buldukları uygulama araçlarından biri yazı tahtasıdır. Bireylerin, öğrenilen dilde tahtada yazmaları motivasyon ve özgüven açısından da önemlidir. Bu bağlamda elde edilen bulgulara göre YDO Türkçe yazma becerisi öğretiminde % 13 ile yazı tahtaları en önemli yardımcı ders araçlarından biri olarak saptanmıştır.

Günlük, anı (hatıra), deneme, hikâye, biyografi gibi edebi türler de yazma becerisinin gelişiminde etkilidirler. Araştırma sonucu da bu fikri doğrular niteliktedir ve % 11’lik oranla YDO Türkçe yazma öğretiminde edebi metinlere dikkat çekilmiştir. Yine % 11’lik etki ile öğrencilere hazırlatılan poster ve panoların yazma becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

İnsanlar artık teknolojik eğitim araçlarından yararlanarak dilsel becerilerini geliştirme yolunu tercih etmektedirler. Bu bağlamda YDO Türkçe yazma becerisini geliştirmede katılımcılar % 10 ile bilgisayarın önemli bir yardımcı araç olduğuna dikkat çekmişlerdir. İleri seviye öğrencilerine yönelik özellikle çeviri aktiviteleri bilgisayar üzerinden yaptırılarak yazma becerisi geliştirilebilir.

3.5.Kelime Öğretimine Ait Önem Dereceleri ve Tutarlılık Oranı

Özellikle temel seviye yabancı dil öğretiminde bireyler öğrenilen yeni bir kelimenin ilk yazılışını tahtada görürler, o kelime ile ilgili örnekleri ve alıştırmaları tahta üzerinde öğrenirler. Modern eğitimde akıllı tahtalar yardımı ile dilin dört temel becerisi aynı ortamda öğretilmektedir.

Tablo 7. Kelime Öğretimi Kriteri Açısından Alternatiflerin Önem Derecesi ve Tutarlılık Oranı

Kelime Öğretimi	Önem Derecesi	Tutarlılık Oranı
Ders Kitapları	0.06	4.4
Sözlükler	0.06	
Video	0.04	
Televizyon-Radyo	0.01	
Bilgisayar	0.08	
DVD- CD- MP3	0.05	
Akıllı Telefonlar	0.08	
Resimler-Flaş Kartlar-Slaytlar	0.14	
Posterler- Pano	0.06	
Yazı Tahtaları	0.18	
Gerçek Nesnelere ve Numuneler	0.18	

Öğretmenler yeni kelimeleri ders boyunca öğrencilerin görmesi, ezberlemesi için tahtanın sağ köşesinde tutarlar. Katılımcılardan YDO Türkçe kelime öğretiminde en önemli yardımcı ders materyallerini önem derecelerine göre sıralamaları istenmiş ve % 18 oranla yazı tahtaları bu sıralamada birinci yeri almıştır. Yazı tahtasında resim çizerek, tablo yaparak, şekiller oluşturarak vb. örneklerle kelimeler kavratılabilir.

Temel seviye dil öğretiminde anlaşılabilmesi için somut kavramlar üzerinden kelimeler öğretilir. Kelime öğretiminde yakın çevreden, somut nesnelere gösterilerek kelime öğretimine başlanır (Karatay, 2007:152). Araştırmada elde edilen bulgulara göre % 18 oranla gerçek nesnelere-numuneler YDO Türkçe kelime öğretiminde yazı tahtaları ile eşit önemdedir. Bu bakımdan yakın çevrenin dışındaki kelimelerin öğretiminde somut, gerçek nesnelere yakın materyaller oluşturulabilir.

Araştırmaya katılanlar tarafından YDO Türkçe kelime öğretiminde % 14 oranla resimler-flaş kartlar-slaytlar önem derecesi bakımından etkili bulunan diğer yardımcı ders materyallerinden biridir. Görsel olma özellikleri ile resimler, flaş kartlar ve slaytlar da kelime öğretiminde kullanılacak pratik malzemelerdir. Bu özellikleri ile kelimelerin öğrenciler tarafından kolayca kavranmasına yardımcı olur.

Bilgisayar ve akıllı telefonlar internete bağlanabilme ve değişik sözlükleri depolama özellikleri ile her yerde istenilen kelimeye ulaşılabilecek araçlardır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenler % 8'lik oranla YDO Türkçe kelime öğretiminde bilgisayar ve cep telefonunu önemli bulmuşlardır. Bugün hedef dildeki sadece kelimeler değil cümlelere bile söz konusu cihazlar yardımıyla hızlıca ulaşılabilmektedir.

3.6. Dil Bilgisi Öğretimine Ait Önem Dereceleri ve Tutarlılık Oranı

Tablo 8’de görüldüğü üzere YDO Türkçe dil bilgisi öğretiminde en etkili yardımcı ders materyalinin % 26’lık oranla ders kitapları olduğu saptanmıştır. Yabancı dil öğretiminde her seviyeye göre hazırlanmış yardımcı dil bilgisi kitapları bulunmaktadır. Öğrenciler genellikle dil bilgisi konularını ve konularla ilgili etkinlikleri, alıştırmaları ders kitapları veya dil bilgisi kitapları üzerinden öğrenirler ve pekiştirirler. Özellikle temel seviyede dil bilgisi kurallarından hareketle yabancı dil öğretilmez. Dil bilgisi konuları ancak sezdirilerek verilir (Dolunay, 2010:277).

Tablo 8. Dil bilgisi Öğretimi Açısından Alternatiflerin Önem Derecesi ve Tutarlılık Oranı

Dil Bilgisi Öğretimi	Önem Derecesi	Tutarlılık Oranı
Ders Kitapları	0.26	4
Edebi Metinler	0.16	
Bilgisayar	0.05	
Projeksiyon Cihazları- Multimedya	0.09	
Resimler-Flaş Kartlar-Slaytlar	0.06	
Posterler- Pano	0.13	
Yazı Tahtaları	0.22	

Ders kitaplarından sonra YDO Türkçe dil bilgisi öğretiminde en etkili yardımcı ders materyali % 22 ile yazı tahtaları olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretici dil bilgisi konularını en iyi şekilde tahta üzerinde göstererek, örnekler vererek kavratılabilir. Gramer konularını öğrenciler evde kendileri çalışarak kavrayamazlar, bu nedenle bir öğreticiye gereksinim vardır. Öğrenci dil bilgisini ders ortamında örneklerle, alıştırmalarla sınıfta öğrenmelidir. Sınıfta öğrencinin uygulama alanı tahta olduğuna göre dil bilgisi etkinliklerinde öğrencilere eşit olarak tahtada örnekler yaptırılmalıdır.

Dilbilgisi genellikle toplumlar tarafından sevilmeyen bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dilinin gramerinden sıkılmış öğrencilere hedef dilin gramer konularını öğretmek kolay değildir. Bu durumda onlara dil bilgisi konularını severek öğretecek ve basitleştirecek yardımcı materyale ihtiyaç vardır. Araştırmaya katılanlar % 16’lık oranla edebi metinlerin bu konuda yardımcı olabileceğine işaret etmişlerdir. Edebi metinlerle öğrenilen dilbilgisi konuları pekiştirilebilir, henüz öğrenilmemiş dilbilgisi konuları sezdirebilir.

YDO Türkçe öğretiminde görsel olarak dil bilgisi konuları formüle edilerek öğrencilerin sürekli görebilecekleri yerlere asılabilir. Bu anlamda araştırma sonucuna göre % 13 ile poster ve pano da özellikle yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretiminde önemli yardımcı materyallerdir.

Dil bilgisi öğretiminde önem derecesi sıralamasını % 9 ile projeksiyon cihazları-multimedya, % 6 ile resimler-flaş kartlar-slaytlar ve % 5 bilgisayar takip etmektedir. Söz konusu araçların görsellik özelliği daha ön plandadır. Uygulamaya yönelik çalışmalara el verişli olmadıkları için dil bilgisi öğretiminde tercih edilme oranları düşüktür. Bireylerin bilgisayar üzerinden gramer konularını öğrenmeleri veya tekrar etmeleri kişilere göre farklılık gösterebilir.

3.7. Telaffuz Öğretimi Becerisine Ait Önem Dereceleri ve Tutarlılık Oranı

Araştırma sonucuna göre YDO Türkçe telaffuz öğretiminde kullanılan yardımcı ders araçlarından en önemlisi % 15 ile bilgisayardır. Kelime telaffuzları ancak suni gayretle yapılabilen ve uzun zaman almaktadır. Dolayısı ile sınıf ortamında öğretmenin her öğrenci için telaffuza ayıracak zaman bulması neredeyse imkânsızdır. Bu durumda öğrencilerin kendi başlarına bu çalışmaları yapabilecekleri yardımcı bir araca ihtiyaçları vardır ki o da bilgisayardır.

Öğrenciler kulaklık yardımı ile bilgisayardan sesleri dinleyebilirler ve istedikleri kadar bir kelimeyi sınavabilirler.

Tablo 9. Telaffuz Öğretimi Açısından Alternatiflerin Önem Derecesi ve Tutarlılık Oranı

Telaffuz Öğretimi	Önem Derecesi	Tutarlılık Oranı
Sözlükler	0.06	0
Video	0.10	
Televizyon-Radyo	0.14	
Bilgisayar	0.15	
DVD- CD- MP3	0.11	
Akıllı Telefonlar	0.10	
Projeksiyon Cihazları- Multimedya	0.07	
Sahne-Kuklalar	0.13	
Gerçek Nesnelere ve Numuneler	0.09	

İşitsel özelliği dikkate alınarak televizyon ve radyodan bu bağlamda faydalanılabilir. Buna paralel olarak araştırmaya katılanlar, telaffuz öğretimi sıralamasında ikinci önem derecesini % 14 ile televizyon ve radyo olarak belirtmişlerdir. Teknoloji yardımı ile bireyler istedikleri dilde filmi seyredebilmekte ve istedikleri dilde radyo dinleyebilmektedir. Bu kaynaklara kolay ulaşılabilmesi ve aktivitenin informal ortamda gerçekleşmesi bireyleri bu araçları kullanmaya yöneltmektedir.

Gerçek ortamlarda hedef dili kullanmak ve yanlışları düzeltmeye çalışmak daha etkilidir. Ama bu ortamları bulmak bireyler için her zaman mümkün olmayabilir. Ancak YDO Türkçe telaffuz öğretiminde bunun etkili bir yöntem olacağı düşüncesi araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan anlaşılmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar telaffuz öğretimi için % 13 ile sahne ve kuklaların önemine dikkat çekmişlerdir. Eğitsel oyunlar ve drama, konuşma ve telaffuz becerilerinin gelişiminde önemlidir.

İşitmeye dayalı DVD-CD-MP3 gibi araçlar ise %11'lik oranla telaffuz öğretiminde etkili olabileceği tablo 9'da görülmektedir. Söz konusu yardımcı araçlar bireysel anlamda kendi kendine sesleri, kelimeleri duymak ve çıkarmak için faydalı olabilirler.

YDO Türkçe telaffuz öğretiminde % 10 ile video ve akıllı telefonlar, % 9 ile gerçek nesnelere ve numuneler, % 7 ile projeksiyon cihazları-multimedya, % 6 ile sözlükler önem sırasını takip etmektedir. Video yardımı ile telaffuzu zor kelimelerin sıkça tekrar tekrar işitilmesi sağlanabilir. Akıllı telefonlara yüklenecek sesli sözlükler yardımı ile telaffuzunda problem yaşanan kelimeler tekrarlanarak dinlenebilir ve sesletimi yapılmaya çalışılabilir. Projeksiyon cihazları-multimedya üzerinden de dinleme ve telaffuz etkinlikleri yapılabilir. Ancak bu araçlar daha çok sınıf ortamında bulunduğu için sık tekrar yapma fırsatı olmayabilir. Sınıf ortamında öğretmen daha çok grup ya da toplu halde kelimelerin telaffuzunu yaptırmalıdır. Sözlük yardımıyla kelime telaffuzu ancak sesli okuma yapılarak gerçekleştirilebilir. Bireyler sözlükten kendi okuduklarını dinleyerek telaffuzlarını düzeltme yoluna gidebilirler.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1.Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yardımcı ders materyallerinin en etkili olarak kelime öğretiminde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sıralamayı dinleme ve okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi ve telaffuz öğretimi takip etmiştir. Buradan öğretmenlerin dilsel becerilerin gelişiminde kelime öğretimine daha çok önem verdikleri sonucunu çıkarmak

mümkündür. Yazma ve telaffuz öğretiminin sıralamanın sonunda olması söz konusu becerilerin gelişimine yönelik yardımcı ders materyallerinin az olması ile açıklanabilir.

1. Resimler-flaş kartlar-slaytlar konuşma becerisinin gelişiminde önem derecesi en yüksek olan yardımcı ders materyalleri olarak saptanmıştır. Konuşma becerisi ile direk bağlantısı olmasa da öğreticilerin her zaman elinin altında bulunan, kolay ulaşılabilen materyaller olması nedeniyle tercih edilmiş olması muhtemeldir. İkinci sırada konuşma becerisinin gelişimine etki eden yardımcı unsurlar televizyon ve radyo, üçüncü sırada video ve dördüncü sırada projeksiyon cihazları-multimedya araçlarıdır. Daha çok işitsel ve görsel özellikleri ile ön plana çıkan bu araçların, dinleme becerisinin doğrudan konuşma becerisi ile ilişkili olduğu ile açıklanabilir.

2. YDO Türkçe dinleme becerisi öğretiminde en etkili yardımcı ders aracının video olduğu belirlenmiştir. Önem derecesi sıralamasını doğal olarak video gibi benzer özellikler taşıyan televizyon ve radyo, DVD-CD-MP3 gibi yardımcı ders materyalleri izlemiştir.

3. YDO Türkçe okuma becerisinin gelişiminde gazete ve derginin en etkili yardımcı ders materyali olduğu belirlenmiştir. Bu durumu kolay ve her zaman ulaşılabilecek materyaller olması ile açıklamak mümkündür. Diğer bir tercih edilme sebebi yüksek seviyedekilerin okuma becerisinin gelişimi açısından değerlendirilmiş olmasıdır. Okuma becerisinin gelişiminde rol oynayan sonraki önemli yardımcı ders materyalleri ders kitaplarıdır. Doğal olarak öğrenciler ilk okuma alıştırmalarını ders kitabından yaparlar. Temel seviye öğrencilerinin duvarda asılı bulunan resimli yazıları sürekli okumaları özellikle kelime öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu bakımdan okuma becerisine yardımcı materyallerin önem derecesi sıralamasında poster ve pano üçüncü sırada yer almıştır. Benzer özelliğe sahip yazı tahtası ise dördüncü sırada yer alırken onu edebi metinler takip etmiştir.

722

4. Bireyler bir yabancı dili öğrenirken ilk yazma çalışmalarını ders kitabı üzerinde yaparlar. Özellikle alıştırma veya etkinlik kitapları bu nedenle hazırlanmaktadır. YDO Türkçe yazma becerisinin gelişiminde ders kitaplarında sonraki etkili yardımcı ders materyalleri resimler-flaş kartlar-slaytlardır. Görsel özellik taşıyan bu materyaller üzerinden öğretmenlerin yazma çalışmaları yaptıkları düşünülebilir. Özellikle temel seviyede öğrencilerin sınıf ortamında yazma becerisini gerçekleştirmeye yönelik yegane yardımcı ders aracı yazı tahtasıdır. Yazmaya yönelik edebi türler de bu becerinin gelişimine yardımcı olabilir. Bu bakımdan araştırma sonucunda edebi metinlerin yazma becerisindeki önemine dikkat çekilmiştir.

5. Araştırmaya katılan öğretmenler kelime öğretiminde en önemli yardımcı ders aracı olarak yazı tahtasını işaret etmişlerdir. Bu özelliği ile yazı tahtasında bütün ders boyunca bekletilen kelimelere aslında öğretmen tarafından bir vurgu yapılır. Yazı tahtası ile aynı değerde görülen bir diğer yardımcı ders materyali ise gerçek nesnelere ve numunelerdir. Çünkü öğrenciler bu nesnelere somut olarak görürler ve hızlı bir şekilde kavrarlar. YDO Türkçe kelime öğretiminde resimler-flaş kartlar-slaytlar önem derecesi bakımından etkili bulunan bir diğer yardımcı ders materyalleridir. Taşınabilir ve istenilen anda kelimeye kolayca ulaşılması bakımından kelime öğretiminde bilgisayar ve akıllı telefonların da önemli yardımcı ders materyali olduğuna dikkat çekilmiştir.

6. YDO Türkçe dil bilgisi öğretiminde önem derecesi en yüksek olan yardımcı ders materyali olarak ders kitapları saptanmıştır. Dil bilgisi kuralları ancak bir bilen tarafından açıklanarak öğretilir. Bu açıklamaların yapılabileceği en uygun ders aracı yazı tahtasıdır. Araştırmanın sonucunda da dil bilgisi konularının öğretiminde ikinci önem derecesine yazı tahtalarının sahip olduğu görülmektedir. Dil bilgisi konuları bir bağlam içerisinde öğretilirse daha kolay kavratılabilir. Bu örgü ise en iyi edebi metinlerde bulunmaktadır. Ayrıca kurallardan oluşan dil bilgisi dersleri ancak edebiyat gibi zevkli metinler üzerinden kavratılarak kolaylaştırılabilir, sevdirebilir.

7. Araştırmada elde edilen bulgulara göre YDO Türkçe telaffuz öğretiminde en etkili yardımcı ders aracı olarak bilgisayar ön plandadır. Bireyler yaygın (informal) ortamlarda isteyerek öğrenirler. Bu bağlamda katılımcılar, telaffuz öğretimi sıralamasında ikinci önem derecesini televizyon ve radyoya vermektedirler. Sonraki önem derecesi sıralamasında sahne ve kuklalar yer almaktadır. Bütün duyu organlarının katıldığı öğrenmeler daha kalıcıdır ve bu nedenle eğitsel oyunlar önemlidir. İşitme özelliği taşıyan DVD-CD-MP3, video ve akıllı telefonların da telaffuz öğretiminde etkili oldukları araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

8. Araştırma sonucunda anlaşılmıştır ki YDO Türkçe öğretiminde mevcut yardımcı ders materyalleri kısıtlı imkanlardan dolayı doğrudan ilişkili olmayan dilsel becerilerin öğretiminde kullanılabilir. İşitmeye dayalı bir becerinin gelişiminde görsel materyaller tercih edilebilmekte ve dolaylı olarak o becerinin öğretiminde kullanılmaktadır.

9. Özellikle okuma, anlatma, dinleme ve telaffuz gibi becerilerin gelişimine yardımcı olabilecek edebi türlerin YDO Türkçe öğretiminde etkili bir biçimde kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

10. Telaffuz öğretiminde direk söz konusu beceriyle ilişkilendirilecek yardımcı ders materyalinin olmadığı belirlenmiştir.

11. Alternatifler oluşturulurken YDO Türkçe öğretiminde klasik yardımcı ders materyallerinden farklı, yeni pedagojik ve teknolojik eğitim araçları saptanamamıştır.

12. Araştırmada, YDO Türkçe öğretiminde yardımcı ders materyallerinin kullanım alanları zorlanarak doğrudan ilgili olmadıkları dilsel becerilerin öğretiminde kullanılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

4.2.Öneriler

1. Kelime öğretiminde olduğu gibi diğer becerilerin geliştirilmesiyle de doğrudan ilgili ve çok yönlü yardımcı ders materyalleri geliştirilmelidir.

2. Teknolojik eğitim materyali oluşturmak zahmetli ve pahalı olsa da YDO Türkçe öğretiminde dilsel becerilerin gelişimine katkı sağlayacak yeni yardımcı materyaller oluşturulmalıdır.

3. Yardımcı ders materyalleri hazırlanırken bireylerdeki öğrenme farklılıkları dikkate alınarak çok duyulu materyaller geliştirilmelidir.

4. Özellikle YDO Türkçe öğretiminde farklı fonetik, morfolojik ve sentaks özelliklerinden dolayı okuma ve yazma becerileri kolay geliştiriliyor olsa bile bu becerilerin gelişimine yönelik yardımcı ders materyali geliştirmekten geri durulmamalıdır.

5. Temel seviye okuma ve anlama becerisinin gelişiminde önemli olan kısa hikâye kitapları hazırlanmalıdır.

6. Görsel olması ve anlamayı kolaylaştırması bakımından konuların öğretimine yönelik videolar çekilmelidir.

7. Öğrencinin evde kendi başına özellikle bilgisayar üzerinden kendi kendine öğrenilenleri tekrar edebileceği yazılımlar hazırlanmalıdır.

8. Dil fobisinin üstesinden gelmek ve öğrencilerde özgüven oluşturmak üzere sahne oyunlarına sıkça yer verilmeli ve buna yönelik ortamlar oluşturulmalıdır.

9. Yabancı dil dersi sadece sınıf ortamında değil gerçek ortamlara benzeyen mekanlarda yapılmalı ve bu yerler oluşturulmalıdır.

10. YDO Türkçe öğretiminde çıkarılması zor sesler ve kelimeler tespit edilmelidir. Suni gayretle telaffuzu zor kelimeleri düzeltecek yardımcı ders materyalleri geliştirilmelidir.

11. Bir yabancı dil öğrenilirken konuşma becerisi gerçekleşmeden diğer becerilerin gelişmesi zordur. Bu bağlamda bireylerin gerçek ortamlarda öğrenilenleri pratik edebilecekleri paket geziler yapılmalıdır.
12. Öğrencilerin evde bilgisayar başında o günkü öğrenilenleri tekrar edebilecekleri, hatta (yapay zekâ bağlamında geliştirilecek bir yazılımla) bilgisayarla konuşabilecekleri programlara ihtiyaç vardır.
13. Dil bilgisi öğretiminde kavramaya yardımcı olacak görsel ve daha pratik yardımcı ders materyalleri geliştirilebilir.
14. Derslerin monotonluktan çıkarılabilmesi için sokak oyunlarına dayalı etkinlikler hazırlanmalıdır.
15. Orta ve yüksek seviyede öğrencilerde ilgi ve merak uyandıracak şekilde edebi türler film, animasyon, çizgi film şeklinde tasarlanmalıdır.
16. Bireylerin anında ulaşabilmeleri bakımından akıllı telefonlarda kullanılabilecek sesli sözlük ve konuşma kılavuzları geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 729
- Arslan M. ve Gürdal, A. (2012). "Yabancılara görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), s.255-270
- Budak, Y. (2000). Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 147
- Dolunay, S. K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *TÜBAR-27*, 277
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K.Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 52-109
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 888
- Gelişli, Y. (2007). Öğretim Teknolojisi Kullanımı Açısından Bir Öğretim Kurumunun Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 49-68
- Janitza, J. (1990). Trois conceptions de l'apprentissage. *Le Français dans le Monde*, 231, 38-45.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(3), 158
- Karakaş, A. ve Karaca, G. (2011). Yabancı Dil Öğretiminde Resmin Materyal Olarak Kullanımı ve Önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 110, 15
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 152
- Kartal, E. (2005). Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII(2), 384
- Koçak, A. (2003). Yazılım Seçiminde Analitik Hiyerarşi Yöntemi Yaklaşımı ve Bir Uygulama. *Ege Academic Review*, 3(1-2), 70
- Özoğlu, Ç. (1983). Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları (Yayına Hazırlayan: Özcan Demirel). Ankara: TED Yayınları.

- Russel, R. S. ve Taylor III, B. W.(2003). Operations Management, New Jersey: Pearson Education International.
- Saaty, T. L. (1990). How to Make a Decision: the Analytic Hierarchy Process, European Journal of Operation Research, 48: 9-26.
- Saaty, T. L. ve Özdemir, M. S. (2003a). Why the Magic Number Seven Plus or Minus Two, Mathematical and Computer Modelling, 38: 233-244.
- Tosun, C. (2005). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1), 24.
- Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N., Arslan, F (2008). 2005 İlköğretim Türkçe Ders Öğretim Programı'na Göre Yapılan İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi. Ticaret ve Turizm Eğ. Fak. Dergisi, 2, 117
- Ünal, Ö. F. (2011). Analitik Hiyerarşi Prosesi ve Personel Seçimi Alanında Uygulamaları, Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 3(2), 2-3
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A.R. (2007). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yaylı, D., Bayyurt, Y. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler. Ankara: Anı Yayıncılık.

SUMMARY

Purpose: This study aims to determine the levels of importance of the supporting lesson materials in terms of their influence on the development of language skills in teaching Turkish language as a foreign language. The level of influence of the class materials to be used in foreign language lessons by the teachers has a role accelerate and reinforces learning.

Method: Importance and level of effectiveness of text books that are used for teaching Turkish as a foreign language are not known. Choosing the right auxiliary course materials that will be used for developing the language skills is important for fast and permanent learning experience. In this context, level of importance should be designated for the auxiliary course materials in developing language skills.

To attain final and accurate outcomes is challenging as far as social sciences are concerned. While collecting the data, the subjects are inclined to act subjectively. To minimise the margin of error in this research, Analytical Hierarchical Process, which is one of the multi-criteria decision-making techniques that can evaluate both objective and subjective data has been used. Evaluation of subjective criteria is not as reliable as in the case of AHS in other statistical methods. The reason why AHP methodology has been preferred is that it enables subjective data to be measured more objectively as a methodology.

Population of this study is the teachers of Turkish as a foreign language. The sample is a group of teachers that teach Turkish as a foreign language to learners enrolled in secondary and higher education schools in Turkey, Pakistan, Bosnia-Herzegovina, Tajikistan, Uzbekistan, Azerbaijan, Nigeria, Georgia, Russia, Kazakhstan, USA, Turkmenistan, Bulgaria. The purposeful sampling has been used for this study.

Questionnaire has been used as method of data collection. Questionnaire has been conducted for the individuals employed by different educational institutions and in different countries. Comprehensive explanations have been made by e-mail and telephone to the subjects, if and when required, to ensure questionnaires are filled out accurately. Questionnaires have been filled out accordingly.

Different software such as Super Decision, Expert Choice, can be used for analysing AHP data, whereas Microsoft Excel has been used for calculating overall statistical values for the research conducted in this study.

Scope of the research is the teachers that teach Turkish as AFL at secondary schools and higher education institutions. The first restriction encountered in this research is that it has been difficult to contact with the teachers that teach Turkish as AFL. The second challenge has been that each criterion of AFL has an alternative and that comparing each alternative takes patience, due diligence and is time-consuming as dedicated teachers are not always easy to find.

Results and Discussion: As a result of this research study, the levels of importance have been determined for auxiliary course materials in terms of effect of AFL Turkish teaching on language skills. It has been concluded that auxiliary course materials involved in AFL Turkish teaching are used for vocabulary teaching most effectively. This is followed by listening and reading, speaking, writing, grammar and pronunciation teaching. This suggests that teachers attach rather more importance to vocabulary teaching as far as language skill development is concerned. That writing and pronunciation are the last to be rated can be explained that there are very few numbers of auxiliary course materials for development of the said skills.

It has been determined that there is no auxiliary course material that could be directly related to pronunciation teaching.

While creating alternatives, we have not been able to determine new pedagogical and technological education tools different from the auxiliary course materials in a classical sense in AFL Turkish teaching.

In this research study, area of usage of auxiliary course materials have been pushed for AFL Turkish teaching, and it has been understood that they are being used for language skills teaching although they are not directly related with it.

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000146983

Psikolojik İstismar Ölçeği (PiÖ) Geliştirme Çalışması: Ergenlerde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Gökmen ARSLAN, Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gkmnarslan@gmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı, ergenlerde anne-babadan algılanan psikolojik istismarı ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirmektir. Çalışmaya toplam 936 ergen katılmıştır. Birinci grupta yaşları 14 ile 19 arasında değişen 493 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 16.46 ve standart sapması 1.17'dir. Katılımcıların %52.3'ü (258) kız, %47.7'si (235) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci aşaması olan doğrulayıcı faktör analizi için veri toplama araçları yaşları 14 ile 19 arasında değişen 443 ergene uygulanmıştır. Yaş ortalaması 16.56 ve standart sapması 1.13'tür. Katılımcıların %55.1'i (244) kız, %44.9'u (199) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Güvenirlilik çalışması kapsamında iç tutarlılık ve madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Analiz sonuçları, ölçeğe ilişkin 27 maddenin dört faktörde toplandığını göstermiştir. Madde yükü .51 ile .84 arasında değişen bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiğini göstermiştir. Bu çalışmada, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .95 ve alt boyutlar için iç tutarlılık katsayılarının .83 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçüt geçerliliği kapsamında depresyon, olumsuz benlik algısı ve psikolojik sağlık kullanılmış ve psikolojik istismar ile ölçekler arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçları, ölçeğin ergenlerde psikolojik istismarı değerlendirmede kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik istismar, duygusal istismar, ergenlik.

Development Psychological Maltreatment Questionnaire (PMQ): Investigating Psychometric Properties in Adolescents

Abstract: The purpose of this study is to develop a valid and reliable instrument for measuring psychological maltreatment perceived parents in adolescents. A total of 936 adolescents participated in this study. First sample included 493 participants who ages ranged between 14 and 19. The mean age of participants was 16.46, and standard deviation was 1.17. The participants were 52.3% (258) female, and 47.7% (235) male. For conformity factor analysis, instruments were applied 443 adolescents who ages ranged between 14 and 19. The mean age of these participants was 16.56 (SD=1.13), and the participants were 55.1% (244) female, and 44.9% (199) male. Factor structure of Psychological maltreatment questionnaire for adolescents (PMQ) was examined by using exploratory and confirmatory factor analysis. The internal consistency of the scale was assessed by Cronbach's alpha coefficient and item-total correlation. Results of analysis indicated that PMQ consisted of 27 items and four dimensions which factor loadings ranged between .51 and .84. The confirmatory factor analysis indicated that the measurement model provided a good fit to the data. The Cronbach alpha coefficient of PMQ was .95, and Cronbach alpha for subscales ranged from .83 to .93. Convergent validity was investigated with using depression, negative self-concept and resilience, and these results showed that psychological maltreatment and subscales are positively associated with depression and negative self-concept while negatively correlated with resilience. These results indicate that the PMQ can be used to measure psychological maltreatment perceived parents in adolescents.

Keywords: Psychological maltreatment, emotional abuse, adolescence.

1. GİRİŞ

Ergenlik dönemi genellikle çocukluktan yetişkinliğe geçişte bir ara evre olarak kabul görülür (Newman ve Newman, 1986). Bu dönemde birey, büyüme, olgunlaşma ve gelişme için yeni yeni şeyler kazanırken (Duru ve Arslan, 2014) bu yaşantıları sekteye uğratabilecek birtakım yaşantılara maruz kalabilmektedir. Özellikle Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocuk hakları güvence altına alınmaya çalışılmışsa da, günümüzde çocuğa yönelik şiddet her geçen gün artan bir olgu haline gelmiştir. Birçok çocuk maruz kaldıkları kötü muamele ve şiddet nedeniyle duygusal ve fiziksel açıdan örselenmekte, hatta ölmekte veya cinsel fuhuş gibi cinsel sömürünün en ağır biçimleriyle karşılaşmaktadır (Akyüz, 2012). Çocukların psiko-sosyal açıdan karşılaştıkları bu olumsuz durumların, çocuk istismarı kavramı altında toplandığı görülmektedir. Çocuk istismarının önemli formlarından biri olan psikolojik istismar, etkileri ve sonuçları nedeniyle gözlenmesi, incelenmesi ve irdelenmesi en zor istismar türlerinden biridir (Iwaniec, Larkin ve McSherry, 2007; Glasser ve Prior, 1997). Dünya sağlık örgütü, psikolojik istismarı çocuğa bakmakla yükümlü kişinin çocuğa uygun ve destekleyici bir çevre oluşturmada başarısızlığı ve çocuğun duygusal sağlığını ve gelişimini olumsuz etkileyecek eylemleri kapsadığını ve bu eylemlerin; çocuğun hareketlerini sınırlayan, alay, aşağılama, tehdit ve sindirme, reddetme ve fiziksel olmayan diğer düşmanca davranışları içerdiği belirtilmektedir (World Health Organization [WHO], 1999). Bu bağlamda bu istismar yapısı, çocuğun benlik saygısına zarar verici, aidiyet duygusunu azaltıcı, sağlıklı şekilde çocuğun gelişimine engel olan, duygusal ve davranışsal problemleri tetikleyen ve çocuğun iyilik halini ortadan kaldıran ebeveyn davranışlarının duyarsızlığı ve düşmanlığı olarak da tanımlanabilir (Iwaniec, Larkin ve McSherry, 2007).

728

Alanyazında yapılan çalışmalar, psikolojik istismara ilişkin sekiz alt formun olduğu üzerinde durmaktadır (Alantar, 1989; Crosson-Tower, 2008; Iwaniec, 2006; McCabe, 2003; Miller-Perrin ve Perrin, 2007; Polat, 2007; Taylor ve Daniel, 2003). Anne-baba veya çocuğa bakmakla yükümlü kişinin çocuğun gereksinimlerini karşılamaması, onu ayrı bir birey olarak kabul etmemesi, o yokmuş gibi davranmasını içeren reddetme; çocuğu toplumsal ilişkilerinden ve kendisinden uzak tutmasını içeren izole etme; ebeveynin sözel veya fiziksel saldırılar ile çocuğu korkutması, tehdit etmesi, korku dolu bir ortamda yaşamasına neden olmasını içeren yıldırma (terrorizing); çocuğun anti-sosyal davranışlara yöneltmesi, buna özendirilmesi, çocuğa toplumsal açıdan kötü örnek olunması, kötü örnekler gösterilerek o yola yönlendirilmesini ifade eden suça yöneltme; çocuğa sağlıklı olarak hem duygusal hem de sosyal gelişimini sağlayacak gerekli tepkilerin verilmemesini belirten duygusal tepki vermeyi reddetme; ebeveynin çocuğunun küçük düşmesine neden olacak, onurunu zedeleyecek davranışlarda bulunmasını içeren aşağılama; anne-babanın çocuğu kendi çıkarları için kullanmasını belirten sömürme (exploiting) ve son olarak çocuktan gerçekçi olmayan beklentilerde bulunulması ve bu tip başarıların beklenmesi, yapamayacağı şeyleri başarması noktasında baskı uygulanması gibi durumları içeren yetişkin rolü verme yapılan çalışmalarda tanımlanan psikolojik istismar formları içerisinde yer almaktadır (Iwaniec, 2006; McCabe, 2003; Miller-Perrin ve Perrin, 2007; Polat, 2007).

Psikolojik istismar bireyin gelişimi ve psikolojik sağlığı üzerinde önemli bir risk faktörüdür (Iwaniec, 2006). Yapılan çalışmalar psikolojik istismar yaşantısı olan bireylerin birçok duygusal ve davranışsal sorunları yaşadıklarını göstermektedir (Arslan, 2015a; Aktepe, 2009; Christoffersen ve Depanfils, 2010; Moretti ve Craig, 2013; Öztepe, 2010; Pietrzak ve Southwick, 2011). Özellikle psikolojik istismarın sadece içinde bulunduğu dönemi değil diğer gelişim dönemlerini de etkilediği ve bireyin kırılabilirliğini arttırdığı düşünüldüğünde (Iwaniec, 2006; Miller-Perrin ve Perrin, 2007), psikolojik istismara yönelik ölçme çalışmaları daha da önem kazanmaktadır. Örneğin, Liu, Alloy, Abramson, Iacoviello ve Whitehouse (2009)

tarafından psikolojik istismara maruz kalma ve depresyon türleri arasında positif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bal (2010) tarafından tartışıp kavga eden, evlerinde fiziksel şiddete uğrayan, evde içki içen biri olan, evde birbirine sevgi ile yaklaşmayan, ev ortamını huzursuz bulan yani psikolojik istismara maruz kalan öğrencilerin kural dışı davranışlar gösterme oranları, evlerinde bu davranışların olmadığını ifade eden öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Arslan (2015a) psikolojik istismarın duygusal ve davranışsal problemlerin önemli bir yordayıcısı olduğunu, bu ilişkide benlik saygısı ve psikolojik sağlamlığın kısmi aracı role sahip olduğunu rapor etmiştir. Ayrıca yetişkinlikte tekrarlanan depresyon, intihar davranışı, post travmatik stres bozukluğu gibi psikopatolojik rahatsızlıklara yakalanma oranının istismara uğramış bireylerde birkaç kat daha fazla olduğu görülmüştür (Collishaw ve ark., 2007). Sonuç olarak psikolojik istismarın bireylerin ruh sağlığı ve bireyin iyi oluşu üzerinde önemli bir risk faktörü olduğu görülmektedir. Bu nedenle psikolojik istismarı ölçmeye yönelik çalışmaların önleyici ve müdahale çalışmaları açısından önem teşkil ettiği söylenebilir.

Alanyazında hareketle bu çalışmanın amacı ergenlerde anne-babadan algılanan psikolojik istismarı ölçmeye yönelik yeni bir ölçme aracı geliştirmektir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda genellikle psikolojik istismarı ölçmeye yönelik Yetişkin-Genç İlişkiler Ölçeği sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Erkman ve Alantar, 1988). Kısa formuna ilişkin iki çalışma yapılan ölçek (Arslan ve Kabasakal, 2014; Erkman ve Görkem, 2012) beş alt boyuttan oluşmaktadır. Anne ve baba formları olmak üzere iki farklı ölçekten oluşmaktadır. Son çalışmada (Arslan ve Kabasakal, 2014) ölçeğin kısa form çalışması 32 madde olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan bazı boyutların alanyazında yapılan sınıflandırmalar ile uyum göstermemesi ölçek için önemli bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Ayrıca psikolojik istismarın çok yapı ve kapsamlı bir kavram olduğu göz önüne alındığında, farklı ölçme araçlarına gereksinim olduğu açıktır. Alanyazın incelendiğinde, bu ölçme aracı dışında ülkemizde psikolojik istismarı ölçmeye yönelik herhangi bir ölçme aracına da rastlanamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada ergenlikte anne-babadan algılanan psikolojik istismarı ölçmeye yönelik yeni bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Psikolojik istismarı ölçmeye yönelik çalışmaların alanyazında önemli boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Isparta ilinde rastgele seçilen üç okula veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmaya 968 öğrenci katılmayı kabul etmiştir. Hatalı veya eksik veri temizleme işlemi sonrasında katılımcı sayısı 936 düşmüştür. Birinci grupta yaşları 14 ile 19 arasında değişen 493 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 16.46 ve standart sapması 1.17'dir. Katılımcıların %52.3'ü (258) kız, %47.7'si (235) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci aşaması olan doğrulayıcı faktör analizi için veri toplama araçları yaşları 14 ile 19 arasında değişen 443 ergene uygulanmıştır. Yaş ortalaması 16.56 ve standart sapması 1.13'tür. Katılımcıların %55.1'i (244) kız, %44.9'u (199) erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu: Katılımcılara cinsiyet ve yaş demografik değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulanmıştır.

2.2.2. Kısa Semptomlar Envanteri (KSE): Psikopatolojik değerlendirme yapmak amacıyla sıklıkla kullanılan bir ölçme aracı olan KSE, depresyon ve olumsuz benlik alt ölçekleri bu çalışma kapsamında kullanılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı depresyon için .88 ve olumsuz benlik için .74 olarak hesaplanmıştır. KSE'ye ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin ergenlerde

psikolojik belirtileri değerlendirmede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir (Şahin, Batıgün ve Uğurtaş, 2002).

2.2.3. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12): Çocuk ve gençlerde psikolojik sağlamlığı ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek beşli likert yapıda (*Beni tamamen tanımlıyor = 5 ile Hiç tanımlamıyor = 1*) 12 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Arslan (2015b) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlık (α) kat sayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiğini göstermiştir. Ayrıca ölçüt geçerliği kapsamında olumlu olumsuz duygular ve öz-yeterlik kullanılmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin olumlu duygular ($r = .57$), olumsuz duygular ($r = -.39$) ve öz yeterlik ile ($r = .45$) anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Arslan, 2015b).

2.3. İşlem

Ölçek geliştirme çalışmalarında kavramsal ve kuramsal dayanak önemlidir (Seçer, 2015). Bu nedenle alanyazın incelendikten sonra Psikolojik İstismar Ölçeği (PİÖ) için madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazında psikolojik istismara ilişkin sekiz alt boyutun tanımlandığı görülmektedir (Iwaniec, 2006; Polat, 2012). Buradan hareketle bu boyutları karşılayan ortak 48 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Her boyut için 6 madde yazılmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında alanyazında yapılan ölçme araçlarından da yararlanılmıştır (Arslan ve Kabasakal, 2014; Erkman ve Görkem, 2012; Fakunmoju ve Bammeke, 2013). Kırk sekiz maddelik batarya üçü eğitim bilimleri alanında ve ikisi psikoloji alanında çalışan beş uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda madde sayısı 40'a düşürülmüştür. Türkçe alanında çalışan bir uzmandan yardım alınarak ölçek maddelerinin dil özellikleri incelenmiş ve bir madde anlatım bozukluğu içerdiği belirtilmesi üzerine düzeltmeye gidilmiştir. Ölçek alanyazında var olan ölçme araçlarından hareketle dörtlü likert yapıda düzenlenmiştir (Arslan ve Kabasakal, 2014; Erkman ve Görkem, 2012). Ölçeğe ilk şekli verildikten sonra 180 ergen üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Veriler SPSS programına aktarıldıktan sonra iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiştir (Seçer, 2015). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon değerleri .30 altı olan 4 madde ölçekten uzman görüşleri doğrultusunda çıkartılmıştır. Kalan 36 maddenin madde toplam korelasyonlarının .30 üzeri olduğu görülmüştür (Mayers, 2013). Bu nedenle ölçekten herhangi bir madde atımına gidilmemiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Ölçme aracı asıl uygulama öncesi son hali verilmiş ve Isparta'da farklı liselerde öğrenim gören bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Veriler SPSS 22 programına aktarılmış ve ardından veri analiz sürecine geçilmiştir.

Veri analiz sürecine geçmeden önce verilere ilişkin varsayımlar incelenmiştir. Kayıp ve hatalı parametreler ölçme araçlarında tekrar incelenmiş ve bu değerlerden arındırılmıştır. Kayıp oranı %5'in altında olan parametrelere seri ortalaması atanarak analize devam edilmiştir (Erkuş, 2012; Seçer, 2013). Normallik ve uç değer varsayımları Mahalonobis ile incelenmiştir. Ön uygulamada maddelere ilişkin madde toplam korelasyonları incelenmiş, daha sonra yeni bir uygulama yapılarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Ki-Kare (χ^2), χ^2/sd oranı, iyilik uyum indeksi (GFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR), fazlalık uyum belirteci (IFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) uyum indeksleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. χ^2/sd oranının 3'ten küçük değer alması iyi uyuma, 5'ten küçük değer alması kabul edilebilir uyuma, RMSEA ve SRMR için ise .05'e eşit veya daha küçük değerler iyi bir uyuma, .08 ve altındaki değerler kabul edilebilir bir uyuma karşılık gelmektedir. GFI, CFI, NFI ve RFI sonuçlarının .95 ve üzeri mükemmel uyuma, .90 ve .94 arası değerler de iyi uyum olarak

değerlendirilmektedir(Kline, 2011; Sümer, 2000). Ölçme aracına ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması SPSS 22 ve LISREL 8.80 programları aracılığıyla, .05 anlamlılık düzeyiyle test edilmiştir.

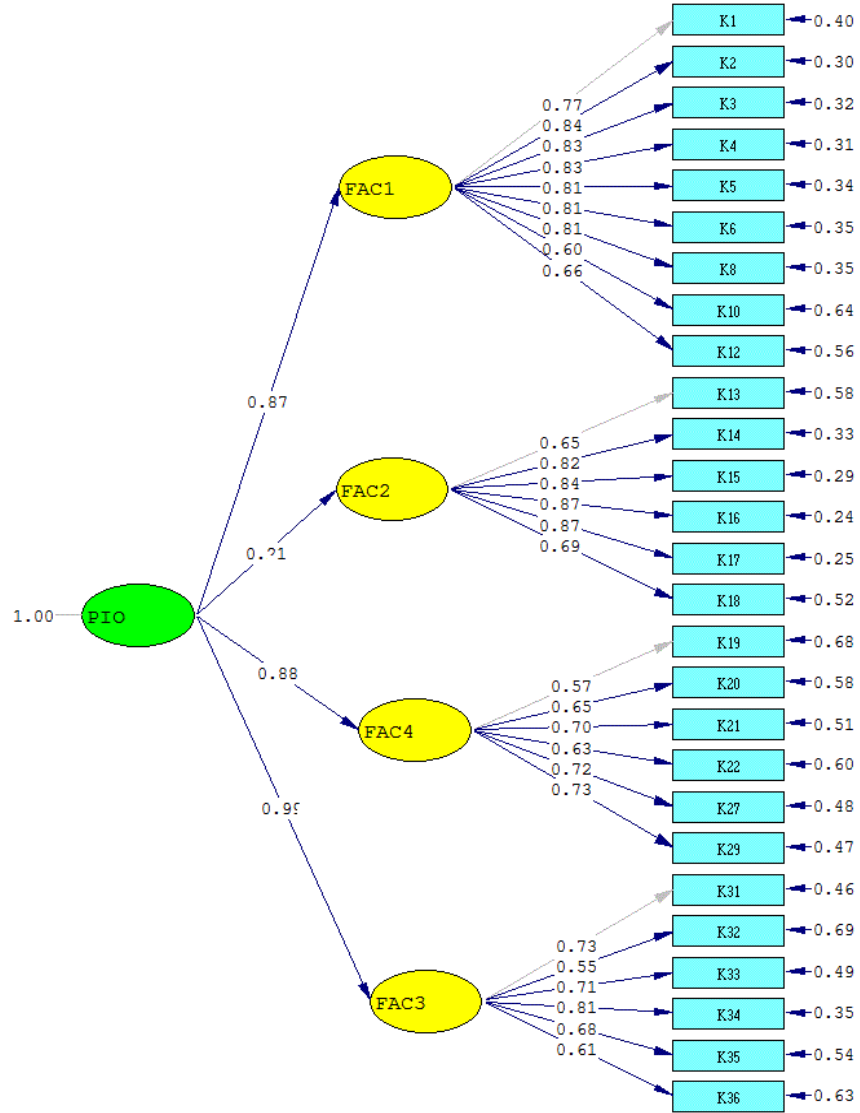
3. BULGULAR

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi: Ölçeğin faktör yapısını belirlemek ve madde seçimi yapmak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi çok değişkenli normallik ve örneklem büyüklüğü için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett’s testleri uygulanmıştır (Field, 2009). KMO .95 ve Barlett’s değeri ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=15317.125$, $sd=351$, $p=.00$). Gerekli olan kriterlerin sağlandığı görülmüş ve faktör analizine geçilmiştir. Analiz türü olarak temel bileşenler yöntemi, döndürme tekniği olarak varimax tercih edilmiş ve özdeğeri birin üzerinde olan faktörler analize dahil edilmiştir (Büyüköztürk, 2010; Field, 2009). Faktör yükü .45 ve binişiklik için .10 temel alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2015). Faktör sayısının belirlenmesinde Scree plot incelenmiş ve dört faktörlük bir yapının olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Psikolojik İstismara Ölçeği’ne İlişkin Madde Toplam Korelasyon ve Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	r
1	.755	-.084	.217	.248	.777
2	.779	-.085	.274	.192	.795
3	.789	-.116	.191	.171	.768
4	.785	-.080	.213	.191	.767
5	.728	-.111	.344	.150	.761
6	.718	-.133	.264	.205	.742
7	.679	-.087	.296	.257	.745
8	.634	-.215	.235	.228	.686
9	.517	-.156	.267	.332	.608
10	.021	.731	-.097	-.107	.617
11	-.159	.818	-.075	-.094	.755
12	-.060	.839	-.130	-.137	.773
13	-.111	.814	-.062	-.069	.732
14	-.119	.820	.028	-.111	.747
15	-.220	.683	.079	-.054	.590
16	.412	-.116	.657	.201	.707
17	.371	-.084	.686	.110	.677
18	.370	-.094	.553	.226	.606
29	.406	-.112	.636	.275	.716
20	.342	-.073	.721	.224	.731
21	.142	.101	.682	.179	.532
22	.127	.003	.237	.713	.546
23	.161	-.155	.153	.791	.661
24	.349	-.179	.058	.630	.576
25	.369	-.180	.218	.575	.630
26	.380	-.155	.244	.508	.595
27	.312	-.128	.302	.549	.600
Varyans	40.086	12.437	5.179	4.330	62.032
İç tutarlılık	.93	.89	.87	.83	.95
Özdeğer	10.823	3.358	1.398	1.169	

Not: $N= 493$, r madde toplam korelasyon değeri, Faktör 1 yıldırma/aşağılama, Faktör 2 duygusal tepki vermeyi reddetmeyi, Faktör 3 suça yöneltmeyi ve Faktör 4 reddetme/izolasyon alt boyutlarını ifade etmektedir.



Chi-Square=1132.84, df=320, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Şekil 1: Anne-babadan Algılanan Psikolojik istismar Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları Not: $N=443$, Tüm değerler $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Bu çalışmada ölçeğin faktör yapısını belirlemek için .45 üstü değerler faktör yükü olarak kabul edilmiştir (Çokluk ve ark., 2012). Ölçeğin faktör yapısı AFA ile incelenmiştir. Faktör analizi sonuçları, 27 maddenin kuramsal olarak tanımlanan boyutta .45 üzeri yüke sahip olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları birinci faktörde yıldırma/aşağılama yansıtan dokuz maddenin, ikinci faktörde duygusal tepki vermeyi reddetmeyi içeren altı maddenin, üçüncü faktörde suça yöneltmeyi yansıtan altı maddenin ve son faktörde reddetme/izolasyon içeren altı maddenin toplandığını göstermiştir. Birinci faktördeki maddelerin faktör yükleri .52 ile .79 arasında değişmekte ve varyansın %40'ını açıkladığı görülmektedir. Varyansın %12'si ikinci faktör

tarafından açıklanmış ve yer alan maddelerin yükleri .68 ile .84 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör varyansın %5'ini açıklamakta ve madde yükleri .55 ile .72 arasında değişen maddeleri içermektedir. Son faktör ise varyansın %4'ünü açıklamış ve 51 ile .79 arasında madde yükü değişen altı maddeden oluşmuştur. Toplam varyansın %62'si bu dört faktör tarafından açıklanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak amacıyla farklı bir örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi: Ölçme aracına ilişkin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) aracılığıyla test edilmiştir. Veri toplama araçları DFA kapsamında 443 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi LISREL 8.80 programı aracılığıyla yapılmıştır. DFA'ya ilişkin standardize edilmiş parametre değerleri Şekil 1'de verilmiştir. Analiz sonuçları Psikolojik İstismar Ölçeği'ne [$\chi^2 = 1132.84$, $sd=320$, $\chi^2/sd = 3.53$, $GFI=.85$, $NFI=.97$, $CFI=.97$, $IFI=.97$, $RFI=.95$, $SRMR=.053$, $RMSEA=.076$] ilişkin modelin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiğini göstermektedir. Modelin iyi uyum değerleri üretmesi nedeniyle herhangi bir modifikasyona gidilmemiştir.

3.3. Ölçüt Geçerliliği ve Betimleyici İstatistikler: Ölçeğin ölçüt geçerliliği için depresyon, psikolojik sağlamlık ve olumsuz benlik algısı kullanılmıştır. Değişkenlere ilişkin korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 Psikolojik istismar, depresyon ve olumsuz benlik arasındaki ilişkiye ait korelasyon değerleri

Değişkenler	Depresyon	Olumsuz benlik	Psikolojik sağlamlık
Yıldırma/aşağılama	.323**	.354**	-.547**
Suçta yöneltme	.264**	.301**	-.363**
İzolasyon/reddetme	.303**	.303**	-.457**
Duygusal tepki vermeyi reddetme	.202**	.171**	-.426**
Psikolojik istismar	.352**	.364**	-.589**

Not: N=936, **p<.001,

Analiz sonuçları incelendiğinde, ölçeğin depresyon ve olumsuz benlik ile pozitif, psikolojik sağlamlık ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki gösterdiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin toplam ve alt ölçekleri cinsiyet açısından incelenmiştir. Cinsiyete göre psikolojik istismara ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ergenlerin Cinsiyete Göre Psikolojik İstismar Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Yadsıma/aşağılama	Kız	502	12.796	5.968	3.441	933	.00**
	Erkek	433	14.249	6.938			
Suçta yöneltme	Kız	502	8.735	3.912	3.097	933	.00*
	Erkek	433	9.587	4.494			
Reddetme/izolasyon	Kız	502	9.868	4.087	3.074	933	.00*
	Erkek	433	10.714	4.308			
Duygusal tep. ver. red.	Kız	502	11.980	5.141	4.861	933	.00**
	Erkek	433	13.656	5.386			
Psikolojik istismar	Kız	502	43.380	15.242	4.722	933	.00**
	Erkek	433	48.205	15.961			

Not: $N= 936$, $*p<.01$, $**p<.001$.

Anne-babadan algılanan psikolojik istismar ve cinsiyete ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre anne-babadan algılanan psikolojik istismarın anlamlı şekilde farklılaştığı ve erkek katılımcıların kızlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Diğer bir deyişle ölçeğin alt ölçekleri ve toplam puanında erkek öğrencilerin kızlara göre anne-babalarından daha fazla psikolojik istismar algıladıkları söylenebilir.

3.4. Güvenirlik Analizi: Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin madde toplam korelasyon ve iç tutarlılık değerleri hesaplanmıştır. Psikolojik istismar ölçeğine ilişkin madde toplam korelasyon değerlerinin .54 ve .80 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için iç tutarlılık katsayılarının .83 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür. Sonuç olarak ölçeğin ergenlerde anne-babadan algılanan psikolojik istismarı değerlendirmede kullanılabilceğini göstermiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ergenlerde anne-babadan algılanan psikolojik istismarı belirlemeye geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda alanyazından hareketle madde havuzu oluşturulmuştur. Analiz sonuçları, ölçeğe ilişkin 27 maddenin dört faktörde toplandığını göstermiştir. Madde yükü .51 ile .84 arasında değişen bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca güvenilirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. İç tutarlılık değeri .70 ve üzeri sosyal bilimlerde kabul görmektedir (Seçer, 2015). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .95 olduğu ve alt boyutlar için iç tutarlılık katsayılarının .83 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçüt geçerliliği kapsamında depresyon, olumsuz benlik algısı ve psikolojik sağlamlık kullanılmış ve psikolojik istismar ile ölçekler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ölçek formlarında yer alan olumlu maddeler tersten puanlanmaktadır. Dörtlü likert (*Hiçbir zaman=1 ve Her zaman= 4*) yapıdaki ölçekten alınan yüksek puan anne-babadan algılanan psikolojik istismarın yüksek olduğunu belirtmektedir. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilebileceği gibi boyutlar şeklinde de ayrı ayrı kullanılabilir. Fakat toplam puan üzerinden değerlendirilmesi, ölçeğin psikolojik istismarı yansıtırma düzeyi açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında, elde edilen sonuçlar bazı sınırlılıklar içerisinde değerlendirilmelidir. Bu çalışma kapsamında ölçme araçları ergenlere uygulanmıştır. Bu nedenle bu durum bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir ve ölçeğin ileride yapılacak çalışmalarda farklı örneklem grupları üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer bir sınırlılık ise bu çalışma kapsamında ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması normal popülasyon üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle klinik gruplar üzerinde yapılacak çalışmaların faydalı olacağı düşünülmektedir. Son olarak her kültürün kendine özgü çocuk yetiştirme biçiminin olması ve kültürel değerler (Karson, 2001; Scannapieco ve Connel-Carrick, 2005) psikolojik istismara ilişkin ölçme aracının değerlendirme süreci üzerinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Ülkemizin kültürel yapısı dikkate alındığında, PİÖ değerlendirilmesinde kültürel farklılıkların dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bazı bölgelerimizde psikolojik istismar olarak belirtilen anne-baba tepkilerinin normal olarak değerlendirilmesi, araştırmalarda dikkat edilmesi gereken bir husustur. Sonuç olarak elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Psikolojik istismar Ölçeği'nin ergenlikte anne-babadan algılanan psikolojik istismarı değerlendirmede ve yapılacak araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Özellikle ölçekteki madde sayısının az ve anne-babadan algılanan psikolojik istismarı ortak maddelerden hareketle değerlendirilmesi kullanılacak araştırmalarda araştırmacı ve katılımcılar

için avantaj olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ölçme aracının okul psikolojik danışmanları için öğrencilerin psikolojik istismar algılarını değerlendirmede ve bu öğrencilere yönelik eğitim programları düzenlemede önemli bir yer edineceği ifade edilebilir.

KAYNAKLAR

- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Current Approaches In Psychiatry*, 1:95-119.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku*. Pegem Akademi, Ankara.
- Alantar, M. (1989). *Psychological maltreatment: An attempt of its definition by experts and its assessment among a group of adolescents*, Unpublished Thesis, Bogaziyi University.
- Arslan, G. (2015a). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: the mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse & Neglect*. doi:10.1016/j.chiabu.2015.09.010
- Arslan, G. (2015b). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ) Psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Arslan, G., & Kabasakal, Z. (2014). Ergenler için Algılanan Duygusal/Psikolojik İstismar Ölçeği kısa formu-ı: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 491-510.
- Bal, S. (2010). *Çocukluk örselenme yaşantıları, ana-baba-ergen ilişki biçimleri ve sosyal destek algısının, kural dışı davranışlarla ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Christoffersen, M. N., & DePanfilis, D. (2010). Psychological maltreatment and adolescents' suicidal behavior: a nationwide sample of 1,055 children at risk. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 3(2), 109-124.
- Collishawa, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C. & Maughana, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample, *Child Abuse & Neglect* 31 (2007) 211–229.
- Crosson-Tower, C. (2008). *Understanding child abuse and neglect*, Perarson Education Inc., Boston.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Duru, E. & Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgubilim çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41), 36-48.
- Erkman, F. & Görkem, E. (2012). *A Perceived Emotional Abuse Inventory: development of the short form (POPMIFA –Short form)*. Paper presented Child Abuse and Neglect Prevention Conference in İstanbul.
- Erkman, F., & Alantar, M. (1988). *Psychological maltreatment: Its definition by experts and its assessment among a group of adolescents in Turkey*. Paper presented at the 7th International Congress of Child Abuse and Neglect, Rio de Janeiro, Brazil.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme: Temel kavram ve işlenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eryigit, S. (2004) *Turkish adolescents' level of psychological adjustment; In relation to adolescents' perception of parental psychological maltreatment & physical punishment*, Unpublished Thesis, Bogaziyi University.
- Fakunmoju, S. B., & Bammeke, F. O. (2013). Development of Perception of Child Maltreatment Scale. *Sage open*, 3(2), 2158244013490703.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, Londra: Sage Publications.
- Glaser, D., & Prior, V. (1997). Is the term child protection applicable to emotional abuse?. *Child Abuse Review*, 6(5), 315-329.

- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: Identification, Assessment and Intervention A Practice Handbook*, JohnWiley&Son, Ltd, England.
- Iwaniec, D., Larkin, E. & McSherry, D. (2007). Emotionally Harmful Parenting. *Child Care in Practice*, 13:3, 203-220.
- Karson, M. (2001). *Patterns of child abuse: how dysfunctional transactions are replicated in individuals, families, and the child welfare system*, The Haworth Press, Inc, Binghamton.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Liu, R. T., Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Iacoviello, B. M., & Whitehouse, W. G. (2009). Emotional maltreatment and depression: Prospective prediction of depressive episodes. *Depression and Anxiety*, 26(2), 174-181.
- McCabe, K. (2003). *Child Abuse and Criminal Justice System*, Peter Lang Publishing, Inc., New York.
- Miller-Perrin, C. L. & Perrin, R. D. (2007). *Child maltreatment: An introduction*, SagePublication, London.
- Moretti, M. M., & Craig, S. G. (2013). Maternal versus paternal physical and emotional abuse, affect regulation and risk for depression from adolescence to early adulthood. *Child abuse & neglect*, 37(1), 4-13.
- Newman, B. & Newman, P. (1986). *Adolescent development*, Bell & Howell Company, London
- Öztep, İ. C. (2010). *Duygusal istismar algılayan ve algılamayan ergenlerin kaygı düzeyler ve denetim odaklarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pietrzak, R. H., & Southwick, S. M. (2011). Psychological resilience in OEF–OIF Veterans: Application of a novel classification approach and examination of demographic and psychosocial correlates. *Journal of affective disorders*, 133(3), 560-568.
- Polat, O. (2007). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı, I-II, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Sahin, N. H., Durak-Batigun, A., & Ugurtas, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler için kullanımının geçerlik, güvenilirlik ve faktor yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi (Turkish Journal of Psychiatry)*, 13, 125-135.
- Scannapieco, M. & Connell-Carrick, K. (2005). *Understanding child maltreatment an ecological and developmental perspective*, Oxford University Press, Unated State.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile ptaik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: *SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Taylor, J. & Daniel, B.(2003). *Child nelect: Practice issues for health and social Care*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- World Health Organization (WHO), (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention*, 29–31 March 1999, WHO, Geneva.

SUMMARY

1. Introduction

Adolescence is generally defined as a period between childhood and adulthood (Newman and Newman, 1986). In this period, while individuals have new experiences for development, maturation and growth (Duru and Arslan, 2014), many of these experiences can lead to negative outcomes in individuals' life. We can say that these life experiences are accepted under the concept of child abuse and neglect in literature. World Health Organization [WHO] defines psychological maltreatment as acts to have a psychological harm on a child's psychological health and development. It also refers that the failure of a caregiver to provide an appropriate environment for child's psychological health and development, and developmentally inappropriate interactions with a child (Iwaniec, 2006; WHO, 1999). Psychological maltreatment also includes restricting a child's movements, denigration, ridicule, threats and intimidation, discrimination, rejection and other nonphysical forms of hostile treatment (WHO, 1999). In literature, it is generally accepted that psychological maltreatment consists of eight subscales such as rejection, degrading, terrorizing, isolating, and denying emotional responsiveness (Alantar, 1989; Crosson-Tower, 2008; Iwaniec, 2006; McCabe, 2003; Miller-Perrin and Perrin, 2007; Polat, 2007; Taylor and Daniel, 2003). Therefore, psychological maltreatment is an important risk factor on development and adjustment of individual (Iwaniec, 2006). A growing number of study results suggest that psychological maltreatment result of many short and long term of problems such as depression, post-traumatic stress disorder, anxiety, external problem behaviors and physiological difficulties (Aktepe, 2009; Christoffersen and Depanfilis, 2010; Moretti and Craig, 2013; Öztepe, 2010; Pietrzak and Southwick, 2011). Because of short-term and long-term consequences of psychological maltreatment, research to design on this concept have an important role psychological health of individuals (Iwaniec, 2006; Miller-Perrin and Perrin, 2007). For example, Bal (2010) found that adolescents who exposed to psychological maltreatment experiences exhibit more delinquent behaviors than non-abused adolescents. As a result, we can say that psychological maltreatment is a risk factor on child development and psychological health.

Despite the short-term and long-term consequences of psychological maltreatment in individuals' life, there are few scales to measure psychological maltreatment in literature, Turkey. One of them, using to measure psychological maltreatment perceived parents, is Perceived Psychological maltreatment Inventory for Adolescents (Erkman & Alantar, 1988; Erkman & Görkem, 2012). Final version was examined by Arslan and Kabasakal (2014), and includes 32 items for each form. Some dimensions of inventory, which classified different subtypes of psychological maltreatment in literature, can be considered an important limitation. Furthermore, psychological maltreatment has a complex structure, and is a multidimensional concept. Therefore, it is need to different inventory for assessing psychological maltreatment in adolescence. In summary, the purpose of this study is to develop a new inventory to measure emotional or psychological abuse in adolescents.

2. Method

A total of 936 adolescents participated in this study. First sample included 493 participants who ages ranged between 14 and 19. The mean age of participants was 16.46, and standard deviation was 1.17. The participants were 52.3% (258) female, and 47.7% (235) male. For conformity factor analysis, instruments were applied 443 adolescents who ages ranged between 14 and 19. The mean age of these participants was 16.56 (SD=1.13), and the participants were 55.1% (244) female, and 44.9% (199) male. Factor structure of Psychological maltreatment questionnaire (PMQ) was examined by using exploratory and confirmatory factor analysis. The internal consistency of the scale was assessed by Cronbach's alpha coefficient and item-total correlation. Convergent validity was also investigated with using depression, resilience and negative self-concept. LISREL 8.8 and SPSS 22 were used to data analysis. Data analysis conducted in two steps including exploratory and confirmatory factor analysis. Additionally, goodness of model fit indexes was scored using the Chi-Squared statistics (χ^2 and χ^2/df), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) and SRMR (Standardized Root Mean Square). Fit indexes were GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) and RFI (Relative Fit Index).

3. Results

The exploratory (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used for construct validity of Psychological maltreatment questionnaire (PMQ). The principal component analysis with varimax rotation and Kaiser-Meyer-Olkin were used to extract the items. The twenty six items were selected which had .45 or greater loading. The EFA on the items of the PMQ indicated that results of the KMO test was .95 and the Bartlett's test of sphericity was significant ($\chi^2= 15317.125$, $df= 351$, $p=.00$). These results indicated that the sample size was adequate for analysis and correlation matrix was not an identity matrix (Büyüköztürk, 2010; Field, 2009). A total of 62.% the variance were accounted for by four dimensions that has eigenvalues greater than 1.0. 40% of total variance were explained by Factor 1 (eigenvalue, 10.82). The factors 2, 3, and 4 accounted for 12% (eigenvalue, 3.35), 5% (eigenvalue, 1.39), and 4% (eigenvalue, 1.16) of the variance. Results of analysis also indicated that PMQ consisted of 27 items and four subscales which factor loadings ranged between .51 and .84. The confirmatory factor analysis indicated that the model provided a good fit to the data [$\chi^2= 1132.84$, $df=320$, $\chi^2/df = 3.53$, $GFI=.85$, $NFI=.97$, $CFI=.97$, $IFI=.97$, $RFI=.95$, $SRMR=.053$, $RMSEA=.076$]. The Cronbach alpha coefficient of PMQ was .95, and Cronbach alpha for subscales ranged from .83 to .93. Convergent validity was investigated by using Brief Symptoms Inventory including depression and negative self-concept, and Child and Youth Resilience Measure, and results showed that psychological maltreatment and subscales are positively associated with depression and negative self-concept while negatively correlated with resilience. Analysis results were presented above in Table 1, Table 2, Table 3, and Figure 1.

4. Discussion & Conclusion

The aim of this present study was to develop Psychological maltreatment questionnaire (PMQ), and investigate psychometric properties for adolescents. Results suggest that Psychological maltreatment questionnaire for adolescents (PMQ) has good psychometric properties and a high level of reliability and validity in individuals who ages range between 14 and 19. The exploratory factor analysis results indicated that the PMQ consisted of four dimensions as terrorizing/ degrading, rejecting/ isolating, denying emotional responsiveness and corrupting, and includes 27 item on 4-item Likert type scale. Cronbach alpha coefficient of PMQ was .95, and Cronbach alpha for subscales ranged from .83 to .93. The factor loadings of PMQ ranged between .51 and .84. Results of convergent validity also showed that psychological maltreatment and subscales are positively correlated with depression and negative self-concept while negatively correlated with resilience. Consequently, these results suggest that the PMQ can be used to measure psychological maltreatment perceived parents in adolescents. Psychological counselor can also used to assess psychological maltreatment in high school, and intervention and prevention programs can be design for students to perceive high level of psychological maltreatment from parents. However, this study should be evaluated some limitations. This study sample included adolescents from high school students in Isparta. Therefore, the psychometric properties of PMQ may be examined in different age groups. Culture is a crucial role on parents' child development styles (Karson, 2001; Scannapieco and Connel-Carrick, 2005). Because of multicultural structure of Tukey, this issue should be considered in research.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algıları*

Fatma SUSAR KIRMIZI, Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fsusar@pau.edu.tr

Ceren SAYGI, Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cerensaygi2005@yahoo.com

Öz: Sanatın, bilimin ve günlük hayatın işleyişini belirleyen etmenler zaman ilerledikçe hızla değişmektedir. Bu değişimler ve gelişmeler eğitim anlayışındaki değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Önceki yıllarda öğretmenin aktif olduğu yöntemler uygulanan eğitim dünyasında eski yöntemler artık yerini öğrencinin aktif olduğu anlayışlara bırakmıştır. Öğrenci merkezli eğitim yöntemlerinden bir tanesi de yaratıcı dramadır. Bu araştırmanın amacı Pamukkale ve Adnan Menderes Üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemi kullanmaya ilişkin özyeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmektir. Araştırmada betimsel araştırma modellerinden tarama yöntemine başvurulmuştur. Araştırma Pamukkale Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan toplam 380 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Can ve Cantürk Günhan (2009) tarafından geliştirilmiş olan "Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Her iki üniversitenin sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanan ölçek verilerinden elde edilen puanlar SPSS 18.00 istatistik programında değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları açısından PAÜ ve ADÜ öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ancak "sınıf düzeyi, atölye eğitimi almış olma, öğretim elemanının yeterli bulma" değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, özyeterlik algısı, sınıf öğretmeni adayları.

Elementary Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions towards Using the Creative Drama Method

Abstract: The factors that determine the functioning of art, science and daily life change very fast as time elapses. Changes and improvements alter ideas and theories about education. Traditionally, the common methods anticipated that the teacher would be active during the lesson; however, the students are more active in the contemporary understanding of teaching. "Creative drama" is one such student-centered educational methods. The aim of this study was to examine the self-efficacy perceptions of elementary teacher candidates studying at Pamukkale and Adnan Menderes Universities towards using the creative drama method. Survey method, a descriptive research model, was employed in the study. The participants of the study were a total of 380 elementary teacher candidates studying at the Education Faculties of Pamukkale and Adnan Menderes Universities. Together the research data, the "Scale for Self-Efficacy Perceptions towards Using the Creative Drama Method", developed by Can and Gunhan (2009), was used. The focus of this study was on identifying the self-efficacy perceptions of the students towards using the creative drama method. The scores obtained through the scale administered to the teacher candidates studying in elementary teaching departments of both universities were analysed by using SPSS 18. In data analysis, percentages, frequencies, t-test and one-way analysis of variance were used. There was a significant difference between the students of Pamukkale and Adnan Menderes Universities in terms of their self-efficacy perceptions towards using the creative drama method, but no significant differences were revealed for the variable of "year of study, the state of having participated in a workshop, and finding the instructor competent or not".

Key Words: Creative drama, self-efficacy perception, elementary teacher candidates.

* Bu çalışma, 02-05 Nisan 2015 tarihlerinde Çağdaş Drama Derneği tarafından İzmir'de düzenlenen "25. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1.GİRİŞ

Sanatın, bilimin ve günlük hayatın işleyişini belirleyen etkenler zaman ilerledikçe hızla değişmektedir. Bu değişimler beraberinde insan yetiştirme sanatı olan eğitimi de etkilemektedir. Eğitimde hedefler belirlenirken “nasıl” sorusunun net bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Ülkemizde ve dünyada, bilginin en yüksek değer olduğu son yıllarda akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra; iletişim becerileri güçlü, teknolojiyi takip eden, ekip çalışmasına yatkın, ürün çıkarmaya odaklı bireyler yetiştirmek eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır. Eğitimdeki hedeflere sözü edilen özelliklerin de eklenmesiyle birlikte alanda, edilgin öğretim yöntemleri yerine öğrenci merkezli öğretim yöntemleri daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Yaratıcı drama da bu yöntemlerden birisidir.

Her ne kadar son yıllarda kullanıldığı düşünülse de dramanın eğitimde kullanımı oldukça eski bir geçmişe sahiptir. Yalnızca, geçmişteki kullanımı göz önüne alındığında bu günkü beklentiler farklıdır. Antik Yunan’da yaratıcı drama ve tiyatro hem eğitimde hem de düşüncelerin telkin edilmesinde etkin bir şekilde kullanılmıştır. Bu dönemde drama ile tiyatro, dans ve kutlamalardan dolayı altın çağını yaşamıştır. Milattan sonra Atina’da eğitimin müzik, edebiyat ve dans temelli olduğu görülmektedir. Fiziksel etkinliklerde müzik aletleri kadar ritim ve armoni de kullanılmıştır. Dini festivallerde iyi bir eğitim almış genç insanlardan oluşan korolar yer almış, dans etkin bir şekilde kullanılmıştır. Plato “Devlet” adlı eserinde bir öğrenme yolu olarak oyunu tavsiye etmiştir (McCaslin, 2006).

Eğitimde yaratıcı drama bilimsel çalışma disiplini olarak çok yeni bir alan olmasına karşın, çağdaş insanın gereksinimini karşılamada ve yaratıcı bireyi yetiştirmede etkili olabilecek bir alandır. Eğitimde yaratıcı drama, yöntem (araç) ve disiplin (amaç) niteliği ile sistemde etkin olarak yer almamakla birlikte kendisine aynı zamanda bir sanat, estetik eğitimi ve eğitimde etkili ve aktif bir yöntem olarak yer bulmaya çalışmaktadır (Adıgüzel, 2015). Eğitimde öğrencilere bilgiyi nasıl ezberleyecekleri değil, ona nasıl ulaşacakları öğretilmektedir. Böylece öğrenci bilgiyi keşfetmede başarılı olacaktır. Son yıllarda yaratıcı dramada öğrencinin bilgiye ulaşmasında etkili yöntemlerden birisi olarak görülmektedir (Kaf, 2000). Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması çağdaş insanın toplumsal ilişkilerini düzenlemesine, kendisini tanımaya, üretmesine ve varlığını sergilemesine olanak sağlamaktadır. Yaratıcı drama aracılığıyla olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilebilir (Kara ve Çam, 2007). Yaratıcı dramanın eğitim sürecinde kullanılması etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine önemli ölçüde katkı sağlayabilir.

Eğitimde yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2002). Adıgüzel’e göre (2015: 45) “Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır.” Yaratıcı dramada amaç, eğlenme ve oynamanın dışında bireyin etkin yaşantılar geçirerek kalıcı öğrenmeler sağlamasıdır. Öğrenci pasif alıcı olmaktan çıkıp süreçte aktif olarak yer alır. Yaratıcı drama çalışmaları tüm derslere olduğu kadar sanat eğitimine de katkı sağlamaktadır. Müziği, dansı, oyunu ve bilgiyi birleştirir. Diğer taraftan bireyin kişisel gelişimini desteklemek için de kullanılan yaratıcı drama, deneyimler ve yaratıcılığın bir araya geldiği uygulamalar içerir.

Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırırken sanata olan ilgilerinin, iletişim becerilerinin ve kendi benliğini ortaya koymada güven kazanmanın yolunu açar. Böylece sosyal ilişkilerini gerektiği gibi düzenleyebilen, başkaları ile işbirliğine yatkın, yaratıcı bireyler yetiştirilebilir (Farris ve Parke, 1993; Burton, Horowitz ve Abeles, 1999). Drama, çocukların spontane oyunlarından yola çıkan, katılımcıların sanatsal duyarlılığını ve hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracıdır. Birey dramayla kendisini, başka insanları tanır ve dünyaya ilişkin farkındalığını artırır. Drama önceden yazılı bir metin olmadan katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalar şeklinde ifade edilmektedir. Başka bir deyişle drama, katılımcıların uyarıcı bir materyale vücutlarını ya da seslerini kullanarak cevap vermeleridir (MEB, 2013).

Yaratıcı drama çalışmalarında ortaya çıkan dramatik ortam, bireyin kendi potansiyelini fark etmesine, kendini ifade etmesine, yaratıcılığını geliştirmesine, kendini başkalarının yerine koyarak düşünebilmesine önemli bir katkı sağlamasının yanı sıra, içsel bir mutluluk da vermektedir (Kara ve Çam, 2007). Özellikle ilköğretim dönemi çocukları için yaratıcı dramanın birçok açıdan etkili olduğu bilinmektedir. İlköğretimde yaratıcı drama; yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlarken, ders konularının kolaylaşmasına, soyut kavramların somutlaştırılmasına, etkin ve anlamlı bir öğrenme ortamının oluşmasına, sosyal olayları analiz etmeye, olayları farklı açılardan değerlendirmeye yardımcı olur (Hatipoğlu, 2006; Çam, Özkan ve Avıncı, 2009). Yaratıcı drama, küçük çocukların oyunlarında görülen katılımcının sanatsal duyarlılığını, kendisi, başkaları ve dünya hakkındaki bilincini artıran ve her çocuğun hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracıdır. Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir. Öğrenme sürecine çocuğun etkin şekilde katılabilmesi için, duyarlarını, düş gücünü, imgeleme yetisini devreye sokar (Yazar, Çelik ve Kök, 2011).

Öğretmenlerin, dramanın öğrencileri üzerindeki dramatik etkilerini, yararlarını, yaratıcılığı ortaya çıkarıcı yönünü görmesi gerekmektedir. Drama öğrencilerin enerjisini harekete geçirirken olaylar karşısında meydan okumalarını da sağlar. Bir eğitim yöntemi olarak drama, sosyal ve akademik kazanımlara ulaşmada oldukça etkilidir. Bu nedenle öğretmen adaylarına verilecek olan drama eğitimi ve bunun okullarda etkin bir şekilde kullanılması öğrencilerin anlamlı öğrenme yaşantıları geçirmesini sağlayacaktır (AES, 2015). Son yıllarda eğitimin rolü, kendisinden beklenen aydınlanmayı gerçekleştirirken, yeni bir sosyal sistem üretmektir. Bu noktada hizmet öncesi öğretmen eğitimi büyük bir önem taşımaktadır. Yaratıcı drama eğitimi sürecinde edinilen deneyimler öğretmen adaylarına eleştirel bir bakış açısı kazandırırken sosyal kontrol mekanizmalarının gelişmesini de sağlamaktadır (Britzman, 1986). Drama eğitimi alan öğretmen karşılaştığı problemler için daha etkili çözümler üretebilir. Öğretmenin sınıfında yaratıcı drama uygulamalarına yer vermesi eğitimin geleneksel yapıdan uzaklaşmasını ve daha profesyonel bir meslek anlayışı kazanmasını sağlar. Sınıf içi öğrenmeler pasif olmaktan çıkar ve aktif bir hal alır (Cawthon ve Dawson, 2009). Yaratıcı dramanın içinde taşıdığı nitelikler çağdaş toplumları şekillendirecek olan öğretmen adaylarının eğitiminde etkili olmada önemli bir role sahiptir.

Bir öğretmenin görevi sınıfta yalnızca ortalama bir öğretim yapmak değildir. Öğrencilerinin kişisel becerilerini müzik ve sanat eğitimi ile desteklerken öz güvenlerini de geliştirmelidir. Verdiği drama eğitimi sayesinde onların kültürel, sosyal ve politik amaçlar üretmesini sağlamalıdır. Öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmeleri konusunda onlara yardım etmelidir (Zeiger ve Media, 2015). Yaratıcı drama, öğrenme öğretme sürecinin etkin hale getirilmesinde öğretmene oldukça fazla olanaklar sunmaktadır. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarını hazırlama ve uygulamaya ilişkin olarak özyeterlik becerilerinin desteklenmesi oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini uygulamaya ilişkin olarak özyeterliklerinin yüksek olması onların lisans eğitimi sırasında bol miktarda pratik

yapma olanaklarına bağlıdır (Önder, 2003). Bu nedenle gerek okulöncesi gerekse ilkokul öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarını hazırlama, planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda yetkin olması sınıf içi öğrenme yaşantılarının zenginleşmesini sağlayabilir. Ancak öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmada gerekli olan öz yeterliliğe sahip olması noktasında, hizmet öncesinde alınacak olan drama eğitiminin niteliği belirleyici bir unsurdur. Öğretmen adaylarının dolayısıyla da öğretmenlerin söz konusu yöntemi kullanmaya yönelik öz yeterlik becerilerinin geliştirilmesi ile eğitim sürecinde yaratıcı dramadan beklenen yararlar elde edilebilir.

Nitelikli bir drama sürecinin oluşturulması, bu sürecin atölyede ya da sınıfta yaşatılması ve hedeflenen kazanım maddelerine ulaşılabilmesi için süreci yürüten kişinin de hem alanıyla ilgili hem de dramayla ilgili gerekli donanımları kazanmış olması gerekmektedir. Hoffmann (1995) drama öğretmenin yetkinlik alanlarını şu şekilde sıralamıştır; (a) özneye ya da bireye ilişkin yetkinlik, (b) sanatsal yetkinlik, (c) kuramsal yetkinlik, (d) ulaştırabilme yetkinliği ve (e) teknik el becerisine değin ve örgütleme yetkinliği şeklindedir (Akt., Karadağ, Korkmaz, Çalışkan ve Yüksel, 2008). Drama sürecinde kazanım cümlesinin oluşturulmasından değerlendirme sürecine kadar sürecin sağlıklı ve doyumlu bir şekilde ilerleyebilmesi için bu süreci yöneten öğretmenin mesleki özgüven duygusunu yani özyeterlik duygusunu kazanmış olması gerekmektedir.

Geleneksel tanımıyla öğretmenin özyeterliği öğrencinin performansını etkileme yeteneğidir (Berman ve Mclaughlin, 1977, akt. Garvis ve Pendergast, 2011). Özyeterlik inancı, kişinin karşılaşma olasılığı olan durumlarda mücadele edebilmek ve çözüm üretebilmek için gereken davranışları ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin kişisel yargılarıdır (Blake ve Lesser, 2006). Bandura'ya (1995, akt., Durdukoca, 2010: 70) göre özyeterlik "bireyin belli bir performansı göstermek amacıyla gerekli olan nitelikleri organize edip, uygulama kapasitesine olan inancıdır." Özyeterlik inancı; bir başarı durumundan öte; başarıya ve sonuca giderken duyguları bu yöne doğru yapıcı bir şekilde entegre etme süreci ve inancıdır. Bandura (1994) özyeterlik inancı yüksek olan kişilerin; hedeflerine ulaşmada kararlı olduklarını, hata ya da yenilgilerden sonra öz yeterlik duygularını hızlı bir şekilde onarabildiklerini belirtmiştir (Akt., Akkoyunlu, Orhan ve Umay; 2005: 1). Bandura (1997:5) özyeterlik inancının; bireyin yaşantısı boyunca önemli bir yere sahip olan; bilişsel süreçleri, motivasyonel süreçleri, duygusal süreçleri ve seçim yapma süreçleri gibi temel psikolojik süreçleri de etkilediğini belirtmiştir (Akt: Akbaş ve Çelikkaleli, 2006: 99). Özyeterlik ölçme araçlarında; içerik olarak kişilerin fiziksel ya da psikolojik özelliklerine göre değil performans başarılarına odaklanırlar. Özyeterlik, kişilerin fiziksel ya da psikolojik özelliklerine göre değil bir görevi yerine getirirken sergiledikleri performansa göre değerlendirilir (Zimmermann, 2000: 83). Özyeterlik kavramı eğitim ve öğretmen yaşamı için oldukça önemli bir kavramdır. Çünkü özyeterlik algıları yüksek olan bireyler; bir işe başladıklarında, iş esnasında herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında gerekli mücadeleyi yapan ve motivasyonları yüksek olan bireylerdir. Tüm bu sayılan özellikler yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren öğretmenlik mesleği için oldukça önemli özelliklerdir. Çünkü öğretmenlik mesleği yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren bir alandır.

Kişinin belli bir davranışı gerçekleştirme kapasitesine olan inancı olarak adlandırılan özyeterlik kavramı sosyal psikoloji de önemli bir kavramdır. Özyeterlik algısının, nasıl davranılacağı ile ilgili kararları devam ettirme konusundaki sebatı ve davranışı sergileyen kişinin duygusal tepkilerini ve davranışın sonucunda elde ettiği başarıları etkilediği ortaya konulmuştur (Bandura ve diğ., 1977, akt. Compeau ve Higgins, 1995). İnsanların motivasyonları ve kişisel başarıları özyeterliklerinden etkilenir. Buna bağlı olarak bir kişi karşılaştığı her hangi bir durumda başarmak için kapasitesine inandığında, hedeflerinden vazgeçmez, sıkıntılara ve

tersliklere meydan okumaya devam eder (Flores, 2015). Tüm bunlara bağlı olarak özyeterlik algısının sağlıklı bir şekilde oluşması öğretmen adayları açısından oldukça önemlidir.

Bilginin ve akademik yaşamın çocukla ilk bulunduğu yer ilkokullardır. İlkokul dönemi çocuğun okulla tanıştığı, öğrenmeye dair ilk deneyimlerini yaşadığı yer olarak eğitimin en önemli basamaklarından birini oluşturur. Diğer taraftan öğretmenler de eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimden yola çıkarak öğrenme öğretme sürecini şekillendirmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldığı eğitim büyük ölçüde öğrencileriyle gerçekleştirecekleri uygulamaların niteliğini belirlemektedir. Öğretmen adayı mesleğe başlamadan önce çağdaş yöntem teknikler ve bunların uygulamaları konusunda iyi bir eğitim sürecinden geçmiş ise öğrencilerine de farklı ve zengin bir öğrenme-öğretme ortamı sunabilir. Son yıllarda yaratıcı drama dersi bütün eğitim fakültelerinde zorunlu olarak öğrencilere verilmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli, çağdaş öğretim yöntemlerinden olan yaratıcı drama ve uygulamalarında kendilerini ne kadar yetkin gördüğü araştırmaya değer bir konu olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik algısını farklı değişkenler açısından değerlendirmektir. Çalışma kapsamında şu alt problemler belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik algıları;

a) öğrenim gördükleri üniversite,

b) sınıf düzeyi,

c) daha önce yaratıcı drama ile ilgili atölye eğitimine katılmış olup olmama,

d) yaratıcı drama dersini yürüten öğretim elemanını yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik algıları farklı değişkenlere göre değerlendirildiğinden nicel araştırma desenlerinden "tarama (survey) araştırması" tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Ekiz, 2009).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılının güz döneminde, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 216 ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 164 olmak üzere toplam 380 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 211'i kız, 169'u ise erkektir. Araştırma Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD'de öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Yazımda kolaylık sağlanması açısından, iki kurumun ifade edilmesinde Adnan Menderes Üniversitesi için ADÜ, Pamukkale Üniversitesi için de PAÜ kısaltmaları tercih edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verilerin elde edilmesinde Can ve Cantürk Günhan (2009) tarafından geliştirilmiş olan "Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlilik Ölçeği" ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

2.2. 1. Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlilik Algısı Ölçeği

"Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlilik Algısı Ölçeği" Can ve Cantürk Günhan (2009) tarafından öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik algılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olup

olmadığını belirlemek için öncelikle KaiserMeyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Barlett anlamlılık değeri 0,00 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilere uygulanan faktör analizinde boyut sayısını belirlemek için screeplot grafiği kullanılmıştır. Çizgi grafiğinde, grafik eğrisinin birinci faktörden sonra hızlı bir düşüş gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle ölçek tek faktörlü olarak değerlendirilmiştir. Toplamda 47 maddeden oluşan ölçekte 36 olumlu, 11 olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmış olup “hiç katılmam, az katılırım, orta derecede katılırım, çok katılırım, tam katılırım” derecelendirmeleri tercih edilmiştir. Birinci faktör toplam varyansın %36 sını oluşturmuştur. Ölçeğin ön uygulamasında ortaya çıkan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,96’dır. Bu araştırmadan elde edilen veriler için ise belirlenen Cronbach Alpha değeri 0,88’dir.

2.2. 2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgiler formu, öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, sınıfını, daha önce yaratıcı drama eğitimi alıp almadıklarını vb. belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Öncelikle araştırmanın gerçekleştirildiği PAÜ ve ADÜ yönetiminden ölçeğin uygulanması için gerekli izin alınmıştır. “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin” uygulanması araştırmacılar tarafından, gönüllülük esasına göre öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Likert tipi ölçekten elde edilen veriler SPSS 18. paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve ANOVA’dan yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemine uygun bir şekilde öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesine yer verilmiştir. Problemi yanıtlamak için tablolar oluşturulmuş ve bu tablolar yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının öğrenim gördüğü üniversite değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin sonuçlar Tablo1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının “üniversite” değişkenine göre karşılaştırması (t-testi)

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
PAÜ	164	167,66	18,19	378	-2,56	0,011
ADÜ	216	172,42	17,77			P<0,05 Fark anlamlı

Tablo 1’de üniversite değişkenine göre yapılan karşılaştırmanın bulguları sunulmaktadır. Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları açısından PAÜ ve ADÜ öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(378)} = -2,56, p < 0,05$]. Bulgularda farklılığın ADÜ öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedeni ADÜ’de öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile kurmuş olduğu iletişimin boyutu olabileceği gibi, öğretim elemanının dersinde ortaya koyduğu performans, öğrencilere göstermiş olduğu yakınlık ve kolaylıklar da olabilir. Diğer taraftan Aydın konum itibarıyla Türkiye’nin büyük kentlerinden birisi olan İzmir’e oldukça yakındır. İzmir’in sunmuş olduğu kültürel ve sanatsal etkinliklerden civardaki iller de kolaylıkla yararlanabilmektedir. İzmir’de düzenlenen drama atölyesi çalışmalarına Aydın’da öğrenim gören öğrencilerin katılma olasılığı

oldukça fazladır. ADÜ’de öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının farklılığının nedenlerinden birisi de bu olabilir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının “sınıf düzeyi” değişkenine göre karşılaştırması (t-testi)

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
3. Sınıf	186	171,79	171,79	378	1,51	0,13
4. sınıf	194	169,00	169,00			P>0,05 Fark anlamsız

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir [$t_{(378)} = 1,512$, $p > 0,05$]. 3. Sınıf öğretmen adayları ortalama puanları (171,79) ve 4. sınıf öğretmen adayları ortalama puanlarının (169,00) birbirine oldukça yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik özyeterlik algıları birbirine benzer düzeydedir. Bu veriler ışığında öğrencilerin Yaratıcı Drama Dersi aldıktan bir yıl sonra da kendilerine ilişkin özyeterlik algılarının değişmediği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının “daha önce yaratıcı drama ile ilgili atölye eğitimine katılmış olma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını değerlendirmek için yapılan t-testi çözümlenmesi bulguları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının “daha önce yaratıcı drama ile ilgili atölye eğitimine katılmış olma” değişkenine göre karşılaştırması (t-testi)

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Katıldım	245	170,61	18,379	377	,281	,779
Katılmadım	134	170,06	17,479			P>0,05 Fark anlamsız

Tablo 3’e göre “daha önce yaratıcı drama ile ilgili atölye eğitimine katılmış olma” değişkeni açısından katıldığını ($\bar{x} = 170,61$) ve katılmadığını ($\bar{x} = 170,06$) belirten öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(377)} = ,779$, $p > 0,05$]. Elde edilen bulgular ışığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının birbirine benzer özellikte olduğu ifade edilebilir. Daha önce yaratıcı drama atölyelerine katılım gösteren öğretmen adaylarının almış olduğu eğitim onların özyeterlik algıları üzerinde etkili olmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “yaratıcı drama dersini yürüten öğretim elemanını yeterli bulup bulmama” değişkeni ile yaratıcı drama yöntemini kullanma özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek faktörlü varyans çözümlenmesi ile test edilmiştir. Yapılan çözümlenmeye ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. “Yaratıcı Drama dersini yürüten öğretim elemanını yeterli bulup bulmama” değişkenine göre betimsel puanlar

Seçenekler	n	\bar{x}	S
Evet	187	171,99	17,91
Kısmen	146	168,39	18,02
Hayır	47	170,02	18,39
Toplam	380	170,36	18,04

Tablo 4 incelendiğinde, “Yaratıcı Drama dersini yürüten öğretim elemanını yeterli bulup bulmama” değişkeni açısından öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir $F(2, 377)=1,64, p>0,01$. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının algıları “Yaratıcı Drama dersini yürüten öğretim elemanını yeterli bulup bulmama” durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Yapılan ANOVA çözümlemesine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. “Yaratıcı Drama dersini yürüten öğretim elemanını yeterli bulup bulmama” değişkenine göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1067,48	2	533,74	1,64	,195
Gruplarıçi	122394,93	377	324,65		
Toplam	123462,42	379			

Kişisel bilgilerde öğretmen adaylarına “drama dersi aldığınız öğretim elemanını yeterli buluyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve “Evet, Kısmen, Hayır” seçenekleri sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde “Yaratıcı Drama dersini yürüten öğretim elemanını yeterli bulup bulmama” ile öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanma özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Yaratıcı Drama dersini veren öğretim elmanı üç seçenekte değerlendiren gruplar arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik olarak özyeterlik algıları açısından üniversite değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$t_{(378)} = -2,56, p<0,05$]. Elde edilen verilere göre her iki gurubun konuya ilişkin görüşleri ADÜ’de öğrenim gören öğretmen adayları lehine farklılaşmaktadır. ADÜ’de yaratıcı drama dersinde görev alan öğretim elmanın öğrencilere olan yaklaşımı farklılaşmanın ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte Aydın’ın İzmir gibi kültür-sanat ve eğitim olanaklarının zengin olduğu bir kente yakın olması farklılaşmanın nedeni olabilir. Öğretmen adaylarının, ulaşım olanaklarının kolaylığından da yararlanarak İzmir’de gerçekleştirilen yaratıcı drama çalışmalarına katılım sağlamış olması olası bir durumdur.

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(378)} = 1,512, p>0,05$]. 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin algıları birbirine benzerdir. Araştırmada 3.ve 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama özyeterlik algılarının benzerlik göstermesi, son sınıf öğrencilerin üniversitenin son iki yılında yoğun bir şekilde hissettikleri KPSS kaygısı yaşamalarından ileri gelebilir. Çünkü KPSS’ye hazırlık sürecinde eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan birçok öğrenci okulu ve okuldaki çalışmalarını ikinci plana atmakta ve tüm gücüyle sınava hazırlanmaktadır. Elde edilen bu sonuç Almaz, İşeri ve Ünal’ın (2014) yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da fen bilgisi ve Türkçe öğretmenliği adayları arasında yaratıcı drama yöntemini kullanmada sınıf değişkeninde anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

“Daha önce yaratıcı drama ile ilgili atölye eğitimine katılmış olup olmama” değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(377)} = ,779, p>0,05$]. Yaratıcı dramaya ilişkin atölye eğitime katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının bir birine benzer olduğu belirlenmiştir. Atölye eğitimi almış öğretmen adaylarının katılmış olduğu drama çalışmalarının niteliği ya da kendilerinin bu çalışmalarda göstermiş olduğu performans farklılık çıkmamasında etkili bir durum olabilir. Alan yazında bu konuda yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde

edilmiştir. Çetingöz (2012) okul öncesi eğitimi alanında eğitim gören 190 öğretmen adayının yaratıcı drama kullanmaya yönelik olarak öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yaratıcı drama alanında atölye eğitimi almış öğretmen adaylarının almayanlara göre özyeterlik puanları daha anlamlı çıkmıştır. Altıntaş ve Kaya (2012) fen bilgisi öğretmen adaylarının (n=190) fen ve teknoloji dersinde yaratıcı drama kullanmaya ilişkin özyeterlik algılarını tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan araştırmada drama alanında ek çalışma almış öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

“Yaratıcı Drama dersini yürüten öğretim elemanını yeterli bulup bulmama” değişkeni açısından öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir $F(2, 377)=1,64, p>0,01$. Öğretmen adaylarının algıları “Yaratıcı Drama dersini yürüten öğretim elemanını yeterli bulup bulmama” durumuna göre anlamlı bir değişiklik göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu; yaratıcı dramayla-öğretmen; atölyeyle-sınıf tanımlamalarının ve yaşantılarının arasındaki ince çizginin tam keşfedilmemiş olmasından kaynaklanabilir. İlköğretimin ilk aşamalarından itibaren; edilgin öğrenci, etkin öğretmen anlayışıyla yetişmiş olan öğrenciler “lider-atölye-etkinlik” üçgenine kendilerini tam olarak dâhil edememiş ya da uygulamaları içselleştirilememiş olabilir. Bununla birlikte kontrol edilemeyen değişkenler olan; diğer derslerin öğrenciler üzerinde ki yoğunluğu, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin KPSS sürecini yaşıyor olmaları gibi nedenler de yaratıcı dramanın değerlendirilmesinde beklenmedik etkiler yapabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilmiştir. Yaratıcı Drama dersi kapsamında öğretmen adaylarının öz yeterliliğine ilişkin gereksinimler belirlenerek programlar bu doğrultuda düzenlenmelidir. Öğretmen adayları, zorunlu dersler arasında yer alan yaratıcı drama dersi dışında var olan atölye çalışmalarına katılım konusunda bilinçlendirilmelidir. Yaratıcı drama dersini veren öğretim elemanları zaman zaman drama atölyelerine katılarak kendilerini yenilemeli ve öğretmen adaylarının bu alandaki gereksinimlerini önemsemelidir. Eğitim Fakültelerinde yaratıcı drama öğretmeni yetiştirmeye ve bu alandaki açığı kapatmaya yönelik bir bölüm bulunmamaktadır. Bu konuda gelecekte ortaya çıkması olası sorunların önüne geçmek için bir an önce girişimler başlatılmalı hem öğretmen hem de öğretim elemanı yetiştirmek için gereken yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- AES (2015). *Learn About Becoming a Drama Teacher*. <http://www.alleducationschools.com/drama-teacher/> Son erişim tarihi: 16. 11. 2015.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 98-110.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin “Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi* (H.U. Journal of Education). 29, 1-8.
- Almaz, G., İşeri, K. ve Ünal, E. (2014) Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. December,48-65.
- Altıntaş, E. ve Kaya, H. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Drama Yöntemiyle Fen Ve Teknoloji Dersinin İşlenmesine Yönelik Öz-Yeterlik ve Tutumları. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 28(4), 287-295.

- Blake S. ve Lesser L. (2006). Exploring the Relationship Between Academic Self Efficacy and Middle School Student's Performance on a High Stakes Mathematics Test. *Teacher Education in Service/Professional Development*. 2, 655-656.
- Britzman, D. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*. 56(4), 442-457.
- Burton, Horowitz ve Abeles, (1999). *Learning in and Through the Arts: Curriculum Implications*. <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/Learning.pdf> Son erişim tarihi: 17. 11. 2015.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cawthon, S. ve Dawson, K. (2009). Drama for Schools: Impact of a Drama-Based Professional Development Program on Teacher Self-Efficacy and Authentic Instruction. *Youth Theatre Journal*, 23(2), 144-161.
- Compeau, D. R. ve Higgins, C. A. (1995). Computer Self-Efficacy: Development of a Measure and Initial Test. *MIS Quarterly*. 19(2), 189-211.
- Can, B. ve Cantürk Günhan, B. (2009). Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği. *E-Journal of New World Sciences Academy (NEWWSA)*. 4(1), 34-43.
- Çam, F., Özkan, E. ve Avıncı, İ. (2009). Fen ve Teknoloji Dersinde Drama Yönteminin Akademik Başarı ve Derse Karşı İlgi Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Köy ve Merkez Okulları Örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2), 459-483.
- Çetingöz, D. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 42, 131-142.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. 10(1), 69-77.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farris, J. P. ve Parke J. (1993). To be or not to be: What Students Think about drama, *The Clearing House*. 66(4), 231-34.
- Flores, I. M. (2015). Developing preservice teachers' self-efficacy through field-based science teaching practice with elementary students. *Research in Higher Education Journal*. 27, 1-19.
- Garvis, S. ve Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & The Arts*. 12(9), 1-15.
- Hatipoğlu, Y.Y. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (6), 173-184.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 145-155.

- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N. ve Yüksel, S. (2008). Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri, *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28 (2), 169-196.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in The Classroom And Beyond*. 8/E. New York: New York University.
- MEB. (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Çalışmaları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocukları İçin Yaratıcı Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Rowland, G. E. (2002). Every Child Needs Self-Esteem: Creative Drama Builds Self-Confidence Through Self-Expression.<http://phdtree.org/pdf/23537390-every-child-needs/> Son erişim tarihi: 20. 11. 2015
- San, İ. (2002). *Eğitimde Yaratıcı Drama, Yaratıcı Drama, 1985–1995, Yazılar, (1. cilt)*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*. 22 (107), 28 -35.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2011). *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi*. <http://www.minikokul.com> Son erişim tarihi: 17. 07. 2015.
- Zeiger, S. ve Media, D. (2015). *Qualifications for a Drama Teacher*. <http://work.chron.com> Son erişim tarihi: 16. 11. 2015.
- Zimmermann, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82–91.

SUMMARY

The dramatic environment that emerges in creative drama practices not only enable individuals to realise their potential, express themselves, develop their creativity, and think from other individuals' perspective, but also give them an inner happiness. The aim of this study was to examine the self-efficacy perceptions of elementary teacher candidates studying their third and fourth years towards using the creative drama method in terms of different variables. In line with this aim, the research questions of the study are as follows: Do the elementary teacher candidates' self-efficacy perceptions towards using the creative drama method significantly differ based on the variables of (a) university, (b) year of study, (c) state of having participated in a workshop on creative drama before or not, and (d) state of finding the instructor of the course competent or not?

Because this study examined the self-efficacy perceptions of elementary teacher candidates studying their third and fourth years towards using the creative drama method in terms of different variables, "survey method", a quantitative research design, was preferred. The study was conducted with a total of 380 teacher candidates, 216 from the Education Faculty of Adnan Menderes University and 164 from the Education Faculty of Pamukkale University, in the 2014-2014 academic year.

In the study, the "Scale for Self-Efficacy Perceptions Towards Using the Creative Drama Method", developed by Can and Cantürk Gunhan (2009), and a personal information form were used to gather the data. The KMO value of the scale was found to be 0,92. The Barlett significance value was 0,00. In the line graph, the graph curve showed a sudden decrease after the first factor. Therefore, the scale was considered as a single factor. In the scale consisted of a total 47 items, there were 36 positive and 11 negative items. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was 0,96. The Cronbach's Alpha value calculated for the data obtained in this study was 0,88. The data gathered from the Likert type scale was analysed in SPSS 18 package program. In data analysis, arithmetic mean, standard deviation, t-test and ANOVA were employed.

A significant difference was found between the students of Pamukkale and Adnan Menderes Universities in terms of their self-efficacy perceptions towards using the creative drama method [$t_{(378)} = -2,56, p < 0,05$], and this difference was in favour of the students of Adnan Menderes University. It was found that there was no significant difference between the third and fourth year elementary teacher candidates' self-efficacy perceptions towards using the creative drama method, [$t_{(378)} = 1,512, p > 0,05$]. The mean scores of third year elementary teacher candidates (171,79) and fourth year elementary teacher candidates (169,00) were found to be close to each other. Based on the variable of "the state of having participated in a creative drama workshop before", there was no significant difference between the teacher candidates who reported to have participated ($\bar{x} = 170,61$) and those who reported not to have participated ($\bar{x} = 170,06$) in such a workshop, [$t_{(377)} = 0,779, p > 0,05$]. Regarding the variable of "the state of finding the instructor of the creative drama course competent or not", no significant difference was revealed between the self-efficacy perceptions of the teacher candidates, $F(2, 377) = 1,64, p > 0,01$. In examining the self-efficacy perceptions towards using the creative drama method based on different variable, the following results were obtained in general. According to the university variable, it was found that there was a significant difference between the students of Pamukkale and Adnan Menderes Universities, but no significant differences were revealed for the variables of "year of study, the state of having participated in a workshop, and finding the instructor competent or not". One of the reasons why the self-efficacy levels of the teacher candidates studying at Adnan Menderes University can be that most of its selective courses are practice-oriented and one of these courses is on creative drama. Furthermore, Aydın, where Adnan Menderes university is located, being close to a city like İzmir that is rich in terms of culture-art and educational opportunities, and teacher candidates in that city finding more opportunities for participating in activities related to education can be another reason for the difference. Some of the suggestions that be offered based on the findings of the study are as follows: Instructors teaching the creative drama course should be able to establish an effective communication with their students. The motivation of students who have received creative drama training before should be used. A department should be founded in education faculties to train creative drama teachers and fill the gap in this respect.

Öğrencilerin Problem Çözme ve Problem Kurma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Burçin GÖKKURT, Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, gokkurtburcin@gmail.com

Tuğba ÖRNEK, Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, tugbanergiz@hotmail.com

Fatih HAYAT, Doktora öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, fatih_29@hotmail.com

Yasin SOYLU, Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, yasinsoylu@gmail.com

Öz: Problem çözme ve problem kurma, matematik dersinin önemli iki bileşeni ve hedefi olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda, çalışmada, Polya'nın tanımlamış olduğu dört aşamadan oluşan problem çözme süreci ile problem kurma becerileri incelenmiş ve bu beceriler aşamalı puanlama ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını iki farklı ortaokulda öğrenim gören 69 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada, nitel yaklaşıma dayalı olan durum çalışması yöntemi ve verilerin toplanmasında altı sözel problem kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise, betimsel analizden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin genel olarak Polya'nın problem çözme sürecinde ortaya koyduğu üç aşamada (problemi anlama, çözüm için plan hazırlama ve değerlendirme) ve problem kurma aşamasında yeterli olmadıkları görülmüştür. Buna karşın problemin çözümünüyle ilgili planı doğru belirleyen öğrencilerin çoğunun planı uygulama aşamasında zorlanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Problem, problem çözme, problem kurma

Assessing Students' Problem-Solving and Problem-Posing Skills

ABSTRACT: Problem solving and problem posing are regarded as important components and objectives of the mathematics course. In this regard, problem solving process, which was defined by Polya and which is composed of four steps, and problem posing skills have been examined, and analytical evaluation of these skills have been performed in this study. The sample of the study is composed of 69 eighth grade students. Case study method, which is based on qualitative approach, has been used in the study. Six open-ended problems have been used in collecting the data. Descriptive analysis has been utilized in analysing the data. When the obtained findings have been taken into account, it has been observed that the students generally did not succeed in the three steps set forth by Polya in problem solving process (understanding the problem, devising a plan for the solution and evaluation) and problem posing step, but nonetheless, they did not have any problem in carrying out the plan after correctly determining the plan regarding the problem.

Keywords: Problem, problem solving, problem posing

1.GİRİŞ

Eğitim, toplumsallaşmanın en önemli ögesidir. Toplumların geleceği, insanların almış olduğu eğitime bağlı olup, toplumların kalkınmasında eğitimin katkısı hiç kuşkusuz tartışılmazdır (Baki, 2003). Eğitimin temel amacı, sosyal bir varlık olan bireyi hayata hazırlamak ve bireylerin gerçek yaşamlarında başarıya ulaşmalarını sağlayacak bazı zihinsel becerileri kazandırmaktır (Çelik ve Güler, 2013). Bu becerilerden biri olan problem çözmeye özellikle ayrı bir önem verilmiş (Baykul ve Sulak, 2006) ve problem çözme, matematik dersinin önemli amaçları arasında yer almıştır (Baykul, 2009).

Problem çözme, sadece matematik programında değil, bütün derslerin amaçları arasında yer almıştır. Bu nedenle, problem çözenin yapısı, pek çok eğitimci ve psikolog tarafından üzerinde çalışılan bir konu olmuştur (Çelik ve Güler, 2013; Dinç-Artut ve Tarım, 2009; Olkun, Şahin, Akkurt, Dikkartın ve Gülbağcı, 2009; Sevim, 2015). Problem çözme, sosyal bir aktivite olup (Koray ve Azar, 2008), bir sorunun çözümlenebilmesi için yeni çözüm yolları aramayı gerektirir (Korkut, 2002). Problem çözme, sadece bir matematik probleminin sonucunu bulmak değil, yeni durumlarla karşı karşıya gelmek ve bu durumlara işe yarar çözümler bulmak anlamına gelmektedir (Gail, 1996).

Günlük yaşamda bireyler, pek çok problemle karşı karşıya gelmektedirler (Karasar, 2005). Bu problemlerle başa çıkabilmek için de, bireylerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Çünkü problem çözme becerisi, zihinsel düşünmeyi hareketlendirir ve buna bağlı olarak bireylerin zihinsel gelişimi artar (Brown, 2003; Giganti, 2004; Manuel, 1998; Martinez, 1998; Naser, 2008; Willoughby, 1985). Problem çözme sürecinde, öğrencilerin matematik bilgisi sorgulanabilmekte ve problem çözme becerileri hakkında yorum yapılabilmektedir. Ayrıca, matematiksel bilgiyi anlama ve bu bilgiler arasındaki ilişkiyi oluşturma problem çözme sürecinde meydana gelmektedir (Swings ve Peterson, 1998). Dolayısıyla, problem çözme becerisine sahip olan öğrencilerin aynı zamanda matematik dersinin genelinde de başarılı olması beklenmektedir (Özsoy, 2005). Bu doğrultuda, problem çözme becerisi, bireylerin karşılaştıkları problemler karşısında etkili çözümler üretebilmeleri (Öztürk ve Ayvaz, 2010) ve matematik dersinde başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken bir yetenektir (Ülküer, 1988). Ancak literatür, problem çözme sürecinde öğrencilerin çoğunun zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını, problem çözme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını (Karataş ve Güven, 2004; Soylu ve Soylu, 2006) ve gerçek durumla ilgili problemleri çözmede sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir (Harskamp ve Suhre, 2006). Bu sıkıntıların nedeni olarak, öğrencilerin matematiksel kavramdan, mantıksal düşünmeden ve stratejik bilgidan yoksun olmaları söylenebilir. Eğer öğrencilerin problem çözme süreçleri, bu doğrultuda değerlendirilirse, hem öğrencilerin matematik bilgisi hakkında, hem de öğretim programına yön verebilecek ipucu niteliğinde bilgiler elde edilmiş olacaktır. Fakat problem çözenin değerlendirilmesi kolay bir iş değildir. Bazı öğrenciler yanlış bir mantıkla doğru bir cevabı bulurken, bazıları ise mükemmel stratejiler kullanmalarına rağmen sonuca ulaşamazlar (Karataş, 2002).

Problem çözme sürecinde problemin sonucunun doğruluğu önemlidir ancak seçilen çözüm yolu, problemi çözerken öğrencinin zihninde neler düşündüğü ve problemi anlaması,

problemin çözümüyle ilgili düşündüğü stratejiler de çok önemlidir (Özsoy, 2002). Bu nedenle problem çözme süreci, sadece sonuca ulaşma becerisi olarak bilinmemelidir (Karataş, 2002).

Öğrencilerin problem çözme becerilerini değerlendirirken, öğrencilere yaptıkları hataların, düştükleri yanlışların problem çözme sürecinin hangi aşamasında (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, değerlendirme) olduğuna ilişkin geri bildirim verilmesi çok önemlidir. Ancak, matematik öğretmenlerinin çoğu, öğrencilere matematiksel problemlerin çözümünü öğretmek için denklem kurma gibi standart çözüm yöntemleri kullanmaktadırlar (Harskamp ve Suhre, 2006). Birgin ve Baki (2007), çalışmalarında öğretmenlerin derslerinde çoğunlukla geleneksel yöntemleri kullandıklarını ve öğrencilerin problem çözme adımlarının üzerinde yeterince durarak değerlendirmediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yaklaşımı dışında, alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaları (Karataş ve Güven, 2003; Naser, 2008) ve öğrencilerin problem çözme becerilerini çoktan seçmeli ya da objektif testlerle ölçmemeleri gerektiği önerilmektedir (Calfee, 1995'ten akt. Kyriakides ve Gagatsis, 2003). İlgili literatür incelendiğinde, ülkemizde öğrencilerin problem çözme becerilerinin modelleme (Olkun vd., 2009), klinik mülakat (Gökkurt ve Soylu, 2013), işbirlikli öğrenme (Sevim, 2015) gibi farklı yöntemlerle değerlendirildiği görülmektedir. Buna karşın, aşamalı puanlama anahtarı (analitik puanlama anahtarı) ile Polya'nın problem çözme adımlarını inceleyen az sayıda çalışmaya rastlandığı ve bu çalışmaların da altıncı sınıf (Özmen-Hızarcıoğlu, 2013) ve birinci sınıf (Kasap, 2008) öğrencilerine uygulandığı görülmektedir.

Bu çalışmalarda ayrıca öğrencilerin problem kurma becerilerinin dikkate alınmadığı görülmektedir. Oysa problem kurma, problem çözme gibi matematik programlarının önemli bir bileşeni olarak görülmekte ve matematiksel etkinliklerin merkezinde yer almaktadır (Brown ve Walter, 1983; Crespo, 2003; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Problem kurma becerisi öğrencilerin, problem çözme ve muhakeme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Brown ve Walter, 1983; Burton, 1999; Matz ve Leizer, 1992; Richards, 1990; Silver, 1994). Öğrenciler problem kurma ile matematiksel durumları düzgün bir şekilde yazılı veya sözlü olarak ifade edebilmektedirler (Akay, Soybaş ve Argün, 2006). Problem kurma becerisinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi ve kavramsal anlamalarına yardımcı olması, son yıllarda problem kurmaya duyulan ilginin artmasına neden olmuştur (Crespo ve Sinclair, 2008, Toluk-Uçar, 2009). Bu doğrultuda, birçok araştırmacı, problem kurma becerileri üzerine odaklanmışlardır (Işık & Kar, 2015; Kar, 2014; Kar ve Işık, 2015; Kılıç, 2014). İlköğretim matematik dersi öğretim programında problem kurmaya yönelik kazanımlar incelendiğinde de, problem çözme becerisi ile ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009).

Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin alternatif değerlendirme yaklaşımına dayalı olan aşamalı puanlama ölçeği ile Polya (1997)'nin tanımladığı olduğu dört aşamadan oluşan (Problemi anlama, çözüm için plan hazırlama, planı uygulama, değerlendirme) problem çözme süreçlerini ve problem kurma becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, elde edilen veriler, öğrencilerin problem çözme sürecinde ve kurdukları problemlerde yaptıkları hataları tespit ederek, öğretmenlerin bu hataların giderilmesi

konusunda tedbirler almalarına ve dolayısıyla öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2. Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden yararlanma, duygu ve düşüncelerini anlayabilme bakımından tercih edilen bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2009). Bu yaklaşıma dayalı olan, durum çalışması, bir veya birkaç durumu ya da olayı sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır (Çepni, 2012). Bu çalışmada, öğrencilerin problem çözme sürecindeki *problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, değerlendirme* aşamaları ve problem kurma aşaması detaylı olarak incelendiğinden bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir.

2.1 Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Erzurum merkezinde yer alan farklı iki ortaokulda öğrenim gören 69 sekizinci sınıf (39 Kız, 30 Erkek) öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada öğrencilerin problem çözme ve problem kurmaya ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymak amacıyla katılımcıların sosyo-ekonomik yönden farklı olan iki ortaokuldan seçilmesine dikkat edilmiştir. Çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinin gerekçesi olarak, sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve problem kurma becerisine yönelik kazanımları almış olmaları gösterilebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin isimleri araştırma etiği gereği gizli tutulup, öğrenci isimlerine Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄... Ö₆₉ şeklinde kodlar verilmiştir.

2.2 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında, veri toplama aracı olarak üç araştırmacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun 15 sözel problem hazırlamıştır. Problemlerin hazırlanmasında ortaokul 8. sınıf ders kitabı ve kaynak kitaplardan faydalanılmıştır. Daha sonra bu araştırmacılar bir araya gelerek 15 problemin içerisinde benzer problemlerin olması nedeniyle beş problemi çıkarmışlardır. Bu problemlerin kapsam geçerliğini sağlamak için, alanında iki uzman ve ortaokulda görev yapan bir matematik öğretmenine, içerik, seviye ve dil bakımından danışılmış ve gerekli düzenlemelerle dört problem çıkarılarak altı probleme düşürülmüştür. Bu dört problemin çıkarılma nedenleri, seviye olarak uygun olmayan problemin olması ve uygulama için yeterli sürenin olmamasıdır. Çalışmanın güvenilirliği ve veri toplama aracının kullanılabilirliğini görmek amacıyla 15 öğrenciyle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonunda bir ders saatinin yeterli olduğuna ve problemlerin öğrenciler tarafından anlaşılır olduğuna karar verilmiştir. Böylece veri toplama aracı, altı sözel problemden oluşmuştur. Tablo 1’de bu problemler yer almaktadır:

Tablo 1. Problemler

1. Bir sınıfta öğrenciler sıralara; ikişer ikişer oturursa 12 öğrenci, üçer üçer oturursa 3 öğrenci ayakta kalıyor. Buna göre sınıftaki sıra sayısını bulunuz.

Problemden ne anladığınızı yazınız.	Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.
Bulduğunuz sonucun doğru olup olmadığını kontrol ediniz.	Benzer başka bir problem kurunuz.

2. Eren'in 4 yıl önceki yaşı, Serdar'ın 5 yıl sonraki yaşına eşittir. Eren ile Serdar'ın şimdiki yaşları toplamı 61 olduğuna göre Eren'in şimdiki yaşı kaçtır?

Problemden ne anladığınızı yazınız.	Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.
Bulduğunuz sonucun doğru olup olmadığını kontrol ediniz.	Benzer başka bir problem kurunuz.

3. Bir düğün için 1 kişilik, 2 kişilik ve 3 kişilik davetiyeler bastırılmıştır. Her davetiyeden en az bir tane gönderilmiştir. Davetli sayısı 33 kişi olduğuna göre 2 kişilik davetiyelerden en fazla kaç tane vardır?

Problemden ne anladığınızı yazınız.	Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.
Bulduğunuz sonucun doğru olup olmadığını kontrol ediniz.	Benzer başka bir problem kurunuz.

4. Bir memur aylığının $\frac{1}{4}$ ' ünü ev kirasına ayırdıktan sonra, kalan parasının $\frac{2}{3}$ ' ünü mutfak masraflarına harcıyor. Geriye kalan parasının yarısını diğer masraflara harcayan memurun elinde 450TL kalıyor. Buna göre, bu memurun aylık mutfak masrafları kaç TL'dir?

Problemden ne anladığınızı yazınız.	Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.
Bulduğunuz sonucun doğru olup olmadığını kontrol ediniz.	Benzer başka bir problem kurunuz.

5. Ali, Zeynep ve Sena'nın almak istediği kitap; Ali'nin parasından 10 tl, Zeynep'in parasından 8 tl ve Sena'nın parasından 12 tl fazladır. Ali'nin 20 tl'si varsa üçünün paraları toplamı kaç tl'dir?

Problemden ne anladığınızı yazınız.	Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.
Bulduğunuz sonucun doğru olup olmadığını kontrol ediniz.	Benzer başka bir problem kurunuz.

6. Manavdan alınan 2 kg. elma ve 3 kg. mandalina 6 tl, 4 kg. elma ve 1 kg. mandalina 7 tl dir. Elmanın fiyatı mandalınadan ne kadar fazladır?

Problemden ne anladığınızı yazınız.	Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.
Bulduğunuz sonucun doğru olup olmadığını kontrol ediniz.	Benzer başka bir problem kurunuz.

Toplam altı problem, sekizinci sınıf öğrencilerine verilmiş ve araştırmacı tarafından bir ders saati süresinde uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, araştırmacı tarafından öğrencilere detaylı açıklama yapılmış ve verilen problemleri her aşamayı dikkate alarak çözmeleri istenmiştir. Problem kurma aşamasında da, öğrencilerden verilen problemin konusuna yönelik başka bir problem kurmaları istenmiştir.

2.3 Aşamalı Puanlama Ölçeği

Charles, Lester ve O' Daffer (1987), problem çözme becerisini değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemleri, *gözlem ve soru sorma, kişisel verileri değerlendirme, çoktan seçmeli-boşluk doldurmalı ve aşamalı puanlama* olmak üzere dört kategoriye ayırmıştır. Bu yöntemlerden biri olan aşamalı puanlama yöntemi, sistematik bir yaklaşım kullanarak, problem çözme sürecinin bütününe ya da aşamalarının bir puanlama biçiminde değerlendirilmesini amaçlar. Problem çözme sürecinde her bir aşama puanlandırılır (Akt. Özmen- Hızarcıoğlu, 2013). Bu çalışmada, öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar Baki (2008)' den alınan problem çözme sürecinde kullanılan aşamalı puanlama ölçeği (Ek-1) ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma sürecine ait olan davranışlar ayrı ayrı incelendiğinden, bu ölçeğin kullanılması tercih edilmiştir. Çalışmada kullanılan aşamalı puanlama ölçeği beş kategoriden oluşmaktadır. Bu beş kategorinin altında da her bir ölçütün en yüksek ve en düşük performansını tanımlayan 0, 1, 2 ve 3 puan olmak üzere dört ölçüt yer almaktadır. Bu ölçüt doğrultusunda, yapılan puanlamanın daha iyi anlaşılması için bir öğrencinin bir problemden alacağı maksimum ve minimum puanlar, Tablo 2'de yer almaktadır.

756

Tablo 2. Bir Öğrencinin Bir problemle İlgili Aşamalı Puanlama Ölçeğine İlişkin Kategorileri ve Bu Kategorilere Karşılık Gelen Mak. ve Min. Puanlar

Kategoriler	Mak.	Min
Problemi Anlama	3	0
Plan Hazırlama	3	0
Planı Uygulama	3	0
Değerlendirme	3	0
Problem Ortaya Atma	3	0

Tablo 2 incelendiğinde, bir öğrencinin her bir problemden alabileceği maksimum puan 3 puan, minimum puan ise 0'dır. Öğrencilerin altı sözel probleme vermiş oldukları yanıtlar, aşamalı puanlama ölçeğine göre puanlandırılmış ve araştırmacılar tarafından bu puanlama anahtarında verilen her kategori için 3-2-1-0 arasında puanlama yapılmıştır. Bu puanlamada, öğrencilerin her aşamada almış oldukları puanlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Çünkü her bir aşamadan alınan puanların toplanması ve öğrencilerin aldıkları puanların karşılaştırılması yanıltıcı olabilir. Örneğin aynı puanı alan iki öğrencinin bu beş aşamada 2-1-1-2-2 alması ile 3-3-2-0-0 alması farklı anlamlara gelecektir. İlk puanı alan öğrenci, değerlendirme ve problem ortaya atma aşamasıyla ilgili davranışın büyük bir kısmını göstermesine rağmen, ikinci puanı alan öğrenci ise problemi anlama ve plan hazırlamada beklenen davranışları yerine getirmiş fakat değerlendirme ve problem ortaya atmada hiçbir davranış sergileyememiştir. Dolayısıyla bu iki öğrencinin değerlendirilmesinin aynı olması beklenemez.

Çalışmanın amacı, öğrencilerin bu beş kategoriye ait davranışlardan hangilerini başarılı bir şekilde yerine getirdiklerini, hangilerinde zorlandıklarını tespit etmek olduğu için çalışmada sadece frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin ayrıntılı resmini sunmak için öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılar verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için ise “puanlayıcılar arası uyum” yöntemine başvurulmuştur. Bu amaçla, öğrencilerin kağıtları, ölçme aracını oluşturan aşamalı puanlama ölçeğine göre üç araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız puanlandırılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi % 89 çıkmıştır. Üç araştırmacı tarafından yapılan puanlamanın birbirine yakınlığı, yapılan puanlamanın tutarlı olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmacıların birbirinden farklı yaptıkları puanlamalar için ise, alanında uzman olan öğretim üyesine danışılmış ve böylece puanlamadaki tutarsızlık giderilmiştir.

Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, aşamalı puanlama ölçeğinde yer alan ölçütler kategori olarak ele alındığından bu tekniğin kullanılması uygun görülmüştür.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları, sekizinci sınıf öğrencilerinin altı sözel probleme yaptıkları yazılı açıklamalardan elde edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin problem çözme sürecinin her aşaması ile problem kurma aşamasında aldıkları puanlara ait bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır.

757

		f	%
Problemi Anlama	Problemin tam olarak anlaşılması	28	41
	Problemin bir parçasının anlaşılması	22	32
	Problemin anlaşılabilmesi	6	8
	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	13	19
Plan Hazırlama	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	28	41
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	1	1
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	16	23
	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	24	35
Planı Uygulama	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	28	41
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	0	0
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	16	23
	Herhangi bir çözümün yapılmaması	25	36
Değerlendirme	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	0	0
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	15	22
	Sonuçların kısmen doğrulanması	2	3
	Sonucun nasıl doğrulacağına bilinmemesi	52	75

Problem	Ortaya Atma	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	13	19
		Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	13	19
		Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez	18	26
		Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	25	36

Tablo 3'ten öğrencilerin %41'inin problemi tam olarak anladıkları, %32'sinin ise problemin bir kısmını anladıkları görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin % 28'i ise problemi ya anlayamamış veya anlamak için herhangi bir çaba göstermemiştir. Bu soru ile ilgili plan hazırlama basamağı için öğrencilerin % 41'i uygun bir stratejiyi belirlerken, % 58'i ise ya doğru bir strateji belirleyememiş ya da herhangi bir strateji belirlemek için herhangi bir çaba göstermemiştir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerin % 41 uygun ve doğru sonuca ulaşırken, % 59'u ise uygun ve doğru bir sonuca ulaşamamışlardır. Planı hazırlama basamağındaki oranlar ile genelde işlemsel bilginin ağırlıkta olduğu planı uygulama basamağındaki oranların paralellik gösterdiği görülmektedir. Değerlendirme basamağında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (% 75) değerlendirme yapmada problem yaşadıkları görülmektedir. Problem çözme becerisinde önemli bir yer tutan problem kurma basamağında öğrencilerin % 19'u mantıklı ve çözülebilir bir problem yazarken, % 19'u ise verilen problemin değerlerini değiştirerek yeni bir problem oluşturmuştur. Buna karşın öğrencilerin yarıdan fazlası (% 62) ise problem kurma basamağında başarılı olamamışlardır. Bu bulgulardan özellikle değerlendirme ve problem kurma sürecinde, öğrencilerin performanslarının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Problem kurma aşamasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, mantık hatası yapmışlardır. Bu hata ile ilgili Ö₆₉ adlı öğrencinin cevabı şekil 1'de verilmiştir.

758

Benzer başka bir problem kurunuz.

Bir sınıfta öğrenciler sıralara; 4'er 4'er oturursa 6 öğrenci ayakta kalır. 3'er 3'er oturulursa sınıfların hepsi doluyor. Buna göre sınıftaki toplam öğrencileri bulunuz.

Şekil 1. Ö₆₉ kodlu öğrencinin problem kurma aşamasına ilişkin cevabı

Şekil 1 incelendiğinde, Ö₆₉'un kurduğu problemde öğrencinin yazmış olduğu problemdeki sıra sayısının eksi çıktığı ve dolayısıyla çözümü olmayan bir problem kurduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, Ö₆₉ 'un problemi kurarken öğrenci sayısını ve sıra sayısını düşünmeden sayıları rastgele seçtiği söylenebilir.

Tablo 4.		f	%
Öğrencilerin İkinci Probleme Vermiş Oldukları Cevaplar			
Problemi Anlama	Problemin tam olarak anlaşılması	23	33
	Problemin bir parçasının anlaşılması	17	25
	Problemin anlaşılabilmesi	12	17
	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	17	25
Plan Hazırlama	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	25	36
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	14	20
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	10	15
	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	20	29
Planı Uygulama	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	25	36
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	10	15
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	16	23
	Herhangi bir çözümün yapılmaması	18	26
Değerlendirme	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	0	0
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	13	19
	Sonuçların kısmen doğrulanması	0	0
	Sonucun nasıl doğrulacağına bilinmemesi	56	81
Problem Ortaya Atma	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	9	13
	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	7	10
	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez	15	22
	Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	38	55

Tablo 4'e göre öğrencilerin %33'ü problemi tam olarak anlamış, dörtte biri (%25) ise problemin bir parçasını anlamıştır. Buna karşın, öğrencilerin % 42'si problemi ya anlayamamış ya da problem cümlesinin anlaşılması için herhangi bir çaba göstermemiştir. Tablo 4 incelendiğinde, elde edilen önemli bulgulardan biri de problemi tam olarak anlayamayan iki öğrencinin problemde plan hazırlama ve planı uygulama aşamasında başarılı olmasıdır. Bununla ilgili olarak iki öğrenciden birinin cevabı Şekil 2'de aynen verilmiştir.

Probleminden ne anladığınızı yazınız. Eren ve Serdarın 4 ve 5 yıl önceki yaşlarının toplamı var toplamından sonra şimdiki yaşını soruyor.	Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız. $5+4=9$ $61-9=52$ $\begin{array}{r} 52 \overline{) 26} \\ 13 \end{array} + 9 = 35$
--	--

Şekil 2. Ö₂ kodlu öğrencinin problemi anlama ve planı hazırlama-uygulama aşamalarına ilişkin cevabı

Şekil 2 incelendiğinde, Ö₂'nin problemi tam olarak anlamamasına rağmen, problem için mantıksal akıl yürütme stratejini seçtiği ve seçtiği stratejiyi de doğru kullandığı

görülmektedir. Çünkü Ö₂, yapmış olduğu çözümde, Eren ve Serdar'ın arasındaki yaş farkının 9 olduğundan yola çıkarak, bu yaş farkını bugünkü yaşları toplamından çıkarmıştır. Böylece yaşı daha küçük olan Serdar'ın yaşının iki katını elde etmiştir. Daha sonra bulduğu sonucu ikiye bölerek Serdar'ın yaşını bulmuş ve bu sonuca 9 ekleyerek Eren' in yaşını doğru bulmuştur. Böylece doğru sonuç olan 35'i bulmuştur. Ö₂, problemin çözümünü doğru yapmasına karşın, problemi anlama aşamasında yazdığı açıklamada Eren ve Serdar'ın 4 ve 5 yıl sonraki yaşlarının toplamından bahsetmesi, problemi tam olarak anlamadığını göstermektedir. Çünkü problemde verilen Eren'in 4 yıl önceki yaşının, Serdar'ın 5 yıl sonraki yaşına eşit olmasıdır. Ö₂'nin bulduğu sonucu kontrol edememesi ve bu probleme benzer doğru bir problem kuramaması bu görüşü destekler niteliktedir. Ö₂, problem kurma aşamasında ise, çözümünü olmayan bir problem yazmıştır ve yazmış olduğu problemde eksik bilgi vardır. Şekil 3'te verilen alıntı bunu en iyi şekilde temsil etmektedir.

Bulduğunuz sonucun doğru olup olmadığını kontrol ediniz.	Benzer başka bir problem kurunuz. Enes'in yaşı 6 yıl önceki yaşı Ahmet'in 7 yıl sonraki yaşına eşittir. Enes ile Ahmet'in şimdiki yaşlarının toplamı kaçtır?
--	---

Şekil 3. Ö₂ kodlu öğrencinin değerlendirme ve problem kurma aşamalarına ilişkin cevabı

Şekil 3 incelendiğinde, Ö₂'nin yazmış olduğu problemde, Enes'in ve Ahmet'in yaşlarının toplamını bulmak için, problem ifadesinde herhangi bir sayısal değer vermediği görülmektedir.

760

Tablo 4 incelendiğinde, planı hazırlama basamağındaki oranlar ile planı uygulama basamağındaki oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buradan problemin çözümü için doğru stratejiyi seçen bir öğrencinin problemi doğru çözdüğü söylenebilir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%81), problemin nasıl doğrulanacağı hakkında bir fikri yokken %19'u sonuçları mantıksal olarak doğrulamıştır. Problem kurma basamağında ise öğrencilerin dörtte birinden azı (%13) mantıklı ve çözülebilen bir problem cümlesi kurmuşlar, %10'u problemde verilen sayısal verileri değiştirerek yeni bir problem kurmuşlardır. Buna karşın öğrencilerin çoğu (%77), yeni bir problem cümlesi oluşturma konusunda istenilen şekilde performans gösterememişlerdir. Bu öğrencilerden bazıları verilen problemdeki isimleri değiştirdiklerinde yeni bir problem kurduklarını düşünmüşlerdir. Bununla ilgili olarak Ö₂₂ adlı öğrencinin cevabı Şekil 4'te verilmiştir.

Benzer başka bir problem kurunuz. Enes'in 4 yıl önceki yaşı, Serdar'ın 5 yıl sonraki yaşına eşittir. Enes ile Serdar'ın şimdiki yaşları toplamı 61 olduğuna göre Enes'in şimdiki yaşı kaçtır?
--

Şekil 4. Ö₂₂ adlı öğrencinin problem kurma aşamasına ilişkin cevabı

Şekil 4 incelendiğinde, Ö₂₂'nin verilen "Eren'in 4 yıl önceki yaşı, Serdar'ın 5 yıl sonraki yaşına eşittir. Eren ile Serdar'ın şimdiki yaşları toplamı 61 olduğuna göre Eren'in şimdiki yaşı kaçtır?" ifadesinde sadece Eren'in yerine Enes yazdığı görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, Ö₂₂'nin yeni bir problem kurma çabası içine girmediği ve problem kurma becerisine sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Üçüncü Probleme Vermiş Oldukları Cevaplar		f	%
Problemi Anlama	Problemin tam olarak anlaşılması	12	17
	Problemin bir parçasının anlaşılması	11	16
	Problemin anlaşılmasını	10	15
	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	36	52
Planı Hazırlama	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	21	31
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	1	1
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	7	10
	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	40	58
Planı Uygulama	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	20	29
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	3	4
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	8	12
	Herhangi bir çözümün yapılmaması	38	55
Değerlendirme	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	0	0
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	4	6
	Sonuçların kısmen doğrulanması	0	0
	Sonucun nasıl doğrulanacağını bilinmemesi	65	94
Ortaya	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	3	4
	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	11	16
	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez	11	16
Problem Atma	Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	44	64

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin %17'sinin problemi tam olarak anladığı, %16'sının ise problemin bir parçasını anladığı görülmektedir. Ayrıca bu aşamada öğrencilerin yarısından fazlası (%67), problemi anlamada başarısız olmuştur. Öğrencilerin %31'i problemin çözümü için uygun çözüme ulaşacak bir strateji belirlerken, öğrencilerin %68'i bu problemin çözümü için ya uygun olmayan bir strateji seçmiş ya da herhangi bir strateji seçmemişlerdir. Planı uygulama basamağında öğrencilerin %29'u doğru bir çözüm yapabilmişken, %67'si ise doğru çözümü yapamamıştır. Birinci ve ikinci sorulardaki bulgulardan elde edilen verilerde olduğu gibi bu soruda da planı hazırlama basamağı ile planı uygulama basamağındaki oranların paralellik gösterdiği görülmektedir. Yani problemin çözümü için uygun strateji belirleyen öğrencilerin çoğu, strateji de doğru uygulayabilmişlerdir. Aşağıda verilen öğrencinin cevabı bu durumu en iyi şekilde örneklendirmektedir.

Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.

$$33 - 3 = 30$$
$$30 - 1 - 1 = 28$$
$$28 : 2 = \underline{14}$$

en fazla old. için 1 çıkarılır

Şekil 5. Ö₂₅ adlı öğrencinin planı hazırlama–uygulama aşamalarına ilişkin cevabı

Ö₂₅ 'in çözümü incelendiğinde, mantıksal akıl yürütme stratejisini seçerek 1 kişilik, 2 kişilik ve 3 kişilik davetiyelerden en az bir tane olması gerektiği için 33'ten önce 3'ü çıkardığı, sonra da 1'i çıkardığı görülmektedir. Problemden 2 kişilik davetiye sayısını en fazla istediği için ve sonuç da ikiye bölünebilen sayı çıkmadığı için öğrenci tekrar 1'i çıkarmış ve 2 kişilik davetiye sayısının en fazla değerini bulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde, diğer iki problemde olduğu gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%94), değerlendirme basamağında istenilen performansı gösterememiştir. Problem kurma basamağında ise öğrencilerin %4'ü mantıklı ve çözülebilir bir problem oluştururken, %16'sı ise verilen problem cümlesindeki değerleri değiştirerek yeni bir problem oluşturmuştur.

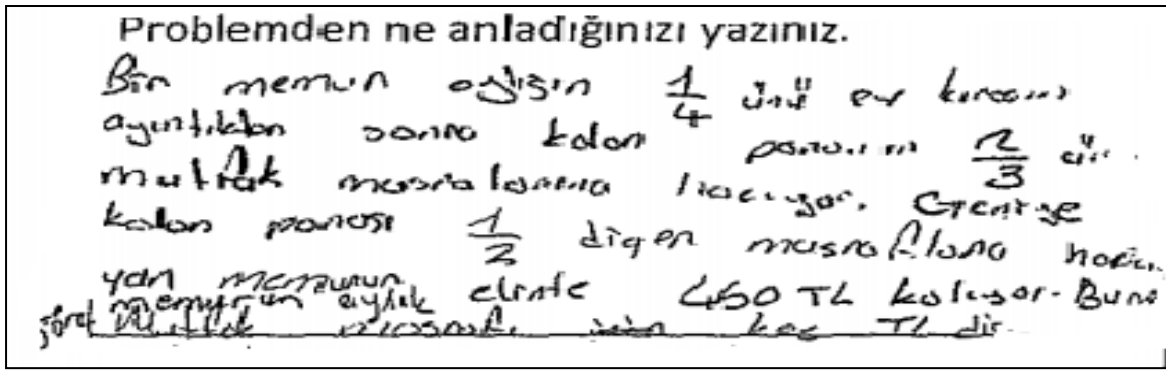
Tablo 6.
Öğrencilerin Dördüncü Probleme Vermiş Oldukları Cevaplar

		f	%
Problemi Anlama	Problemin tam olarak anlaşılması	5	7
	Problemin bir parçasının anlaşılması	15	22
	Problemin anlaşılabilmesi	11	16
	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	38	55
Plan Hazırlama	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	8	12
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	9	13
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	8	12
	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	44	64
Planı Uygulama	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	9	13
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	4	6
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	15	22
	Herhangi bir çözümün yapılmaması	41	59
Değerlendirme	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	0	0
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	0	0
	Sonuçların kısmen doğrulanması	3	4
	Sonucun nasıl doğrulacağına bilinmemesi	66	96
Problem Ortaya Atma	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	8	12
	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	5	7
	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez	7	10
	Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	49	71

Tablo 6'ya göre çok az sayıda öğrenci (%7) problemi tam olarak anlamışken, öğrencilerin %22'si problemin bir parçasını anlamıştır. Buna karşın öğrencilerin %71'i gibi büyük bir çoğunluğun problemi anlayamadıkları görülmüştür. Planı hazırlama basamağında ise öğrencilerin %12'si uygun çözüme ulaşacak bir stratejiyi doğru belirlerken %76'sı ise çözüme ulaşacak stratejiyi belirleyememişlerdir. İşlemsel bilginin ağırlıkta olduğu planı uygulama basamağında ise öğrencilerin sadece %13'ü başarılı performans göstermiştir. %81'i ise planı uygulama basamağında beklenen performansı gösterememişlerdir. Diğer üç problemde olduğu

gibi bu problemde de plan hazırlama ve planı uygulama basamağındaki oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 6'daki verilere göre, ikinci ve üçüncü problemde olduğu gibi problemi tam olarak ifade edemeyen üç öğrencinin problemi anlamamasına rağmen, doğru yöntemi uyguladığı görülmektedir. Bu bulgular neticesinde, bu üç öğrencinin problemin çözümündeki işlemleri ezberledikleri ya da bu işlemlerin altında yatan mantıksal gerekçeyi bilmeden yaptıkları söylenebilir. Problemi anlamada öğrencilerin yaptığı hatalardan biri "problemden ne anladığınızı yazınız" sorusuna problemi hiç değıştirmeden olduğu gibi yazmalarıdır. Yani öğrencilerin problemi aynen yazmanın problemin anlaşıldığı anlamına geldiğini düşündükleri söylenebilir. Bu hata ile ilgili Ö₂₄ adlı öğrencinin cevabı Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Ö₂₄ adlı öğrencinin problemi anlama aşamasına ilişkin cevabı

Değerlendirme basamağında ise diğer problemlerde olduğu gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun düşük performans gösterdikleri görülmektedir. Problem kurma aşamasında ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 81), ya mantık hatası yaparak ya da herhangi bir işlem yapmayarak bu aşamada istenilen şekilde cevap verememişlerdir.

Tablo 7.		f	%
Öğrencilerin Beşinci Probleme Vermiş Oldukları Cevaplar			
Problemi Anlama	Problemin tam olarak anlaşılması	21	31
	Problemin bir parçasının anlaşılması	4	6
	Problemin anlaşılabilmesi	12	17
	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	32	46
Plan Hazırlama	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	21	31
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	3	4
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	9	13
	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	36	52

Planı Uygulama	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	22	32
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	3	4
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	14	20
	Herhangi bir çözümün yapılmaması	30	44
Değerlendirme	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi		
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	0	0
	Sonuçların kısmen doğrulanması	11	16
	Sonucun nasıl doğrulacağına bilinmemesi	3	4
Ortaya	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	8	12
	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	7	10
	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez	10	14
	Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	44	64
Problem Atma			

Tablo 7’den öğrencilerin yarıdan fazlası (% 63) problemi ya anlayamamış veya anlamak için herhangi bir çaba göstermemiştir. Bu problemle ilgili planı hazırlama aşamasında ise, öğrencilerin % 31’i stratejiyi belirlemede başarılı performans göstermişken, % 65’i bu aşamada düşük performans göstermişlerdir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerin % 32’si uygun ve doğru sonuca ulaşırken % 64’ü uygun ve doğru bir sonuca ulaşamamışlardır.

Bu problemle ilgili öğrencilerin çözümleri incelendiğinde, Ö₃₆ problemi tam olarak anlamamış ve çözümde kitap fiyatını yanlış almıştır. Buna rağmen Ö₃₆, problemin doğru cevabını bulmuştur. Ö₃₆, “Ali, Zeynep ve Sena’nın almak istediği kitap; Ali’nin parasından 10 tl, Zeynep’in parasından 8 tl ve Sena’nın parasından 12 tl fazladır. Ali’nin 20 t’l’si varsa üçünün paraları toplamı kaç t’dir?” problem ifadesinde geçen kitabın fiyatının Ali, Zeynep ve Sena’nın parasından fazla olmasının aksine az olduğunu algılamış ve kitabın fiyatını 30tl yerine 10 tl almıştır. Problemde kitap fiyatı yerine Ali, Sena ve Zeynep’in paraları toplamı sorulmuş ve Ö₃₆ doğru cevabı bulmuştur. Şekil 7’de verilen öğrencinin cevabı bunu en iyi şekilde temsil etmektedir.

Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.

$$x + 10 = 20$$

$$x = 10$$

$$Ali = 20€$$

$$Zeynep = 10 + 8 = 18€$$

$$Sena = 10 + 12 = 22€$$

$$20 + 18 + 22 = 60€$$

Şekil 7. Ö₃₆ adlı öğrencinin planı hazırlama–uygulama aşamalarına ilişkin cevabı

Şekil 7 incelendiğinde aslında Ö₃₆, problem için denklem kurma stratejisini seçerek uygun strateji düşünmüştür. Ancak Ö₃₆ çözümde $x = 20 + 10$ alması gerekirken kitabın fiyatını

Ali'nin, Zeynep'in ve Sena'nın paralarından daha az düşündüğü için çözümde $x+10=20$ olarak stratejiyi yanlış kullanmıştır. Dolayısıyla Ö₃₆, Zeynep ve Sena'nın paralarını da yanlış bulmuştur. Oysa problemin doğru çözümünde, Zeynep'in parası 22, Sena'nın parası 18 tl olması gerekirdi. Ancak toplamda ikisinin paraları toplamı değişmediği için Ö₃₆ problemin doğru sonucuna ulaşmıştır. Ö₃₆, değerlendirme aşamasında da, mantıklı bir yol seçmiş, sonucun doğruluğunu göstermek için kitap fiyatı ile Ali, Sena ve Zeynep'in paraları arasındaki ilişkiyi göstermeye çalışmıştır. Ancak bulduğu değerler doğru olmadığı için, istenilen performansı yerine getirememiştir. Şekil 8'deki alıntı bu durumu en iyi şekilde örneklendirmektedir.

Bulduğunuz sonucun doğru olup olmadığını kontrol ediniz
Kitap parası = 10
x = 10
Ali = 10 + 10 = 20
Zeynep = 10 + 8 = 18
Sena = 10 + 12 = 22
f
50

Şekil 8. Ö₃₆ adlı öğrencinin değerlendirme aşamasına ilişkin cevabı

Şekil 8 incelendiğinde, Ö₃₆'nın kurduğu denklem hatalı olmasına rağmen, işlemi doğru yaptığı görülmektedir. Buradan Ö₃₆'nın işlemsel bilgisinin iyi olduğu ancak kavramsal anlamada sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Diğer öğrencilerin yazılı cevapları dikkate alındığında da öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının işlemsel olarak zorluk yaşamadıkları ancak mantıksal olarak problemi anlamakta zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Altıncı Probleme Vermiş Oldukları Cevaplar

		f	%
Problemi Anlama	Problemin tam olarak anlaşılması	21	30
	Problemin bir parçasının anlaşılması	11	16
	Problemin anlaşılabilmesi	9	13
	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	36	52
Plan Hazırlama	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	21	30
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	6	9
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	7	10
	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	35	51
Planı Uygulama	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	20	29
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	6	9
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	9	13
	Herhangi bir çözümün yapılmaması	34	49

Değerlendirme	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	0	0
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	11	16
	Sonuçların kısmen doğrulanması	1	1
	Sonucun nasıl doğrulacağına bilinmemesi	57	83
Problem Ortaya Atma	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	5	7
	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	7	10
	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez	12	17
	Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	45	65

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin %19'unun problemi anlama basamağında performanslarının yeterli oldukları görülmektedir. Ancak öğrencilerin % 65'inin problem cümlesini anlamada sorun yaşadıkları görülmektedir. Diğer beş problemde olduğu gibi altıncı problemde de plan hazırlama ve planı uygulama basamağındaki oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Planı hazırlama basamağında öğrencilerin %30'u problemin çözümü için uygun bir strateji seçmişken, planı uygulama aşamasında öğrencilerin %29'u doğru bir sonuca ulaşmıştır. Planı uygulama aşamasının yüzdesinin, planı hazırlama aşamasından düşük çıkmasının sebebi olarak, bir öğrencinin seçtiği stratejiyi uygulamada zorluk yaşamasıdır. Ö₄₁'in cevabı bunu açıkça göstermektedir.

Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.

$$2x + 2y = 6 \quad 2x + (-12x) = -10x$$

$$4x + y = 2 \quad (6 + 7)$$

$$-10x = 13 \Rightarrow \text{amgün piyot}$$

Şekil 9. Ö₄₁ adlı öğrencinin planı hazırlama–uygulama aşamalarına ilişkin cevabı

Şekil 9 incelendiğinde, Ö₄₁'in denklem kurma stratejisini seçerek problemin çözümü için uygun bir strateji seçtiği görülmektedir. Ancak denklemde (-3) ile 7 'yi çarpmadığı için eşitliğin sağındaki sayıyı yanlış bulmuş ve işlemini devamını getirememiştir. Dolayısıyla problemin doğru sonucuna ulaşamamıştır.

Değerlendirme basamağında ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%83) düşük performans gösterdikleri görülmektedir. Problem çözme sürecinin en üst seviyesi olan problem kurma sürecinde ise öğrencilerin diğer problemlerde olduğu gibi büyük bir çoğunluğunun (%81) düşük performans gösterdikleri görülmektedir.

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin altı sözel probleme yaptıkları yazılı açıklamaları incelenmiş ve öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerileri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin en yüksek performansı problemi anlama, planı hazırlama ve planı uygulama aşamasında gösterdikleri, en düşük performansı ise

değerlendirme aşamasında gösterdikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Deringöl (2006), öğrencilerin, Polya'nın problem çözme aşamalarından en yüksek puan ortalamasını problemi anlama basamağından, en düşük puan ortalamasını ise çözümün değerlendirilmesi basamağından aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu aşamalardan plan hazırlama ve planı uygulama aşamalarında öğrenci yüzdelerinin çok yakın olduğu ve dolayısıyla bu iki aşamadaki performanslarının çok yakın olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle planı hazırlama basamağında yüksek performans gösteren öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%98) işlemsel bilginin ağırlıkta olduğu planı uygulama basamağında problem yaşamadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin problemlere vermiş oldukları yazılı cevapları incelendiğinde, problemde (doğru veya yanlış) denklem kuran öğrencilerin çoğu, yaptıkları işlemlerin sonucuna ulaşmış ve işlemleri doğru yapmışlardır. Bu sonuca dayalı olarak; öğrencilerin işlemsel bilginin ağırlıkta olduğu aşamalarda pek fazla problem yaşamadıkları söylenebilir. Ancak çalışmada denklemi doğru kuran ve işlem hatası yapan öğrencilere de az da olsa rastlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak; öğrencilerin çoğunlukla problemi anlama, değerlendirme ve problem kurma aşamalarında zorluk yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde Karataş ve Güven (2003), problemin yeteri kadar anlaşılmasından dolayı öğrencilerin problem çözme sürecinde hata yaptıklarını ifade etmiştir. Mayer (1992)'e göre, problem çözme sürecinde karşılaşılan zorluklar, çözüm sürecindeki hatalardan (denklem çözme aşaması) daha çok problemin yetersiz tanımlanmasından (problemi anlama ve plan hazırlama aşaması) kaynaklanmaktadır.

Çalışmanın ilgi çekici sonuçlarından biri de, problemi tam olarak anlamayan bazı öğrencilerin doğru çözüm yapması ve problemin doğru sonucuna ulaşmasıdır. Bu durumun nedeni olarak, öğrencilerin düşünmeden önce problemi çözmek istemeleri gösterilebilir. Çünkü Yoshida, Verschaffel ve De Corte (1997)'ye göre öğrenciler, problemde verilen sayıları kullanarak aritmetik işlem yapma eğiliminde olup işlemsel bilgiye ağırlık vermektedirler (Akt. Çelik ve Güler, 2013). Diğer bir olası neden ise, öğrencinin verilen probleme benzer problem çözüm yöntemlerini ezberlemesi ve işlemler yaparak tesadüf olarak doğru sonuca ulaşması olabilir.

Öğrencilerin sorulan bazı problemleri tam olarak anlamadan doğru çözmeleri, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme aşamasında da zorluk yaşamalarına sebep olabilmektedir. Çünkü öğrenciler çoktan seçmeli bir testle değerlendirildiği takdirde, problemi anlamamasına rağmen, doğru sonuca ulaşan öğrenci tam puan alacak ve problemi anlayarak çözen öğrenci ile aynı şekilde değerlendirilecektir ya da problemi tam olarak anlayan, uygun yöntem seçen ancak çözümde işlem hatası yapan öğrenciden daha yüksek puan alacaktır. Ayrıca bu duruma bağlı olarak, öğretmen problemi anlamadan doğru çözen öğrencinin eksikliklerinin farkında olmayacak ve öğrencinin problem çözme becerisine sahip olduğunu düşünecektir. Bu doğrultuda, öğrencilerin problem çözme becerileri değerlendirilirken problemin her aşaması dikkate alınmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin problemlerin çözüm yöntemlerini ezberlemelerini ve problemde verilen sayısal değerlerle düşünmeden işlem yapmalarını engellemek için, öğretmenlerin derslerinde benzer problemler yanında gerçek yaşam problemleri gibi farklı problem örneklerine de yer vermeleri önerilir. Öğretmenlerin,

öğrencilerin sadece çözümleri üzerinde değil, problemi anlama aşamasında durmaları, öğrencilerin problemi doğru anlayıp anlamadıklarına ilişkin uygulamalar yapmaları önerilir.

Elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin en düşük performansı değerlendirme aşamasında gösterdikleri görülmüştür. Oysa öğrenciler değerlendirme basamağını etkili bir şekilde kullanırlarsa, yapmış oldukları hataların farkına varabilirler. Karataş ve Güven (2004), çalışmasında problemin çözüm aşamasında hata yapan öğrencilerin değerlendirme aşamasında uygun strateji ve beceri kullandıklarından hatalarının farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, öğretmenler, derslerinde öğrencilerin problem çözme sürecinde değerlendirme basamağını etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öğrencilere yapmış oldukları çözümler üzerinde düşünme fırsatı vermelidirler. Öğretmenler, öğrencilerine problemin çözümünde buldukları değerlerin ne anlama geldiğini ve yapmış oldukları işlemlerin altında yatan mantıksal gerekçeyi sorgulatmalıdır.

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin problem kurma becerilerinin de istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğu, ya verilen problemde sayısal değerleri değiştirerek problemi aynen yazmış ya da çözümü olmayan mantıksız problemler kurmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerin problem kurma becerilerini geliştirmek için derslerde problem kurmaya ilişkin uygulamalar yaptırılmalı, öğrencilerin problem kurma sürecinde yaptıkları hatalar üzerinde durularak bu hataların giderilmesi konusunda öğrencilere geri dönütler verilmelidir.

768

Özet olarak; çalışmada öğrencilerin çoğunun Polya (1973, 1977)'nin problem çözme aşamalarından özellikle iki aşaması (problemi anlama ve değerlendirme) ile problem kurma aşamasında beklenen performansı gösteremedikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmenlere, öğrencilerin hem problem çözme becerilerinin (öğrencilerin problemi anlaması ve çözümü değerlendirmesi), hem de problem kurma becerilerinin gelişimine yönelik derslerinde etkinlikler yaptırılmaları, öğrencilerin problem çözme sürecinde ve problem kurmada yaptıkları hataları tespit ederek bu hatalar üzerine tartışma ortamları oluşturmaları önerilebilir.

Bu çalışma, öğrencilerin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı cevaplarıyla sınırlıdır. Bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara, öğrencilerin problem çözme ve problem kurma sürecinde gözlem ve klinik mülakat yaparak daha detaylı bilgi toplamaları ve öğrencilerin problem çözme ve kurma becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yapmaları önerilir.

KAYNAKÇA

- Akay, H., Soybaş, D. ve Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Baki, A. (2003). Okul Matematiğine ne öğretilim? *Matematikçiler Bülteni*, 2, 13-16.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Yayınları.
- Baykul, Y. (2009). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. Sınıflar)* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Baykul, Y. ve Sulak, S. (2006). Problem çözme stratejilerinin ilköğretimde problem

- çözme başarısına etkisi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara.
- Birgin, O. ve Baki, A. (2007). The use of portfolio to assess students performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 75-90.
- Brown, S. I. ve Walter, M. I. (1983). *The art of problem posing*. London: Lawrence Erlbaum
- Brown, N. M. (2003). A study of elementary teachers' abilities, attitudes, and beliefs about problem solving. *Dissertation Abstracts International*, 64(10), 3620. (UMI No. 3108818).
- Burton, L. (1999). The practices of mathematicians: What do they tell us about coming to know mathematics? *Educational Studies in Mathematics*, 37(2), 121-143.
- Crespo, S. (2003). Learning to pose matematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 243-270.
- Crespo, S. ve Sinclair, N. (2008). What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal Mathematics Teacher Education*, 11, 395-415.
- Çelik, D. ve Güler, M. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 180-195.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6 Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Deringöl, Y. (2006). *İlköğretimde matematik problem çözme öğretmede yeni yaklaşımlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinç-Artut, P. ve Tarım, K. (2009). Öğretmen adaylarının rutin olmayan sözel problemleri çözme süreçlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi* 22(1), 53-70.
- Ekiz, D. (2009). *Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler , *ilköğretim-online*, 2 (1), <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Gail, M. (1996). Problem solving about problem solving: framing a research agenda. *Proceedings of the Annual National Educational Computing Conference, Minnesota*, 17, 255-261.
- Giganti, P. (2004). Mathematical problem solving. *Book Links*, 14, 15-17.
- Gökkurt, B. & Soylu, Y. (2013). Öğrencilerin problem çözme sürecinde anlam bilgisini kullanma düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 469-488.
- Harskamp, E. G., ve Suhre, C. J. M. (2006). Improving mathematical problem solving: a computerized approach. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 801-815. doi: DOI 10.1016/j.chb.2004.03.023.
- Işık, C.ve Kar, T. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin kesirlerle ilgili açık-uçlu sözel hikayeye yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 230-249.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kar, T. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim için problem kurma bilgisinin incelenmesi: kesirlerle toplama işlemi örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kar, T. ve Işık, C. (2015). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerin kurdukları problemlere yönelik görüşlerinin incelenmesi: kesirlerle toplama işlemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 122-136.
- Karataş, İ. (2002). *8.sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullanılan bilgi türlerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandığı bilgi türlerinin analizi. *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi*. [www.matder.org.tr.]
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2004). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 163.
- Kasap, Y. (2008). *Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Ç. (2014). Sınıf öğretmenlerinin problem kurmayı algılayış biçimlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 203-214.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kyriakides, L. ve Gagatsis, A. (2003). Assessing student problem-solving skills. *Structural Equation Modeling*, 10(4), 609-621.
- Manuel, S. T. (1998). Instructional qualities of a successful mathematical problem solving class. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 29(5), 631-645.
- Martinez, M. E. (1998). What is problem solving? *Phi Delta Kappan*, 79 (8), 605-609.
- Matz, K.ve Leier, C. (1992). Word problems and the language connection. *Aritmetic Teacher*, 39(8),14-17.
- Mayer, R. E. (1982) *The psychology of mathematical problem solving*. In F.K. Lester ve Garofalo(Eds), *Mathematical problem solving: Issues in research* (pp. 1-13). Philadelphia:Franklin Institute Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Naser, T. (2008). *Problem çözme becerilerini değerlendirmede alternatif yöntemler ve ilköğretim matematikte örnek uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston.

- Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt, Z., Dikkartın, F. T. ve Gülbağcı, H. (2009). Modelleme yoluyla problem çözme ve genelleme: ilköğretim öğrencileriyle bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 65-73.
- Özmen-Hızarcıoğlu, B. (2013). *Problem çözme sürecinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanımında puanlayıcı uyumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özsoy, G. (2002). İlköğretim 5. sınıfta matematik dersi genel başarısı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Öztürk, E. ve Ayvaz, A. (2010, Mayıs). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu içinde* (s.738-742), Elazığ.
- Polya, G. (1973). *How to Solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Polya, G.(1997). *Nasıl Çözmeli? Matematikte yeni bir boyut*.(Çev: F. Halatçı). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1990).
- Richards, L.(1990). Measuring things in words: language for learning mathematics *.Language Arts*, 67(1), 14-25.
- Sevim, O. (2015). Konu jigsawı (birleştirme) tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin başarı ve problem çözme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim* ,40(177), 385-400.
- Silver, E. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözenin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Swing, S. ve Peterson, P. (1998) Elaborative and integrative thought process in Mathematics learning. *Journal of Educational Psychology* 80, 54-66.
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 166-175.
- Umay, A. (2004). Matematik eğitiminde yenilik. *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi*. www.matder.org.tr.
- Ülküer, N.S. (1988). Çocuklara problem çözme becerisi nasıl kazandırılır? *Yaşadıkça Eğitim*, 5, 28-31.
- Willoughby, S. S. (1985). How to teach mathematical problem-solving. *Educational Leadership*, 42(7), 90-91.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Purpose

Problem solving and problem posing are regarded as important components and objectives of mathematics course. Understanding mathematical information and forming the relationship among such pieces of information occur in the problem solving process. Problem solving skills activate mental thinking. Thus, mental development of the individuals increases. Moreover, it provides contribution to the individuals for developing cognitive strategy in mathematics instruction. On the other hand, students develop their problem solving and reasoning skills with problem posing, and they can express mathematical cases in writing and orally in a proper way. In this regard, problem solving process, which was defined by Polya and which is composed of four steps, and problem posing skills have been examined, and analytical evaluation of these skills have been aimed in this study.

Method

The sample of the study is composed of 69 eighth grade students. Case study method, which is based on qualitative approach, has been used in the study. Six open-ended problems have been used in collecting the data. Descriptive analysis has been utilized in analysing the data. Answers given by the students to the six open-ended questions have been evaluated with analytical scoring key which was taken from Baki (2008) and which could be used in problem solving process.

Results

According to the data obtained from the study, the students experienced difficulty in problem solving steps and problem posing. In this regard, it has been found out that the success rates of the students in problem solving steps (understanding the problem, devising a plan and evaluation) and problem posing were lower than 42%. It is observed that these rates were even much lower in evaluation and problem posing steps (9.4% in evaluation; 25% in problem posing). Although students experienced problems in all steps, it is seen that these problems are more apparent in evaluation and problem posing steps. When other steps are examined, it is observed that success rates of the students in the steps of devising a plan and carrying out the plan show parallelism (40% in devising a plan; 40.5% in carrying out the plan). That is to say, 98% of the students, who correctly determined the plan regarding the problem, succeeded in carrying out the plan.

Discussion and Conclusion

In view of the analytical evaluation conducted in the scope of this study, it has been observed that the students got the highest score average in the step of understanding the problem although the success rate in this step was 41.6%. In this regard, it can be stated that the students are not at a desired level in problem solving process, which was defined by Polya, and problem posing. Especially when the success rates of the students in the steps of evaluation and problem posing are taken into account (9.4% in evaluation; 25% in problem

posing), it is understood how insufficient the students are in using these steps. When the steps of devising a plan and carrying out the plan are examined, it is seen that the score averages of the students are very close to each other. In this context, it is observed that a great majority of the students, who were successful in the step of devising a plan that mainly involves conceptual knowledge, did not experience any problem in the step of carrying out the plan in which operational knowledge is predominant. When written explanations given in reply to the problems by the students have been examined, it has been observed that many of the students, who correctly formed the equation that represented the problem, reached the correct result whereas many of the students, who were not able to correctly form the equation, did not succeed. It can be stated that inadequately defining the problem (the steps of understanding the problem and devising a plan) is the primary one among the reasons for this failure.

Ek-1 Dereceli Puanlama Anahtarı

Problem		
A		Problemi Anlama
	3	Problemin tam olarak anlaşılması
	2	Problemin bir parçasının anlaşılması
	1	Problemin anlaşılmasını
	0	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi
B		Plan Hazırlama (Bir Strateji Seçme)
	3	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi
	2	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi
	1	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi
	0	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi
C		Planı Uygulama
	3	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması
	2	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması
	1	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması
	0	Herhangi bir çözümün yapılamaması
D		Değerlendirme
	3	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi
	2	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması
	1	Sonuçların kısmen doğrulanması
	0	Sonucun nasıl doğrulanacağını bilmemesi
E		Problem Ortaya Atma
	3	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir
	2	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş
	1	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez.
	0	Aynı problem veya herhangi bir problem yazılmamış

Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Algı ve Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Soner DOĞAN, Yrd. Doç. Dr, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, snr312@gmail.com

Celal Teyyar UĞURLU, Doç. Dr, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, celalteyyar@yahoo.com

Orhan KAYA, Yüksek Lisans Öğrencisi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, orhan_cu@hotmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin algılarına ve görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını değerlendirmektir. Araştırmada, nicel ve nitel yöntemleri içerisinde alan açıklayıcı (explanatory) desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Veriler, Sivas ilinde görev yapan 420 öğretmenden, Etik Liderlik Algısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel bölümü ise durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Veriler, nicel bölümde kullanılan ölçeklerin içeriğine uygun olarak hazırlanan 3 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Sivas ilinde görev yapan 10 öğretmenden yüz yüze yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları öğretmenlerin, yöneticilerin etik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde olumlu algıladıklarını; nitel bulgular ise öğretmenlerin, yöneticilerin etik liderlik davranışlarına yüksek düzeyde önem verdiklerine yönelik görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda nitel bulguların nicel bulguları açıkladığı ve desteklediği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Etik, Etik Liderlik, İlköğretim Okulu Öğretmenleri, Okul Yöneticisi, Etik Liderlik Davranışları

Evaluation of School Administrators' Ethical Leadership Behaviors According Teachers' Perceptions and Opinions

Abstract: The aim of this study is to evaluate school administrators' ethical leadership behaviors according teachers' perceptions and opinions in the study, the explanatory design which is inclusive of both quantitative and qualitative methods was used. The quantitative phase of the study was designed in the relational screening model. The data were collected from 420 teachers working in the province of Sivas through Ethical Leadership Perception Scale. The qualitative phase of the study, however, was conducted in accordance with the case study design. The data were obtained from 10 teachers working in the province of Sivas through face to face interviews by means of semi-structured interview form consisting of 3 open-ended questions prepared in accordance with the content of the scales used in the quantitative phase. Quantitative findings of the study show that teachers perceive administrators' behaviors based on the ethical leadership highly positive whereas qualitative findings show that they reported to attach great importance to administrators' behaviors based on the ethical leadership. In this regard, it can be said that the qualitative findings explain and support the quantitative findings.

Key Words: Ethics, ethical leadership, elementary school teachers, school administrators, ethical leadership behaviors

1.GİRİŞ

Etik kavramı tarih boyunca önemini korumuştur. Tüm toplumlarda etik kurallar var olmuştur ve insanlar bu etik kuralları benimseyerek düzenli bir sosyal yaşam kurmaya çalışmışlardır. Etik kurallar zaman içinde örgütler bünyesinde de var olmaya başlamıştır. Her örgüt sahip olduğu kültürün bir yansıması olarak kendi içinde etik kurallar meydana getirmiştir. Örgütlerde var olan bu etik kurallar liderlik tarzlarını da etkileyerek yeni bir lider tipinin doğmasına neden olmuştur. Bu yeni liderin adı ise “etik lider” olmuştur.

Liderlik ahlâkını teşvik sadece daha iyi şirketlere sahip olmak için değil, daha iyi hayatlara sahip olmak içinde zorunludur. İnsanlara korku vasıtasıyla motive eden otoriter müteşebbislerin aksine, modern liderler yeni ürün ve hizmetlere dair kişisel vizyonları yaratıcı biçimde fark etme kabiliyetleriyle diğer insanların coşkusunu cezbederler. İnsanları yapıardan kurtardığı ve onları beşeri ilerlemede hakiki katılımcılar haline getirdiği için bu tür liderlik gerçek anlamda insanidir (Zaleznik, 1993).

Liderliğin ön koşulları ahlaklı olmak ve bir mesaja sahip olmaktır (Baltaş, 2001). Etkili ve ahlaki yöntemlerle gücünü kullanmayı bilen yöneticiler liderlik sanatı içerisinde kendilerini keşfederler (Zaleznik, 1993). Bu bağlamda üst düzey liderler, ahlaki vizyonlarını gerçekliğe dönüştürmek için gerek karşıtlarını gerekse yandaşlarını büyük bir özenle değerlendirirler (Badarocco, 1998). Yarının liderleri ise kendilerine en yüksek etik standartları model alarak, hayatın gerçekliği ile sağlıklı bağlantılar kurarlar (Q’neil, 1997). Modern liderlik yaklaşımları içerisinde değerlendirilen etik lider, politik kararların alınması ve bu normların etik prensiplerle bileşen oluşturmasına yardımcı olur (Crosby, 1999).

Liderlik ve değişimle ilgili tüm yaklaşımlar, liderlerin kararlarını, eylemlerini ve değişim çabalarını etkileyen etik değerler tarafından desteklenmektedir. Bu bağlamda etik değişmez kurallar dizisi ya da kitabı değildir. Daha çok kişisel inançlara dayanan iyi-kötü, doğru-yanlış ayrımının yapılmasını sağlayan evrensel değerlerdir. Bu değerler motivasyon sağlamada, adil davranmada temel oluşturur ve bireylerin diğer bireyler, gruplar ve örgütler ile sağlıklı ilişkiler kurmalarına rehberlik ederler (Burnes ve Jackson, 2011). Başlangıçta bir birey ya da grup tarafından ortaya konulan bu değerler zamanla örgütün amaçları, tutumları ve davranışları konusunda belirleyici hale gelir (Rokeach, 1973; Akt: Roberts, 2012).

Örgütte bulunan vizyon, misyon ve strateji örgütün sistematik olarak hareket etmesini sağlar. Ancak bu hareket tarzı iş değerleri ve mesleki etik olmadan ruhsuz olacaktır ve örgüt pek çok sorunla karşı karşıya kalacaktır (Soltani ve Joneghani, 2012). Bu nedenle liderler etik uygulamalar konusunda açık ve net olmalıdır. Çünkü değişimi yönetenler uygulamalarını etik değerlerle desteklemezlerse elde edilen sonuçlar yıkıcı olabilir. Sonuç olarak takipçiler ve diğer paydaşlar pasif gözlemciler değil örgüt içinde gelişen etik olmayan değerlerin tanımlanmasında ve ortadan kaldırılmasında aktif rol oynamalıdır. Bu ise politika anlayışında ve pratik uygulamalarda farklı liderlik ve değişim yaklaşımlarını temel alan etik değerlerde doğru bir anlayış geliştirilmesini gerektirir (Todnem, Burnes ve Oswick, 2012). Etik değerler örgüt yönetiminde vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmektedir. İnsan yetiştiren bir kurum olarak eğitim kurumlarını bu anlayışın dışında bırakmak ise eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu bağlamda etik değerlere ve etik liderliğe ihtiyaç duyan örgütlerin başında eğitim kurumları gelmektedir.

Örgüt açısından moral, kişiler arası iyi ilişkilerin yarattığı mutluluk verici bir hava veya örgüt amaçları ile üyelerinin gereksinimleri arasındaki uyumun aynası ya da üyelerin bu amaçlara doğru ilerlemeden dolayı kazandığı duygu olarak görülebilir (Bursalıoğlu, 2002). Bu bağlamda okul yöneticisi, okuldaki etik havanın kurulmasında en temel belirleyicidir. Etik hava yalnızca bir ilkeler dizisi ya da yasalarla değil, eylemlerin sorumlulukla örüldüğü, dikkatli bir

tutumla sağlanabilir. Yöneticinin aldığı tüm kararlar, okulun etik havasını oluşturur (Aydın, 2001:149). Okulun etik boyutu diğer örgütlere göre daha fazla önem taşımaktadır. Okul yöneticiliği ve öğretmenlik, var olan meslekler içinde etik sorumluluğu en fazla olan mesleklerdir. Çünkü eğitim hizmeti kutsal bir hizmettir. Okul yöneticisi öğrencilerin daha iyi eğitilmesi ve öğretmenlerin daha uygun ortamda çalışabilmesi için, güçlü bir etik liderlik davranışı göstermek zorundadır (Çelik, 2000:106).

Literatürde eğitim kurumlarında etik liderliğe ilişkin yapılan çalışmalara (Doğan, 2005; Küçükkaraduman, 2006; Uğurlu, 2009; Walumbwa ve Schaubroeck, 2009; Yıldırım ve Baştuğ, 2010; Helvacı, 2010; Uğurlu ve Üstüner, 2011; Stouten, Van Dijke ve De Cremer, 2012; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Acar ve Kaya, 2012; Gülcan, Kılınç ve Çepni, 2012; Yeşiltaş, Çeken ve Solmaz, 2012; Yukl, Mahsud, Hassan ve Prussia, 2013; Hansen, Alge, Brown, Jackson ve Dunford, 2013; Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013; Özdemir, Özcan ve Yirci, 2013) rastlanmaktadır. Ancak literatürde etik liderlik olgusuna ilişkin karma yöntemle yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda araştırmamızın literatüre farklı bir bakış açısı getireceği söylenebilir. Sonuç olarak, araştırmamızda öğretmenlerin algı ve görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının nicel ve nitel bulgulara dayanılarak değerlendirilmesi ve konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma karma yöntemle yapılandırılmıştır. Creswell'e (2013) göre eğer araştırmacının nitel ve nicel verilere ulaşma olanağı var ise karma yöntem en ideal yaklaşımdır. İşlemsel seviyede ise araştırma sorularının daha iyi anlaşılması için faydalı bir stratejidir. Fraenkel ve Wallen, (2006; akt., Sönmez ve Alacapınar, 2011), bu bağlamda araştırmamızda önce nicel verilerin toplandığı daha sonra nitel verilerin toplandığı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desende önce nicel veriler toplanır. Daha sonra nicel bulgulardan yola çıkılarak nitel veriler elde edilir. En son aşamada nitel ve nicel veriler karşılaştırılır.

Araştırmamızın nicel bölümü genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2011:81) göre ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu kapsamda araştırmamızda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi, cinsiyet, branş, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre incelenmiştir.

Çalışmamızın nitel bölümünde durum deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışması ile belirli bir duruma ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır. Bilgi elde etme sürecinde katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ve doküman toplama yöntemlerinden faydalanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda katılımcıların, yöneticilere ilişkin olarak etik liderlik ile ilgili düşünceleri açık uçlu sorular aracılığıyla irdelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmamızın nicel bölümünde evren Sivas merkezde bulunan ilköğretim okullarıdır. Çalışma grubunu ise 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan ilköğretim okulları arasından tesadüfi olarak seçilen 24 ilköğretim okulunda görev yapan 420 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmamıza katılan öğretmenler ile ilgili kişisel bilgilere Tablo 1'de yer sunulmuştur:

Tablo 1: Örneklem İlişkin Sayısal Veriler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	199	47.3
	Erkek	221	52.7
Öğretmenlik Branşı	Sınıf ögr.	218	51.9
	Branş ögr.	202	49.1
Mesleki Kıdem	15 yıl ve altı	139	33.4
	16-20 yıl arası	159	37.8
	21 yıl ve üzeri	121	28.8
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim	277	65.9
	fakültesi	143	34.1
	Diğer fakülte		
Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısı	10 ve altı	142	33.8
	11-20 arası	141	33.5
	21 ve üzeri	137	32.6

Araştırmanın nitel bölümünde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; görel olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:113). Buna göre örnekleme alınacak katılımcılar belirlenirken branş, görev yeri, cinsiyet ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi kriterleri dikkate alınmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere 5 branştan, her bir branştan 2 öğretmen olmak üzere; cinsiyet dağılımına göre 5 erkek 5 kadın öğretmen olmak üzere; yerleşim yerlerinin dağılımında ise 5’i araştırma yapılan ilin merkezinde sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek olan bölgelerde görev yapan, 5’i araştırma yapılan ilin merkezinde sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi düşük olan bölgelerden olmak üzere toplam 10 öğretmen örnekleme alınmıştır. Aynı zamanda katılımcılar belirlenirken görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma durumu da göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcı öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler Tablo’2 de ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Tablo 2: Öğretmenlerin Branş, Cinsiyet ve Yerleşim Yerine Göre Özellikleri

	Branş	Cinsiyet	Yerleşim yeri	Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi
Katılımcı 1	Türkçe	Kadın	İl merkezi	Düşük
Katılımcı 2	İngilizce Öğretmeni	Kadın	İl merkezi	Yüksek
Katılımcı 3	Fen ve Teknoloji	Erkek	İl merkezi	Yüksek
Katılımcı 4	Sınıf Öğretmeni	Kadın	İl merkezi	Düşük
Katılımcı 5	İngilizce Öğretmeni	Erkek	İl merkezi	Düşük
Katılımcı 6	Matematik	Kadın	İl merkezi	Yüksek
Katılımcı 7	Matematik	Erkek	İl merkezi	Yüksek
Katılımcı 8	Türkçe	Erkek	İl merkezi	Düşük
Katılımcı 9	Fen ve Teknoloji	Kadın	İl merkezi	Düşük
Katılımcı 10	Sınıf Öğretmeni	Erkek	İl merkezi	Yüksek

2.3. Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama aracı kişisel bilgiler (cinsiyet, branş, kıdem, mezun olduğu fakülte, okuldaki öğretmen sayısı), Etik Liderlik Algısı Ölçeği (Uğurlu ve Sincar, 2009) olmak üzere 2 bölümden oluşmaktadır.

Uğurlu ve Sincar (2012) tarafından geliştirilen etik liderlik ölçeği 24 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin 0.536 ile 0.870 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç Tutarlılık katsayısı ise 0.973 olarak bulunmuştur. Tek boyuttan oluşan ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri ise % 65.391'dir. Ölçek, 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta derecede katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan etik liderlik konusundaki olumlu algıyı göstermektedir. Ölçekte, Tüm öğretmenlerle ilişkilerine sıcaklık katar, Ödüllerin dağıtımında adil davranırlar, Etik dışı davranışlara karşı tavır alır gibi maddeler bulunmaktadır.

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde öndelikle katılımcılara yöneltilecek açık uçlu sorular araştırmanın çalışma grubunda yer almayan iki öğretmene yöneltilmiş, elde edilen sonuçlara göre soruların açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Ayrıca sorular nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından incelemeye tabi tutulmuş ve son olarak iki Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilmiştir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır: 1. Etik liderlik kavramını nasıl tarif edersiniz? 2. Yöneticiler, yönetim görevi sürecinde, etik liderlik davranışlarını önemsiyorlar mı? Açıklayınız. 3. Yöneticiler daha çok hangi etik liderlik davranışlarını ön plana çıkarıyorlar? Araştırma kapsamında elde edilen sorular 10 katılımcıya yöneltilmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Nitel bölümde, araştırmanın alt problemleri çözümlenirken ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan t testi ve Anova analizlerinde aritmetik ortalamalar toplam puan üzerinden hesaplanmıştır. Buna göre etik liderlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan $24 \times 5 = 120$ 'dir. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffe testi kullanılmıştır. Fark çıkan boyutlarda farklılığın etki derecesini belirlemek için η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. η^2 değeri; 0,01–0,05 arasında olması küçük, 0,06–0,13 arasında olması orta, 0,14'ten büyük olması büyük bir etki olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2013).

Nitel bölümde, katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen tüm görüşmeler, ses kayıt cihazıyla, katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar ile 240 dakikalık görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen çıktılar iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi, verilerin kodlanması, temaların ve kategorilerin bulunması, düzenlenmesi, bulguların yapılandırılması ve yorumlanması basamaklarına göre yapılmıştır. İki araştırmacı tarafından aynı süreç takip edilmiş ve ortaya iki araştırmacının ortak görüşleri doğrultusunda kodlar ve temalar çıkmıştır. Bu kodlar ve temalar düzenlenerek elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcılara (K1, K2, K3.....K10) şeklinde rumuzlar verilmiştir. Nitel verilerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlığı "Görüş Birliği" ya da "Görüş Ayrılığı" şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Buna göre nitel verileri inceleyen iki uzman arasında %87 oranında görüş birliği sağlanmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bulgulara dayanılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre genel dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3: Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Puanlarının Genel Dağılımı

	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>
Etik Liderlik	420	90.37	23.74

Tablo 3'e göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile ilgili algı puanları ($\bar{x} = 90.37$)'dir. Etik liderlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 120 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde olumlu algıladıkları söylenebilir.

Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin branşına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, yapılan analiz sonucunda dağılımın normal olması nedeniyle, T-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4: Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Puanlarının Branş Değişkenine Göre Dağılımı

	<i>Branş</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Etik Liderlik	Sınıf öğretmeni	218	84.67	26.27	-4.614	.008
	Branş öğretmeni	202	97.19	25.12		

Tablo 4 'de öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t = -4.614$; $p < .05$). Sınıf öğretmenlerinin etik liderlik algısı puanları ($\bar{x} = 84.67$) branş öğretmenlerinden ($\bar{x} = 97.19$) daha düşüktür. Farklılığın etki derecesini belirlemek için hesaplanan eta kare değeri (0.06)'dir. Bu değer 0.14'den küçük olduğu için öğretmenlik branşının etik liderlik davranışı üzerindeki etkisinin düşük olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrencilerde etik anlayışın daha çok okulun ilk yıllarında gelişmeye başlamasının sınıf öğretmenlerinin etik gelişim konusunda branş öğretmenlerine göre daha çok sorumluluk almalarına neden olmasından ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okulda daha çok vakit geçirmelerinden dolayı sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre etik liderlik konusunda yöneticilerden daha çok beklenti içerisinde oldukları şeklinde açıklanabilir.

Yöneticilerin, etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, yapılan analiz sonucunda dağılımın normal olması nedeniyle, T-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5: Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Etik Liderlik	Kadın	199	83.78	26.27	-4.78	.000
	Erkek	221	96.97	20.84		

Öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t = -4.78$; $p < .05$). Kadınların etik liderlik algısı puanları ($\bar{x} = 83.78$) erkeklerin puanından ($\bar{x} = 96.97$) daha düşüktür. Bu durum erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticilerini etik liderlik konusunda daha yeterli algılamaları, yöneticilerin genellikle erkek olmasına ve erkek öğretmenlerin hemcinsleri olan yöneticilerle benzer etik algılara kadın öğretmenlere göre daha çok sahip olmaları şeklinde açıklanabilir.

Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, yapılan analiz sonucunda dağılımın normal olması nedeniyle, T-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6’de sunulmuştur:

Tablo 6: Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

	Fakülte	n	\bar{x}	s	t	p
Etik Liderlik	Eğitim	277	89.58	24.61	-1.416	.940
	Diğer	143	94.26	24.54		

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre etik liderlik davranışları ($t = -1.416$, $p > .05$) mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitim fakültesi mezunlarının etik liderlik algısı puanları ($\bar{x} = 89.58$) diğer fakülte mezunlarının puanından ($\bar{x} = 94.26$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim fakültesi mezunlarının öğretmen olma bilinciyle yetiştirildikleri; eğitim fakültesi mezunlarının etik davranışlara karşı diğer fakülte mezunlarına göre daha çok beklenti içerisinde oldukları şeklinde açıklanabilir.

Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, yapılan analiz sonucunda dağılımın normal olması nedeniyle, Anova testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7: Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark
					F	p	
Etik Liderlik	15 yıl ve altı (1)	142	89.80	24.74	11.81	.000	(1-2) (2-3)
	16-20 yıl (2)	141	84.70	27.12			
	21 yıl ve üs (3)	137	101.17	15.95			

Tablo 7’ye göre yöneticilerin etik liderlik davranışları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F = 11.81$, $p < .05$]. Öğretmen algılarına göre (15 yıl ve altı) ile (16-20 yıl) yıl arasında yöneticilerin etik liderlik davranışı puanları azalırken, (16-20 yıl) ile (21 yıl ve üstü) arasında artmaktadır. Bu durum, mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin idealist bir bakış açısıyla etik liderlik anlamında yöneticilerini daha donanımlı algıladıkları; kıdem olarak mesleğin ortalarına gelindiğinde yönetici profilinin eksiklikleri konusunda öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin ve beklentilerinin arttığı; mesleğin son yıllarında ise yönetici davranışlarının değişimi konusunda öğretmenlerin duyarsızlaştığı ve öğretmenlerin yöneticilerden etik davranış beklentilerinin azaldığı şeklinde açıklanabilir.

Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, yapılan analiz sonucunda dağılımın normal olması nedeniyle Anova testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8: Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Puanlarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

	Öğretmen Sayısı	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark
					F	p	
Etik Liderlik	10 ve altı (1)	102	96.99	23.69	7.352	.001	(1-2)
	10-20 arası (2)	101	84.00	25.25			
	21 ve fazlası (3)	102	91.04	23.43			

Tablo 8'e göre yöneticilerin etik liderlik davranışları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F = 7.352$, $p < .05$]. Öğretmen algılarına göre (10 ve altı) ile (10-20) öğretmen arasında yöneticilerin etik liderlik davranışı puanları azalmaktadır. Buna göre öğretmen sayısı 10'a kadar olan okullarda görev yapan öğretmenler, öğretmen sayısı 10-20 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini etik liderlik konusunda daha yeterli algılamaktadırlar. Bu durum ise okulda öğretmen sayısı arttıkça ortaya çıkan karmaşık ilişkiler ağının yöneticileri etik kararlar verme konusunda zorladığı; öğretmen sayısı azaldıkça yöneticilerin daha etik davranma imkânı buldukları ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri şeklinde açıklanabilir.

3.2.Nitel Bulgular

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda; 1. Etik liderlik kavramını açıklanmasına yönelik görüşler, 2. Yöneticilerin etik liderlik davranışlarını ne derece önemsendiklerine yönelik görüşler, 3. Yöneticilerin daha çok hangi etik liderlik davranışlarını ön plana çıkarttıklarına yönelik görüşler, olmak üzere 3 ana tema ve 22 kategori ortaya çıkmıştır. Her temaya ilişkin açıklayıcı bulgular aşağıda sunulmuştur.

Etik Liderlik Kavramının Açıklanmasına Yönelik Görüşler: Etik liderlik kavramının açıklanmasına yönelik katılımcıların görüşleri doğrultusunda 11 kategoriye ulaşılmıştır. Ortaya çıkan kategoriler ve kategoriler üzerinde yapılan frekans ve yüzde analizi Tablo 13'de sunulmuştur:

Tablo 13: Etik Liderlik Kavramının Açıklanmasına Yönelik Görüşler

	Katılımcılar	f	%
Kurumda huzuru sağlam	K7, K3, K4, K9	4	8
Motivasyonu yüksek tutma	K 2, K7, K4, K6 K10, K5	6	11
Şeffaf ve objektif olma	K 5, K4, K2, K8, K6 K9, K3	7	13
Adil olma	K1, K2 K3, K5 K7, K8 K9, K10	8	15
Dürüst olma	K3, K4 K5, K6 K8, K9 K2, K10	8	15
Tarafsız olma	K 6, K3, K1, K9, K4,	5	9
Hakkaniyeti gözetme	K8, K3, K6	3	6
Belli bir bilgi ve tecrübe birikimine sahip olma	K 1, K4	2	4
Etik kurallar çerçevesinde muamele etme	K3, K5 K8, K4, K9	5	9
Personel ilişkilerinde gerektiği zaman gizliliğe uygun davranabilme	K 2, K8, K10,	3	6
Emekleri takdir etme	K 3, K8	2	4
Toplam		53	100

Katılımcılara göre etik lider olan bir yönetici, kurumda huzuru sağlamalı, motivasyonu yüksek tutabilmeli, şeffaf ve objektif olmalı, adil olmalı, dürüst olmalı, tarafsız olmalı, hakkaniyeti gözetmeli, belli bir bilgi ve tecrübe birikimine sahip olmalı, etik kurallar

çerçevesinde muamele etmeli, personel ilişkilerinde gerektiği zaman gizliliğe uygun davranabilmeli ve emekleri takdir edebilmelidir. Tablo 13'e göre en çok vurgulanan iki kavram "adil olma" ve dürüst olma" iken en az vurgulanan iki kavram ise "belli bir bilgi ve tecrübe birikimine sahip olma" ve "emekleri takdir etme" olmuştur.

Etik liderlik kavramının açıklanmasına ilişkin olarak K 1 rumuzlu katılımcı "okulun çalışabilirliğini mesleki açıdan ortaya koyan liderde diyebiliriz. Etik lider olmazsa okul kurala, mevzuata bağlı olabilir ama dışı altın içi tenekeden ibaret olur"; K 4 rumuzlu katılımcı "idarecinin etik lider olması; yeri geldiği zaman benimle okulun meselelerini dürüst bir şekilde konuşması, bana verilen görevlerin veya yapmamı istediklerini nedenleriyle, gerekçeleriyle açıklaması, şeffaf ve objektif olması, diğer öğretmenlerin arasında bir ayrıcalığımla veya aksine bir olumsuz ikinci üçüncü sınıf hissetmememin sağlaması, bana karşı etik bir şekilde yani adil davranması anlamına gelir"; K 7 rumuzlu katılımcı ise "masa başından değil de sürece dahil olarak, öğretmenlerine motivasyon kaynağı olabilen bir yönetici etik lider olabilir" ifadelerini kullanmışlardır.

İfadelerden anlaşılacağı üzere katılımcılarda yöneticilerinin etik bir lider olması beklentisi vardır. Bu beklenti karşılandığında K 3 rumuzlu katılımcının ifadesiyle "süreci yönetmeyi bilen ve öğretmen motivasyonunu yüksek tutabilen yöneticilerin okullarında çalışan öğretmenler kurumlarından memnun olurlar ve daha uzun süreler aynı yerde çalışmak isterler". Bu beklenti karşılanmazsa K 9 rumuzlu katılımcının ifadesiyle "yöneticilerinden beklenen lider davranışlarını göremeyen öğretmenler okulu bir zorunluluk, sadece görevden öteye gitmeyen özverisiz bir ortam olarak görürler. Bu öğretmenler okulda minimum performans sergileme eğilimindedirler" açıklanabilir.

Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarını Ne Derece Önemsendiklerine Yönelik Görüşler: Yöneticilerin etik liderlik davranışlarını ne derece önemsendiklerine yönelik katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler iki kategoride, frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 14'de sunulmuştur:

Tablo 14: Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarını Ne Derece Önemsendiklerine Yönelik Görüşler

	Katılımcılar	f	%
Yöneticiler etik liderlik davranışlarını önemsiyor	K2, K3, K1, K7, K8, K4, K5	7	70
Yöneticiler etik liderlik davranışlarını önemsemiyor	K9, K6, K10	3	30
Toplam		10	100

Katılımcıların çoğunluğu (K2, K3, K1, K7, K8, K4, K5) yöneticilerin etik liderlik davranışlarını önemsendiğini düşünürken bazı katılımcılar ise (K9, K6, K10) çeşitli faktörlere de değinerek etik liderlik davranışlarının önemsenmediğini belirtmişlerdir.

Yöneticilerin kendileriyle iletişim kurarken etik liderlik davranışlarını önemsendiğini düşünen K4 rumuzlu katılımcı "ben kesinlikle önemsendiğini düşünüyorum. Mesela okulda küçük yada büyük bir karar alınacağı zaman sadece idarenin inisiyatifinde olan bir durum bile olsa mesela ders ağırlığının paylaşımı, ders programı yada işte bir projenin yapılması yapılmaması gibi tamamen idarenin elindeki bir şey de dahi olsa bize danışmış olması etik bir davranış. Görüşlerimizin alınması -uygulanıp uygulanmaması önemli değil- fikrimizin sorulması bile çok önemli bir şeydir. Süreçte okulun bir parçası olarak kendimizi kabul ediyoruz. Okul bize yabancı olmuyor, öğrenciler yabancı olmuyor ve olayın içerisine işten daha ziyade bir samimiyet giriyor. Samimiyetin olduğu yerde başarıda oluyor, motivasyonda oluyor olumlu etkileri kesinlikle görülebiliyor"; K 8 rumuzlu katılımcı "Evet. En basiti mesela ben idarecilikte yaptım, idare

altında da çalıştım. İlk gelir gelmez herkese bey diye hitap etmesi Ahmet Bey, Mehmet Bey, Ayşe Hanım. Kesinlikle saygıya önem veriyor. Yani oradaki öğretmene gelir gelmez o bey kelimesiyle sen öğretmensin vasfını hissettiriyor”; ifadelerini kullanırken yöneticilerin kendileriyle iletişim kurarken etik liderlik davranışlarını önemsemediğini düşünen K 9 rumuzlu katılımcı “sanırım etik lider anlayışı göreceli bir kavram ve benim anladığım etik lider kavramı ile idarecinin anladığı kavram biraz farklı”; K 6 rumuzlu katılımcı “etik liderlikteki güçlü etkinin olumlu bir etki olduğunu kabul edersek okul yöneticimin benim üzerimde motive edici böyle bir olumlu etkisi yok. Bunun için etik liderlik davranışlarını önemsemediğini düşünmüyorum” söylemlerinde bulunmuşlardır.

Yöneticilerin Daha Çok Hangi Etik Liderlik Davranışlarını Ön Plana Çıkarttıklarına Yönelik Görüşler: Yöneticilerin daha çok hangi etik liderlik davranışlarını ön plana çıkarttıklarına yönelik katılımcıların görüşleri doğrultusunda 9 kategoriye ulaşılmıştır. Ortaya çıkan kategoriler ve kategoriler üzerinde yapılan frekans ve yüzde analizi tablo 15’de verilmiştir:

Tablo 15: Yöneticilerin Daha Çok Hangi Etik Liderlik Davranışlarını Ön Plana Çıkarttıklarına Yönelik Görüşler

	Katılımcılar	f	%
Adalet	K3, K4, K1, K8, K5	5	11
Destek sağlamak	K 2, K10, K6, K7	4	9
Yardım severlik	K 10, K9, K2, K9, K8, K5	6	13
Öz veri	K5, K6	2	5
Eşitlik	K 5, K3, K8, K1, K9, K7, K4	7	16
Dürüstlük	K 8, K6, K9, K5, K4, K2, K3, K7	8	17
Objektiflik	K 5, K3, K9, K6	4	9
Hoşgörü	K 8, K4, K10	3	7
Karşılıklı sevgi ve saygı	K 4, K3, K1, K10, K9, K6	6	13
Toplam		45	100

Katılımcılara göre yöneticilerde ön plan çıkan etik liderlik davranışları adalet, destek sağlamak, yardım severlik, öz veri, eşitlik, dürüstlük, objektiflik, hoşgörü, karşılıklı sevgi ve saygıdır. Tablo 15’e göre en çok vurgulanan iki kavram “dürüstlük” ve eşitlik” iken en az vurgulanan iki kavram ise “hoşgörü” ve “öz veri” olmuştur.

Yöneticilerin göstermiş olduğu etik liderlik davranışlarına ilişkin olarak K 5 rumuzlu katılımcı söz konusu etik davranışların meslekte geçirilen sürece ve karşılaşılan iyi yaşantılara bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda K 10 rumuzlu katılımcı etik davranışların oluşmasında göreve başlanan ilk yılların önemli olduğunu “köy okuluna gelen öğretmenler daha çok yeni öğretmenler oluyor. Yeni okulunu bitirmiş oluyor. Geldiği okulda iyi etik kuralları gördüğü zaman bu, meslek hayatını şekillendiriyor ve bu da ilerde gittiği merkezi okullarda daha da tecrübe kazanmasını sağlıyor. Onun için bulunduğumuz konumdaki bir okulda liderin çok önemli bir etkeni var çünkü orda geçireceği üç sene dört sene bütün eğitim öğretim hayatını bütün iş hayatını etkileyeceği için çok önem arz ediyor” şeklinde ifade ederken K 8 rumuzlu katılımcı etik davranışın oluşmasında inisiyatif alan yönetici ile kanunlara bağlı olan tek yönlü yönetici arasındaki farkı “kimi idareci vardır inisiyatifini kullanır öğretmenlerini biraz daha korur kollar. Kimi idarecide vardır kanunları uygular, mevzuatı uygular. Bunun iki sebebi vardır birincisi başım yanmasın diye düşünür, ikincisi de ben kanun adamıyım der, çünkü kanun oraya getirip koymuştur. Kanunları uygulamakla zaten görevlidir. İkinci tip idarecide o şekilde hareket eder. Bizim idarecimize gelecek olursak ikisini de aynı düzeyde yapmaya çalışıyor. Bazen inisiyatifini kullanıyor bazen kanunları uygulama ön plana çıkıyor buda güzel bir şey. Nabza

göre şerbet derler ya onu uyguluyor” söylemiyle betimleyerek yöneticilerin etik davranış gösterme konusunda nasıl bir strateji geliştirdiklerine vurgu yapmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı açıklayıcı (explanatory) desene göre yürütülmüştür. Açıklayıcı desende, önce nicel verilerin toplandığı sonra bu verilerin yorumlanması için nitel araştırmaya gidildiği daha önce belirtilmişti. Bu kapsamda araştırma bulguları incelendiğinde; nicel bulgulara göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde olumlu algıladıkları saptanmıştır. Bu bulguları açıklamak için yapılan nitel çalışmanın sonuçları ise katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde önemsediklerini göstermektedir. Bu sonuçlara göre nitel bulguların nicel bulguları açıkladığı ve desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları konusunda genel algılarının ortalaması ile branş, cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem ve öğretmen sayısı değişkenlerine bağlı olarak ortaya çıkan ortalamalar benzerlik göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını genel olarak yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. İlgili literatür tarandığında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Buna göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını algılama düzeyleri Cemaloğlu ve Kılınç'ın (2012); Uğurlu'nun (2009); Doğan'ın (2005) araştırmalarında orta düzeyde; Yıldırım ve Baştuğ'un (2010); Helvacı'nın (2010); Acar ve Kaya'nın (2012); Gülcan, Kılınç ve Çepni'nin (2012) araştırmalarında ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Q'neil'in (1997) yarının liderlerinin, kendilerine en yüksek etik standartları model alacaklarını, Badarocco'nun (1998) üst düzey liderlerin ahlaki vizyonlarını gerçekliğe dönüştürmek için çaba sarf ettiklerini ve Zaleznik'in (1993) liderin etkili ve ahlaki yöntemlerle gücünü kullanması gerektiğini belirtmeleri, etik liderliğin örgütün sağlıklı bir şekilde yönetilebilmesinde etkili olduğunun göstergesidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bu araştırma kapsamında öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde olumlu algılamalarının, okullar için memnuniyet verici bir durum olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları öğretmenlerin branşına, cinsiyetine, kıdemine ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu sonuçların olası nedenleri, öğrencilerde etik anlayışın daha çok okulun ilk yıllarında gelişmeye başlamasının sınıf öğretmenlerinin etik gelişim konusunda branş öğretmenlerine göre daha çok sorumluluk almalarına neden olması; yöneticilerin genellikle erkek olması ve erkek öğretmenlerin hemcinsleri olan yöneticilerle benzer etik algılara kadın öğretmenlere göre daha çok sahip olmaları; mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin idealist bir bakış açısıyla etik liderlik anlamında yöneticilerini daha donanımlı algılamaları ancak kıdem ilerledikçe bu konudaki hassasiyetlerini kaybetmeleri; öğretmen sayısı azaldıkça yöneticilerin daha etik davranma imkanı buldukları ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri şeklinde açıklanabilir. Literatürde ise Doğan'ın (2005), Gülcan, Kılınç ve Çepni'nin (2012) bulguları yöneticilerin etik liderlik davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığına; Küçükkaraduman'ın (2006), Acar ve Kaya'nın (2012) bulguları ise yöneticilerin etik liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığına; Küçükkaraduman (2006), Gülcan, Kılınç ve Çepni'nin (2012) bulguları yöneticilerin etik liderlik davranışının kıdem değişkenine göre farklılaştığına; Doğan'ın (2005) bulguları yöneticilerin etik liderlik davranışlarının kıdeme göre farklılaşmadığına ilişkin bulgulara rastlanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümü için veri toplanan katılımcılara göre etik lider olan bir yönetici, *kurumda huzuru sağlamalı, motivasyonu yüksek tutabilmeli, şeffaf ve objektif olmalı, adil olmalı, dürüst olmalı, tarafsız olmalı, hakkaniyeti gözetmeli, belli bir bilgi ve tecrübe birikimine sahip olmalı, etik kurallar çerçevesinde muamele etmeli, personel ilişkilerinde*

gerektiği zaman gizliliğe uygun davranabilmeli ve emekleri takdir edebilmelidir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere katılımcılar etik liderlik davranışının içeriğini ilgili literatürde geçen çeşitli kavramlarla açıklayabilmektedir. Bu durum katılımcıların etik liderlik davranışları konusunda bilgi sahibi olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Bir başka nitel bulguya göre katılımcılar yöneticilerde ön plana çıkan etik liderlik davranışlarının *adalet, destek sağlamak, yardım severlik, öz veri, eşitlik, dürüstlük, objektiflik, hoşgörü, karşılıklı sevgi ve saygı* olduğunu ifade ederlerken katılımcıların çoğunluğu *yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını önemsemediğine* vurgu yapmaktadırlar. Nitel bulgular, öğretmenlerin etik liderlik davranışları konusunda bilinçli olduğunu ve etik liderlik ölçeğini etik liderlik kavramının içeriğini bilerek cevapladıklarına dair işaretler vermektedir. Ayrıca nitel bulgularda katılımcıların çoğunluğunun yöneticilerin etik liderlik davranışlarını önemsediklerini ifade etmeleri nicel bulguları desteklemektedir. K 1 rumuzlu katılımcının “*Etik lider olmazsa okul kurala, mevzuata bağlı olabilir ama dışı altın içi tenekeden ibaret olur*” ifadesinden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerde yöneticilerinin etik bir lider olması beklentisi ve isteği vardır. Helvacı'nın (2010) araştırma bulgularında okul yöneticilerinin etik davranış bağlamında en yüksek gösterdikleri davranışlar *öğretmenler arasında arabozucu olmama, merhametli olma, kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapma, davranışların sınırlarını bilme, okulda yapılan işlerde ölçüyü belirleme, içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterme, faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapma* şeklinde sıralanmıştır. Helvacı'nın (2010) bulguları, bu çalışmada nitel bulgulara göre, katılımcıların yöneticilerde ön plana çıkan etik liderlik davranışlarına ilişkin ortaya koydukları görüşlerle paralellik göstermektedir. Uğurlu ve Üstüner (2011); Yeşiltaş, Çeken ve Solmaz (2012) araştırmalarında etik liderlik ve örgütsel adalet arasındaki pozitif yönlü ilişkilere yönelik bulguları, bu araştırma kapsamında görüş bildiren katılımcıların gerek etik liderliğin açıklamasında, gerekse yöneticilerin gösterdiği etik liderlik davranışlarında “*adalet*” vurgusu yapımlarıyla örtüşmektedir. Ancak Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya (2013); Cemaloğlu ve Kılınç, (2012) araştırmalarında etik liderlik ve güven arasında pozitif yönlü bulgulara ulaşırken, bu çalışmada katılımcılar etik liderlik ile ilgili olarak “*güven*” vurgusu yapmamışlardır. Araştırma sonuçlarına dayanılarak:

- 1- Etik değerlere bağlı bir yönetim anlayışının geliştirilmesinde eğitim kurumlarında öğretmenlerden, velilerden, öğrencilerden ve yöneticilerden oluşan komisyonların kurulması,
- 2- Her okulun, sahip olduğu etik değerleri ve bu değerleri nasıl yönettiğine dair stratejik bir plan yapılandırması,
- 3- Etik liderlik davranışları konusunda eğitim kurumlarında görev yapan tüm paydaşların farkındalık düzeyinin arttırılmasına yönelik değerler eğitimi programlarının planlanması,
- 4-Etik liderliğe ilişkin farklı eğitim kademelerinde nicel ve nitel araştırmaların yapılması,
- 5- Milli Eğitim Bakanlığı liderliğinde tüm Milli Eğitim Müdürlüklerinin katılımıyla eğitim sisteminde etik liderliğe ilişkin uygulamaların bir bilgisayar yazılımı aracılığıyla takip edilmesi, bu uygulamaların bütün okullarla paylaşılması ve iyi uygulamaların ödüllendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, G. ve Kaya, M. (2012). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (1), 95-102.
- Aydın, İ. P. (2001). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Badarocco, J. L. ve Ellsworth, R.R. (1978). *Leadership and the Quest for Integrity*. Boston: Harvard Business School Press.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış. İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

- Burnes, B. ve Jackson, P. (2011). Success and Failure in Organizational Change: An Exploration of the Role of Values. *Journal of Change Management*, 11(2), 133-162.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeyleri İle Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Güven ve Yıldırma Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 137-151.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma Deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, S. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gülcan, M.G., Kılınç, A.Ç. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,10(1), 123-142.
- Hansen, S. D., Alge, B. J., Brown, M. E., Jackson, C. L. ve Dunford, B. B. (2013). Ethical Leadership: Assessing The Value of A Multifoci Social Exchange Perspective. *Journal of Business Ethics*, 115(3), 435-449.
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Gösterme Düzeyleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 391-410.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışlarının İncelenmesi (Ankara İli, Mamak)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, T. Y., Özcan, M. B. ve Yirci, O. R. (2013). Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre il/ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *International Journal of Social Science*, 6(3), 509-527.
- Q'neil, J. (1997). *Leadership Aikido*. New York: Three Revers Press.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. UK: McGraw-Hill Education.
- Roberts, C. (2012). Identifying and Defining Values in Media Codes of Ethics. *Journal of Mass Media Ethics: Exploring Questions of Media Morality*, 27 (2), 115-129.
- Soltani, I. ve Joneghani, R.B. (2012). Operational Model of Cascading Values and Professional Ethics in Organization: A Context for Spiritual Development of Employees. *International Journal of Business and Management*; 7 (18), 130-140.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stouten, J., Van Dijke, M. ve De Cremer, D. (2012). Ethical Leadership. *Journal of Personnel Psychology*, 11(1), 1-6.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F. ve Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin İncelenmesi (İzmir İl Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Todnem B. R., Burnes, B. ve Oswick, C. (2012). Change Management: Leadership, Values and Ethics. *Journal of Change Management*, 12 (1), 1-5.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uğurlu, C. T. ve Sincar, M. (2012). The Validity and Reliability Study of School Administrators' Ethical Leadership Scale. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 191-204.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.

- Yeşiltaş, M., Çeken, H. ve Sormaz, Ü. (2012) Etik Liderlik ve Örgütsel Adaletin Örgütsel Sapma Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 18-39.
- Yıldırım, A. ve Baştuğ, İ. (2010). Teachers' Views about Ethical Leadership Behaviors of Primary School Directors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4109–4114.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S. ve Prussia, G. E. (2013). An Improved Measure of Ethical Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 38-48.
- Zaleznik, A. (1993). *Learning Leadership*. Chicago: Harward Business School. Bonus Boks İnc..
- Walumbwa, F. O. ve Schaubroeck, J. (2009). Leader Personality Traits and Employee Voice Behavior: Mediating Roles of Ethical Leadership and Work Group Psychological Safety. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1275-1286.

SUMMARY

The concept of ethics has maintained its significance throughout the history. Ethical rules have existed in all societies, and people have tried to lead a regular social life by adopting these ethical rules. Ethical rules have also begun to exist within the organizations over time. All organizations have formed ethical rules, in their own right, as a reflection of their cultures. These ethical rules prevalent in the organizations have affected the way the leadership is perceived and enabled the creation of a new type of leader. This new type of leader is called the "ethical leader". This study aims at evaluating the ethical leadership behaviors of school administrators according to the teachers' perceptions and opinions and based on the qualitative and quantitative findings, and obtaining in-depth knowledge on the issue.

The quantitative phase of the study was designed in the relational screening model. The data were collected from 420 teachers working in the province of Sivas through Ethical Leadership Perception Scale. The qualitative phase of the study, however, was conducted in accordance with the case study design. The data were obtained from 10 teachers working in the province of Sivas through face to face interviews by means of semi-structured interview form consisting of 3 open-ended questions prepared in accordance with the content of the scales used in the quantitative phase.

The average of the overall perception of the teachers on the ethical behaviors of the school administrators bears similarity with the averages resulting based on such variables as the branch, gender, alma mater, seniority and the number of teachers. As such, it can be suggested that teachers generally perceive at a high level the ethical leadership behaviors displayed by the school administrators. When the relevant literature is reviewed, similar findings can be found. For the qualitative part of the study, the participants have the opinion that an ethical leader must ensure peace within the institution, keep the motivation high, be transparent and objective, be just, honest and impartial, ensure fairness, be equipped with a certain level of knowledge and experience, act within the scope of the ethical rules, act in line with the confidentiality in his relationship with the staff when required and appreciate the efforts. As can be concluded from these statements, the participants explain the content of the ethical leadership behaviors with the concepts specified in the relevant literature. Quantitative findings of the study show that teachers perceive administrators' behaviors based on the ethical leadership highly positive whereas qualitative findings show that they reported to attach great importance to administrators' behaviors based on the ethical leadership. In this regard, it can be said that the qualitative findings explain and support the quantitative findings.

Based on the study findings, it can be suggested that;

- 1- A commission consisting of teachers, parents, students and administrators should be established in the educational institutions for the development of an administrative mentality based on the ethical values,
- 2- Each school should construct ethical values as well as a strategic plan regarding how the school manages these values,
- 3- Values training programs should be planned on the ethical leadership behaviors for an increased level of awareness among all the stakeholders working in the educational institutions,
- 4- Quantitative and qualitative research in respect to the ethical leadership behavior should be carried out in different educational levels,
- 5- Applications regarding the ethical leadership in the education system should be monitored through a computer software under the leadership of the Ministry of National Education and with the participation of the Directorates of National Education, and these applications should be shared with all schools and the good implementations should be awarded.

Lise Öğrencilerinin Kişisel Hijyen ve Temizlik Alışkanlıklarının Fen Okur-Yazarlığına Göre Değerlendirilmesi

Cemil KIRIM, Öğretmen, Cumhuriyet Anadolu Lisesi, cemil52kirim@mynet.com

Necati HIRÇA, Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dr.hirca@gmail.com

Öz: Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin ilköğretim sürecinde edindikleri kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının cinsiyet, okul türü ve yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve bulguları fen programlarının fen okur-yazarlığı kazanımı yönü ile tartışmaktır. Araştırmanın örneklemini, Bartın il merkezinde bulunan Sağlık Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesinde öğrenim gören, 113'ü kız, 46'sı erkek olmak üzere toplam 159 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri dört demografik bilgi, bir açık uçlu ve 24 likert tipi olmak üzere toplam 29 soru ile elde edilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesi için istatistiksel tekniklerden ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi uygulanırken, nitel verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları öğrencilerin kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının yeterli olmadığını, bunun yanında okul, cinsiyet ve yerleşim yerinin öğrencilerin hijyen ve temizlik alışkanlıklarına etki etmediğini ve bu konudaki fen okur-yazarlığı kazanımlarını yeterince devam ettiremediklerini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Temizlik, Hijyen, Alışkanlık, Fen programı, Fen okur-yazarlığı

The Evaluation of High School Students' Personal Hygiene Habits Based on Science Literacy

Abstract: The aim of this study is to determine whether high school students' personal hygiene and cleanliness habits which was acquired in primary school differ according to gender, settlement and type of school or not and to discuss the results based on the dimension of science literacy of science curricula. The sample of the research consists of (113 female and 46 male students) 159 students in total who study in Anatolian High School and Vocational Medical High school in Bartın city center. Data were obtained by a total of 29 questions including four demographic information, an open-ended and 24 Likert-type questions. In the data analysis, statistical techniques such as mean, standard deviation, one-tailed variance analysis were used. Results show that high school students where the study has been conducted have insufficient personal hygiene behaviors and no statistically difference was seen amongst students' personal hygiene behaviors in terms of gender, school type and settlement and they haven't managed to keep their Science Literacy acquisitions about personal hygiene.

Key Words: Cleanliness, Hygiene habits, Science program, Science literacy

1. GİRİŞ

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini eğitim programları oluşturur. Eğitim programlarında nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı yer alır (Yüksel, 2003). Eğitim programlarının geliştirme çalışmaları, dünyadaki eğitim reformları ve toplumun temel gereksinimleri dikkate alınarak planlanır.

MEB, 2005 yılında başlayan sistematik bir program geliştirme sürecine girmiş ve ilköğretim öğretim programlarından üniversite öğretim programlarına kadar tüm programlarda reform niteliğinde değişiklikler gerçekleştirmiştir (Bulut, 2007). Bu reform çalışmalarını gerekli kılan nedenlerin temelinde Türk öğrencilerinin girmiş olduğu TIMSS ve PISA gibi uluslararası nitelikteki sınavlardan almış oldukları düşük puanlar (Şahin, 2007) ve çağın gereksinimlerine gerisinde kalmama ve güncel eğitim uygulamalarını okul süreçlerine yansıtma düşüncesi yatmaktadır (TTKB, 2004). Bu kapsamda ilköğretim, ortaokul ve lise fen bilimleri dersi öğretim programının kapsam boyutuna yönelik dört (Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren) bilişsel öğrenme alanının yanında öğrencilere duyuşsal kazanımların da kazandırılması üzerinde durur. Programın duyuşsal kazanım boyutu öğrencilerin sosyal, ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak, kendi sağlıkları ve çevrenin korunmasına duyarlı ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktır (MEB, 2005-2006). Bu nedenle fen bilimleri öğretim programları öğrenciye kazandırılması amaçlanan değerleri belirlemiş, bu değerlere ait alt değerleri açıklayarak ders konuları ve kazanımlarla bağlantılarını kurmuş ve Fen okuryazarlığı boyutuna yönelik üç (Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre, Bilimsel Süreç Becerileri, Tutumlar ve Değerler) öğrenme alanı yeni programda yerini almıştır.

Ülkemizde fen okuryazarlığı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından genel bir tanım olarak araştırma-sorgulama, etkili kararlar verebilme, problem çözebilme, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler olma, kendine güvenme, işbirliğine açık olma, etkili iletişim kurabilme, fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değerlere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahip olma gibi becerilerin birleşimi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013). Fen okuryazarlığı ilköğretim fen ve teknoloji dersi ile Ortaöğretim Programlarının ortak vizyonudur (MEB, 2005-2011).

İlköğretim ve yükseköğretim arasında geçiş basamağı olan liseler, ilköğretimin sağladığı temel bilgi ve beceriye ek olarak, öğrenciye daha derin bilişsel ve duyuşsal alan yeterlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır (Demir ve Demir, 2012). Bu nedenle fen okur yazarlığına yönelik üç öğrenme alanı her bir ünitenin içinde kazandırılması öngörülen beceri, anlayış, tutum ve değerleri içerdiği için ünitelendirme yapılmamış, bu beceri, anlayış, tutum ve değerlere yönelik kazanımlar ünitelerdeki kazanımlarla ilişkilendirilmiştir (Güneş, ve Aksan, 2015).

Eğitim ve sağlık karşılıklı bir ilişki içerisindedir (Pelen ve Günay, 2013). İlkokulda okutulan derslerin öğretim programları incelendiğinde özellikle Hayat Bilgisi Dersine bu konuda pek çok kazanım yerleştirilmiştir (MEB, 2009). Fakat hijyen ve kişisel sağlığa yönelik kazanımlar ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına gelindiğinde azalarak sadece belirli üniteler içine yerleşik halde bulunmaktadır. Lise Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ise bazı fen derslerinde bu kazanımlar çok az geçmekle birlikte konu ile ilgili sağlık dersi okutulmaktadır (MEB, 2013).

Toplumun en önemli kaynaklarından biri nitelikli insan gücüdür. Ancak unutulmamalıdır ki, sağlıklı bireyler, kalkınmış ve gelişmiş toplulukları meydana getirebilir (Durusu, 1996). Günümüzde insanların uygarlık düzeyini gösteren ana ölçü temizliktir ve uygar insan vücut ve giyecek temizliğine önem veren insan (Şimşek vd., 2010) olarak

tanımlanmaktadır. Temizlik görünen kirlerin ortamdan uzaklaştırılması olarak tanımlanırken, hijyen ise sağlıklı ortamın korunması ve ortamın mikroplardan arındırılması olarak tanımlanmaktadır (Kahveci ve Demirtaş, 2012). Kişisel hijyen ise saç temizliği ve bakımı, yüz, göz ve kulak temizliği, ağız ve diş temizliği, ayak temizliği, banyo alışkanlığı, dış genital organlar ve koltuk altı temizliği, cinsel ilişki sırasında ve sonrası temizlik, sağlıklı giyinme, el ve tırnak temizliğini kapsamaktadır (APGM, 2002). Kişisel hijyen ve temizlik alışkanlığı hem bebeklik çağından itibaren aileden, hem de toplu yaşamın olduğu okullardan elde edilen bir birikimdir. Birey hijyen uygulamalarını, çocukluk döneminde ebeveynlerinden öğrenir ve kazandığı bu alışkanlıkları genellikle yaşamı boyunca sürdürür (İKGV, 2003). Bireyin ait olduğu sosyal grup, sosyal öğrenme yoluyla da sağlığı geliştirici davranışları ve hijyen uygulamalarını etkileyici özelliğe sahiptir. Bu nedenle bireylerin ailelerinden sonra ilk sosyal etkileşime girdikleri toplumsal kurumlar olan okullar sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının başlangıcını oluşturmak için en uygun çevreler olarak tanımlanmaktadır (İKGV, 2003; Tokuç ve Berberoğlu, 2007). Bu nedenle, nüfusun toplu yaşam alanı olarak okullar, sağlığı geliştirici davranışları amaçlayan girişimler için elverişli müdahale alanları olarak ortaya çıkmaktadır (Şimşek vd., 2010). Okullarda öğrenciler sağlıkla ilgili bilgileri edinmelerinin yanı sıra edindikleri bilgileri okul ortamında uygulayabilmektedirler (Jourdan vd., 2008). Lise öğrencilerinin ilerleyen yıllarda toplumsal ve meslekî açıdan üstleneceği rol düşünüldüğünde, onların bu rolün gerektirdiği temel bilgi ve nitelikleri kazanması büyük önem taşımaktadır (Demir ve Demir, 2012). Bu nedenle bu çalışmanın amaçlarından bir tanesi de fen okur-yazarlığı kazanım boyutunun hijyen ve temizlik alt kazanım boyutuna dikkat çekmektir.

Lise öğrencilerinin hijyen ve temizlik alışkanlıkları ile ilgili pek az çalışma yapılmış olmasına rağmen konunun fen okur-yazarlığı boyutuna değinilmemiştir. Bunlardan Kaya vd., (2006) Ankara'da bir lisede okuyan 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden anket yoluyla elde ettikleri verilere göre lise öğrencilerinin kişisel hijyen konusunda davranışlarının yetersiz olduğunu belirlemiştir. Çalışmanın bulgularında kız öğrencilerin hijyen puanı erkek öğrencilerin puanından fazla çıkmıştır. Şimşek vd., (2010) yine Ankara ili merkezinde 3 farklı lisenin 11. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucuna göre öğrencilerin %39,4'ünün el yıkama sıklığı günde 4-6 ve %35,7'sinin 7-9 kez olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin %40,5'i ellerini yemeklerden önce, tuvaletten sonra ve kirlenince yıkamakta, %40,6'sı haftada 1-2 kez, %51,9'u 3-6 kez banyo yapmakta, %39,5'i günde bir kez ya da daha sık iç çamaşırlarını değiştirmektedir. Öğrencilerin %97,2'si dişlerini fırçalamaktadır. Karaoğlu ve Pehlivan (1997) farklı programlarda eğitim gören lise son sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırma verilerine göre öğrencilerin yaklaşık 1/3'ü dişlerini günde bir kez fırçaladıkları saptanmıştır.

Bunların yanında öğrencilere verilen sağlık eğitiminin onların sağlığa yönelik bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini inceleyen çalışmalara da rastlamak mümkündür. Bu çalışmalardan Coşgun ve Kara (2013) 2009-2010 eğitim yılında Kayseri il merkezinde iki ilköğretim okulunun 4-8. sınıflarında okuyan deney grubunda 408, kontrol grubunda 542 olmak üzere toplam 950 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin sabah kalktığında, yemekten önce, yemekten sonra ve tuvaletten çıkınca ellerini yıkayanların oranlarının, eğitim sonrası dönemde önemli ölçüde arttığı saptanmıştır.

Yapılan çalışmaların sağlık veya tıp kökenli akademisyenler tarafından yapıldığı birkaç il ile sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar okullarda öğrencilerin hijyen ve kişisel sağlık alışkanlıklarını farklı değişkenler açısından incelemelerine rağmen konuyu fen okuryazarlığı ve fen öğretim programları kazanımlarının devam ettirilmesi boyutunda tartışmamışlardır. Bu bağlamda, bu çalışmada Bartın ilinde biri Sağlık Meslek Lisesi ve diğeri Anadolu Lisesi olmak üzere iki farklı türde lisede okuyan 10. ve 11. sınıf öğrencilerin hijyen ve kişisel sağlık alışkanlıklarını farklı değişkenler açısından incelenmiş ve bulgular öğrencilerinin

kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının kaynakları ve fen programlarının fen okuryazarlığına etkisi boyutundan tartışılmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışma çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1986).

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışma Bartın ilinde Sağlık Meslek Lisesinde ve Anadolu Lisesinde öğrenim gören toplam 159 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Evrendekilerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için evreni temsil eden örneklem rasgele seçilerek veriler bu örneklemden toplanmıştır. Evrenden seçilen örneklem .05 manidarlık düzeyi esas alınarak seçilmiştir. Örneklem %71.1'i kız ve %28.9'i erkektir. Öğrencilerin %44.7'si Anadolu Lisesinde ve %55.3'ü Sağlık Meslek Lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %52.8'i 10. sınıf ve %47.2'si 11. sınıftadır. Ayrıca öğrencilerin %53.4'i Bartın Merkezde, %46.6'sı Bartın'ın herhangi bir köyünde veya ilçesinde ikamet etmektedirler.

2.2. Veri toplama aracı

Bu araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından anket formu yoluyla toplanmıştır. Anket formunun likert tipi soruları kişisel hijyen konusunda yapılan (Şimşek vd., 2010; Arat, Şimşek ve Erdamar, 2014) araştırmaların soruları fen okur-yazarlığına uyarlanarak oluşturulmuştur. Bu sorular öğrencilerin el yıkama, banyo yapma, diş fırçalama, buldukları yerleri, giydikleri giysileri temiz tutma alışkanlıklarını belirlemektedir. Hazırlanan anket formu eğitim bilimlerinden iki uzman öğretim elemanı tarafından incelendikten sonra, öneriler doğrultusunda öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik dört ve öğrencilerin temizlik alışkanlıklarının kaynağının ortaya çıkarmak için bir açık uçlu soru eklenerek son şekli verilmiştir. Ölçekte yer alan likert tipi önermeler olumlu ve olumsuz ifadeler olacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçeğin kullanılan biçiminde 3'lü likert tipinde 24 önerme, öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik dört ve öğrencilerin temizlik alışkanlıklarının kaynağının ortaya çıkarmak için bir açık uçlu soru olmak üzere toplam 29 soru bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler öğrencilerden çevrimiçi yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda yazarlar anket formunu google.docs'taki doküman programına yüklemiş ve yükleme sonucunda oluşan anket linki öğrencilerin mail adreslerine gönderilerek doldurmaları için davet edilmiştir. Toplanan veriler, önce google.doc tarafından tablolar haline getirilmiştir. Açık uçlu sorular içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Diğer veriler SPSS programında analiz edilebilmesi için sayısallaştırılmıştır. İfadeler sayısallaştırılırken "Genellikle= 3", "Bazen= 2" ve "Nadir= 1" şeklinde puanlandırılmış, olumsuz ifadeler ise diğerine göre ters olacak şekilde 3 puan, 2 puan ve 1 puan şeklinde sayısallaştırılmıştır. Bu veriler sonra SPSS programında uygun istatistiksel yöntemlerle (bilgisayar ortamında SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılarak) değerlendirilmiştir. Gruplararası karşılaştırmalarda ki-kare testi kullanılmış ve istatistik önem düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Veriler tablolarda yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu başlık altında öğrencilerin temizlik ve kişisel hijyen alışkanlıklarının sıklığına, kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının farklı değişkenlere göre dağılımına ve açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analizine yer verilecektir.

3.1. Öğrencilerin temizlik ve kişisel hijyen alışkanlıklarına yönelik bulgular

Öğrencilere uygulanan anketin likert tipi sorularından elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Temizlik ve Kişisel Hijyen Alışkanlıklarının Yüzde ve Frekansları

	Hijyen ve temizlik alışkanlıkları	Genellikle		Bazen		Nadir	
		f	%	f	%	f	%
1	Hijyen sözcüğünü duyuyorum.	120	75.5	10	6.3	29	18.2
2	Ailem bana hijyenden bahsediyor.	125	78.8	5	3.2	28	17.9
3	Sabah kalktığımda ellerimi yıkıyorum.	143	89.9	6	3.8	10	6.3
4	Sabah kalktığımda yüzümü yıkıyorum.	145	91.2	4	2.5	10	6.3
5	Yemekten sonra ellerimi yıkıyorum.	137	85.9	2	1.3	20	12.8
6	Kahvaltıdan sonra dişlerimi fırçalarım.	110	69.2	17	10.7	32	20.1
7	İç çamaşırlarımı her gün değiştirmem.	45	28.3	73	45.9	41	25.8
8	Sebze ve meyveleri yemeden önce yıkarım.	146	91.8	5	3.1	8	5.0
9	Çoraplarımı her gün değiştiririm.	143	89.9	3	1.9	13	8.2
10	Tırnaklarımı her hafta keserim.	94	58.9	19	12	46	29.1
11	Haftada iki kez banyo yapıyorum.	127	79.9	18	11.3	14	8.8
12	Okula geldiğimde sıramın üzerini silmem.	85	53.5	40	25.2	34	21.4
13	Tuvaletten çıkınca sifonu çekerim.	156	98.1	2	1.3	1	0.6
14	Tuvaletten çıkınca ellerimi sabunla yıkarım.	155	97.5	2	1.3	2	1.3
15	Hapşırırken veya öksürürken ağzımı kapatırım.	146	91.8	4	2.5	9	5.7
16	Dış giysilerimi ütülüyorum.	137	86.2	6	3.8	16	10.1
17	İç giysilerimi ütülemez.	100	62.9	29	18.2	30	18.9
18	Eve geldiğimde okul kıyafetlerimi çıkartırım.	156	98.1	2	1.3	1	0.6
19	Eve geldiğimde ellerimi yıkamayı unutuyorum.	31	19.5	97	61	31	19.5
20	Hijyen ile ilgili TV programları dikkatimi çekmez.	62	39.2	38	24.1	58	36.7
21	Nevresimlerimi (çarşaf) haftada bir değiştiririm.	55	34.8	29	18.4	74	46.8
22	Kalktığımda yatağımı düzeltirim	47	29.4	38	24.2	74	46.4
23	Yatmadan önce dişlerimi fırçalıyorum.	43	26.8	100	63.1	43	26.8
24	Gazete ve dergilerde hijyen ile ilgili haberleri okurum.	31	19.6	53	33.5	74	46.8

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %75.5’inin hijyen sözcüğünü genellikle duyduğunu ve %78.8’nin ailesinin kendilerine genellikle hijyen sağlığından bahsettiklerini, öğrencilerin sadece %19.6’u sık gazete ve dergilerde hijyen ile ilgili haberleri okuduklarını, %39.2’u televizyonda hijyen ile ilgili programların dikkatini çekmediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %89.9’u Sabah kalktığımda ellerini %91.2’si yüzünü, %85.9’u yemekten sonra %97.5’si tuvaletten çıkınca ellerini sabunla yıkamaktadır. Kahvaltıdan sonra dişlerini genellikle fırçalayan öğrenci oranı %69.2 dur. Öğrencilerin %91.8’i yemeden önce sebze ve meyveleri yıkamaktadır ve Yatmadan önce dişlerimi fırçalamayı unutanların oranı %26.8 ve eve geldiğinde ellerini yıkamayı unutanların oranı %19.5’dir. Öğrencilerin %28.3’ü iç çamaşırlarını, % 89.9’u çoraplarımı her gün değiştirmekte, %58.9’u tırnaklarımı her hafta kesmektedir. Yine Tablo 1 incelendiğinde, haftada genellikle iki kez banyo yapanların oranı %79.9, okula geldiğinde sırasının üzerini silmeyenlerin oranının %53.5, hapşırırken veya öksürürken genellikle ağzını kapatmayanların oranının % 91.8 olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. Öğrencilerin kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi

Bu başlık altında öğrencilerin kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının cinsiyet, yerleşim yeri ve okul türlerine göre aralarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Öğrencilerin okul türüne göre kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının karşılaştırılması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin Kişisel Hijyen ve Temizlik Alışkanlıklarının Karşılaştırılması

Okul Türü	N	\bar{x}	S.D.	S.E	t	p
Anadolu Lisesi	71	35.05	4.17	0.67	-.189	0.26
Sağlık Meslek Lisesi	88	35.21	4.55	0.48		

Tablo 2’ye göre, lise öğrencilerinin hijyen ve temizlik alışkanlıkları okul türlerine göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin anketten elde ettikleri ortalama puanlar arasında meslek lisesi öğrencilerinin ($\bar{x}_S=35.21$) Anadolu lisesi öğrencilerinden ($\bar{x}_A=35.05$;) 0.16 puan seviyesinde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu fark yine 0.05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde, p değeri 0.26 [$p=0.26$, $p>0.05$] bulunmuştur. Bu sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin okul türlerine göre, hijyen ve temizlik alışkanlıklarında anlamlı bir fark yoktur.

Öğrencilerin cinsiyetine göre kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının karşılaştırılması Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kişisel Hijyen Ve Temizlik Alışkanlıklarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{x}	S.D.	S.E	t	p
Erkek	46	34.80	4.17	0.67	-.632	0.52
Kadın	113	35.33	4.55	0.48		

Tablo 3’e göre, lise öğrencilerinin hijyen ve temizlik alışkanlıkları arasında cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığı göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin testten elde ettikleri ortalama puanlar arasında kızların puanlarının ($\bar{x}_K=35.33$) erkeklerin puanlarına ($\bar{x}_E=34.80$) göre 0.53 seviyesindeki farkın t testi ile test edildiğinde anlamlı olmadığı ($p>0.05$) bulunmuştur. Başka bir deyişle kız ve erkek öğrencilerin hijyen ve temizlik alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğrencilerin yerleşim yerine göre kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının karşılaştırılması Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Kişisel Hijyen ve Temizlik Alışkanlıklarının Karşılaştırılması

Yerleşim	N	\bar{x}	S.D.	S.E	t	p
Merkez	85	35.85	4.30	0.53	-1.69	0.66
İlçe	74	34.52	4.49	0.57		

Tablo 4’e göre Lise öğrencilerinin hijyen ve temizlik alışkanlıkları yaşadıkları bölgeye göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin testten elde ettikleri ortalama puanlar arasında merkezde yaşayan öğrencilerin ($\bar{x}_M=35.85$) aldıkları puan ilçe veya köyde yaşayan öğrencilerin ($\bar{x}_i=34.64$) aldıkları puandan 1.21 seviyesindeki farkın t testi ile test edildiğinde anlamlı olmadığı bulunmuştur [$p= 0.66$, $p>0.05$]. Bu sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin yaşadıkları bölgeye göre, hijyen ve temizlik alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğrencilerin hijyen ve temizlik alışkanlıklarının alt basamakları arasındaki farklılıklar Yerleşim Yeri, Okul Türü ve Cinsiyet değişkenlerine göre anova testi ile analiz edilmesi sonucu Tablo 5 elde edilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Hijyen ve Temizlik Alışkanlıklarının Dağılımı ve Frekansları

	Hijyen ve temizlik alışkanlıkları	Yerleşim Yeri		Okul Türü		Cinsiyet	
		t	p	t	p	t	p
1	Hijyen sözcüğünü duyuyorum.	-1.91	0.06	1.77	0.08	-0.37	0.71
2	Ailem bana hijyenden bahsediyor.	-1.34	0.18	-1.25	0.22	-0.68	0.50
3	Sabah kalktığımda ellerimi yıkıyorum.	1.30	0.20	-2.42	0.02*	2.21	0.03*
4	Sabah kalktığımda yüzümü yıkıyorum.	-0.26	0.80	-2.47	0.01*	3.23	0.00*
5	Yemekten sonra ellerimi yıkıyorum.	-0.62	0.54	-2.51	0.01*	2.54	0.01*
6	Kahvaltıdan sonra dişlerimi fırçalarım.	2.12	0.04*	0.36	0.72	3.24	0.00*
7	İç çamaşırlarımı her gün değiştirmem.	-0.46	0.65	0.91	0.36	0.20	0.84
8	Sebze ve meyveleri yemeden önce yıkarım.	0.26	0.79	-1.16	0.25	2.26	0.03
9	Çoraplarımı her gün değiştiririm.	-0.43	0.67	0.01	0.99	2.41	0.02*
10	Tırnaklarımı her hafta keserim.	2.41	0.02*	-1.11	0.27	0.13	0.89
11	Haftada iki kez banyo yapıyorum.	-0.41	0.68	0.63	0.53	0.48	0.64
12	Okula geldiğimde sıramın üzerini silmem.	-1.13	0.26	-0.64	0.53	-0.92	0.36
13	Tuvaletten çıkınca sifonu çekerim.	0.71	0.48	0.18	0.86	-0.14	0.89
14	Tuvaletten çıkınca ellerimi sabunla yıkarım.	1.80	0.07	1.49	0.14	0.19	0.85
15	Hapşırırken veya öksürürken ağzımı kapatırım.	0.74	0.46	-0.60	0.55	0.59	0.56
16	Dış giysilerimi ütülüyorum.	1.20	0.23	1.30	0.20	1.99	0.05
17	İç giysilerimi ütülemez.	0.89	0.38	-0.55	0.58	-1.27	0.21
18	Eve geldiğimde okul kıyafetlerimi çıkartırım.	1.55	0.12	-0.64	0.53	1.67	0.10
19	Eve geldiğimde ellerimi yıkamayı unutuyorum.	-0.25	0.80	2.32	0.02*	-1.97	0.05
20	Hijyen ile ilgili TV programları dikkatimi çekmez.	0.39	0.70	2.18	0.03*	-1.17	0.24
21	Nevresimlerimi (çarşaf) haftada bir değiştiririm.	-0.34	0.74	0.10	0.92	0.69	0.49
22	Kalktığımda yatağımı düzeltirim	0.74	0.46	0.55	0.59	1.20	0.23
23	Yatmadan önce dişlerimi fırçalıyorum.	1.00	0.32	-1.76	0.08	1.34	0.18
24	Gazete ve dergilerde hijyen ile ilgili haberleri okurum.	1.18	0.24	1.14	0.26	0.63	0.53

Tablo 5 incelendiğinde yerleşim yerine göre “Kahvaltıdan sonra dişlerimi fırçalarım” ($p=0.04$, $p>.05$) ve “Tırnaklarımı her hafta keserim” maddesinde merkezde yaşayan öğrenciler lehine ($p=.02$, $p>.05$) bir farklılık görülmüştür. Okul türüne göre incelendiğinde “Sabah kalktığımda ellerimi yıkıyorum” ($p=.02$, $p>.05$), “Sabah kalktığımda yüzümü yıkıyorum” ($p=.01$, $p>.05$), “Yemekten sonra ellerimi yıkıyorum” ($p=.01$, $p>.05$), maddelerinde Sağlık meslek lisesi lehine ve “Eve geldiğimde ellerimi yıkamayı unutuyorum” ($p=0.02$, $p>.05$) ve “televizyonda hijyen ile ilgili programlar dikkatimi çekmez” ($p=0.03$, $p>.05$) maddelerinde Anadolu lisesi lehine farklılık olduğu görülmüştür. Bulgular cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise “Sabah kalktığımda ellerimi yıkıyorum” ($p=.03$, $p>.05$), “Sabah kalktığımda yüzümü yıkıyorum” ($p=.00$, $p>.05$), “Yemekten sonra ellerimi yıkıyorum” ($p=0.01$, $p>.05$), “Kahvaltıdan sonra dişlerimi fırçalarım” ($p=0.00$, $p>.05$), “Sebze ve meyveleri yemeden önce yıkarım” ($p=.02$, $p>.05$), “Çoraplarımı her gün değiştiririm” ($p=0.02$, $p>.05$) maddelerinde kızlar lehine farklılık olduğu görülmüştür.

3.3. Öğrencilerin açık uçlu soruya verdiği cevapların analizi

Öğrencilere hijyen sözcüğünü en çok nerede duyduklarına yönelik soruya verdikleri cevaplar Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Hijyen Sözcüğünü Duyduğu Yerler

Duyulan yer adı	Anadolu Lisesi		Sağlık Meslek Lisesi	
	f	%	f	%
Ev-Aile	30	42,2	20	22,7
Okul	23	32,3	46	52,3
Televizyon	12	16,9	5	5,7
Her yerde	7	9,8	7	8,0
Reklam	3	4,2	0	0,0
Hastane	2	2,8	24	27,3
İnternet	2	2,8	0	0,0

Tablo 6 incelendiğinde Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler hijyen sözcüğünü en fazla sıra ile evde (%42,25), okulda (%32,99) ve televizyonda (%16,90) duymaktadırlar. Meslek Lisesinde okuyan öğrenciler ise hijyen sözcüğünü en fazla sıra ile okulda (%52,3), hastanede (staj yaparken) (%27,3) ve evde (%22,7) duymaktadırlar.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

İki farklı tür lisede okuyan öğrencilerin fen okuryazarlığının bir boyutu olan hijyen ve kişisel sağlık alışkanlıklarını farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak yürütülen bu çalışmada öncelikle öğrencilerin genel hijyen ve temizlik alışkanlıkları ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmanın bulguları öğrencilerin sabah kalktığında ellerini ve yüzünü, yemekten sonra, eve geldiğinde ve tuvaletten çıkınca ellerini yıkama, diş fırçalama, yemeden önce sebze ve meyveleri yıkama, genellikle çorap ve çamaşır değiştirme, tırnak kesme, banyo yapma ve hapşırırken veya öksürürken ağzını kapatma gibi hijyen ve temizlik alışkanlıklarının literatür sonuçları (Karaoğlu ve Pehlivan, 1997; Kaya vd., 2006; Şimşek vd., 2010) ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin okudukları okul türlerine göre hijyen ve temizlik alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması, Karaoğlu ve Pehlivan (1997)’nin farklı nedenlerden dolayı okullar arasında farklılıklar olduğu ve Şimşek vd. (2010) tarafından bildirilen “Sağlık meslek lisesi puan ortalamalarının, genel liseden daha düşük olduğu” şeklindeki bulgularla zıtlık göstermektedir. Ancak Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin bu konuda puanlarının Anadolu Lisesi öğrencilerden daha fazla olması beklenirken daha yakın olması çalışmamızın dikkat çekici bulguları arasında yer almaktadır. Çünkü Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin ileriki yaşamlarında, mesleki konumlarının gereği, sağlıkla ilişkili diğer davranışlar için olduğu gibi hijyen davranışları için de rol model işlevi görmesi beklenir (Şimşek vd., 2010). Benzeri bir sonucu Karaoğlu ve Pehlivan (1997) öğrencilerin aldıkları sağlık ile ilgili derslerin onların bilgi ve uygulama düzeylerini etkilemediği ve dolayısıyla verilen bu derslerin etkili olmadığı şeklinde açıklamıştır. Bu nedenle öğrencilerin aldıkları derslerin ve konu hakkında bilgilerinin onların fen okuryazarlıklarına kesin olarak etki edeceği söylenemez. Farklı tür okullarda okuyan öğrencilerin hijyen ve temizlik alışkanlıkları Tablo 5’de madde boyutunda incelendiğinde Şimşek vd. (2010)’nin bulgularının aksine Bartın’da öğrenim gören Sağlık Meslek Lisesi öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencilerine göre yemekten sonra ellerini, sabah kalktıklarında ellerini ve yüzünü yıkamaya daha fazla özen gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin hastanede staj yaparken maruz kaldıkları uygulamalar olabilir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre hijyen ve temizlik alışkanlıkları karşılaştırıldığında Tablo 3'de görüldüğü gibi iki cinsiyetin toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu kız öğrencilerin hijyen puanı erkek öğrencilerin puanından fazla çıkan Kaya vd., (2006)'nin bulguları ile farklılık göstermesine rağmen Şimşek vd., (2010) ve Karaoğlu ve Pehlivan (1997)'nin bulguları ile paralellik göstermektedir. Genel olarak literatür incelendiğinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, sabah kalktığında el ve yüz yıkama, yemekten sonra el yıkama, sebze ve meyveleri yemeden önce yıkama, kahvaltıdan sonra dişlerini fırçalama ve her gün çorap değiştirme gibi davranışlarda daha fazla hassasiyet göstermektedirler. Öğrencilerin kişisel hijyen davranışlarının incelendiği başka çalışmalarda da kız öğrencilerin vücut temizliği uygulamalarının daha iyi olduğu (Şimşek vd.,2010; Erkal ve Şahin, 2011) ve erkek öğrencilere göre daha sık banyo yaptıkları belirlenmiştir (Kaya vd., 2006; Şimşek, 2006). Şimşek vd., (2010) bu sonucu kızlarda toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak ortaya çıkmış davranış biçimlerinin kişisel alışkanlıklara yansımalarının bir sonucu olarak değerlendirmiştir.

Öğrencilerin yerleşim yerlerine göre hijyen ve temizlik alışkanlıkları karşılaştırıldığında Tablo 4'de görüldüğü gibi iki okulun toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Şimşek vd., (2010) tarafından yapılan çalışma bulgusu ile karşılaştırıldığında ortaya çıkan durumun okulların ve okullarda okuyan öğrencilerin sosyoekonomik düzey olarak farklı olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum, Bartın ilinin coğrafi yapısının küçük olması ve bu nedenle homojenliğe yakın olması ile açıklanabilir.

Çalışmanın farklı nitelikli iki okulda yapılmış olması, olasılıkla farklı sosyoekonomik grup aile çocuklarının bu okullarda okuması ve standardize olmayan ölçeklerle öğrencilerin hijyen ve temizlik alışkanlıkları değerlendirilerek yapılmış olması, araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasında kısıtlayıcı rol oynamaktadır. Ancak çalışmanın genel olarak öğrencilerin fen okuryazarlığın bir boyutu olan hijyen ve kişisel sağlık alışkanlıkları boyutunda önemli bulguları ortaya çıkardığı görülmektedir. İki farklı tür lisede okuyan öğrencilerin fen okur-yazarlığın bir boyutu olan kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının okul türü, yerleşim yeri ve cinsiyet olarak incelendiğinde toplam puanları arasında farklılıklar olmadığı fakat "el yıkama" gibi bazı hijyen ve temizlik alışkanlıklarında gruplar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Yurt içindeki literatür incelendiğinde de, el yıkama davranışlarının incelendiği pek çok araştırmada da öğrencilerin yemekten önce ve tuvaletten sonra ellerini daha sık yıkadığı (Şimşek vd.,2010; Erkal ve Şahin, 2011; Kitiş ve Bilgili, 2011) bulunmuştur. Literatür gruplar arasında hijyen ve temizlik puanları arasında farklılıkların olmamasını farklı nedenlerle ilişkilendirmektedir. Örneğin Kaya vd., (2006) öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin hijyen puanlarını, Şimşek vd., (2010) ise sadece annesinin ya da babasının öğretim düzeyi yüksek olan kız öğrencilerin hijyen puanlarını yüksek bulmuşlardır. Bu sonuçları Karaoğlu ve Pehlivan (1997) öğrencilerin bilgi ve uygulama düzeylerinin aldıkları sağlık bilgisi dersleri ile ilişkilendirmenin yanlış olacağını söylemiştir. Araştırmacılara göre aile, sosyal çevre veya akademik başarılar gibi demografik faktörlerin öğrencilerin hijyen puanlarını daha fazla etkilediğini öne sürmüştür. Öğrenciler, yetişkinlerin sağlığa yönelik bilgileri ve düşünceleri ile sağlıklarını korumaya yönelik göstermiş oldukları hareketlerden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmektedir (Bjørn, 2009). Bu açıdan öğretmen ve ailelerin öğrencilere hijyen ve temizlik konusunda daha fazla uyarılar yapması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Smith, Potts-Datema ve Note, (2005) okullarda sağlık eğitiminin gerçekleştirilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu alanda hazırlanması gerektiğini belirtmektedir.

Çalışmalar ülkemizde sadece kırsal alandan göç edenler arasında değil, önceden beri kentli olan kesimde de özellikle gençlerin sağlıklı davranabilme becerisinden yoksun olduklarını

(İKGV., 2003) ve Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin puanlarının Anadolu Lisesi öğrencilerinin puanlarından farklı olmamasının sağlık eğitimi için önemli ortamlar olan okulların eğitimsel sonuçlara odaklandığını (Jourdan vd., 2008) göstermektedir. Bu nedenle araştırma bulguları ve literatür sonuçlarına göre fen okur-yazarlığı kazanımlarında sağlık eğitimine daha fazla önem verilmesine olan ihtiyaç olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili olarak yapılan Coşgun ve Kara (2015)'nin çalışma sonuçları bu görüşü desteklemektedir. Coşgun ve Kara (2015) ortaokul öğrencilerine verdikleri sağlık eğitimi sonrasında öğrencilerin davranış değişikliklerindeki olumlu artışın bilgi düzeylerindeki artışa göre daha az olduğunu görmüşlerdir. Onlara göre sağlık eğitimi ile öğrencilerin sağlıkla ilgili bilgi, tutum ve davranışları olumlu yönde değiştirilebilir. Ancak davranış değişikliğinin daha uzun bir süre gerektirmesi nedeni ile okullarda sağlık eğitiminin sürekli olması gerektiği ve eğitimcilerin hijyen ve temizlik davranışları ile öğrencileri desteklemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin hijyen ve temizlik puanlarının neden istenildiği ölçüde olmadığını açıklamaktadır.

Sonuç olarak, okullarda sağlık eğitimlerinin fen programların tüm ünitelerine yayılması ve öğretmenler tarafından desteklenmesinin toplumun sağlık düzeyinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlıklı öğrenciler ile sağlıklı bir toplumun oluşması sağlanacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- APGM, (2002). *Adolesan sağlığı ve gelişimi programı rehber kitabı*. Ankara. T.C Sağlık Bakanlığı, Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü
- Arat, A., Şimşek, I. ve Erdamar, G. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okulu II. kademe öğrencilerinin kişisel hijyen uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(58-72).
- Bjørngen, K. (2009). "Women's education levels and its impact on their attitudes towards children health development". *Early Child Development and Care*, 1-15.
- Coşgun, M. ve Kara, F. (2013). Öğrencilere verilen sağlık eğitiminin bilgi ve davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)* 22(1), 52-63
- Coşgun, M. ve Kara, F. (2015). Öğrencilere Verilen Sağlık Eğitiminin Bilgi ve Davranışlarına Etkisinin Değerlendirilmesi, *STED*, 24(2), 55-63
- Demir, S. ve Demir, A. (2012). Türkiye'de yeni lise öğretim programları: Sorunlar beklentiler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1) , 35-50
- Durusu, K. (1996). *İlkokul öğrencilerine verilen sağlık eğitiminin öğrencilerin sağlıkla ilgili bilgi tutum ve davranışlarına etkisi*. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Kayseri
- Erkal, S. ve Şahin, H. (2011). An application on determining hygiene behaviors of university students. *International Journal of Business and Social Science*. 2 (8): 170-176.
- Güneş, M., H. ve Aksan, Z. (2015). Türkiye ve Güney Kore biyoloji öğretim programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 20-41.
- İKGV.(2003). İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı'ndan cinsel sağlık eğitimi: Öğretmen ve öğretmen adayları için. İstanbul: Ceren yayın dağıtım.
- Jourdan, D., Pommier, J. and Quidu, F. (2010). Practices and representations of health education among primary school teachers. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38, 86-94.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2012). İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin temizlik ve hijyen algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 51-61.

- Karaoğlu, L. ve Pehlivan, E. (1997). Malatya il merkezinde farklı programlardaki lise son sınıf öğrencilerinin sağlıkla ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 4(4). 391-398
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Bilim Kitapevi.
- Kaya, M., Büyükşerbetçi, M., Meriç, M.B., Çelebi, A.E., Boybeyi, Ö., Işık, A., Bozkurt, H.İ., Vaizoğlu, A.S. ve Güler, Ç. (2006). Ankara'da bir lisenin 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kişisel hijyen konusunda davranışlarının belirlenmesi. *STED*, 5 (10): 179-183.
- Kitiş, Y. ve Bilgili, N. (2011). İlköğretim öğrencilerinde el hijyeni ve el hijyen eğitiminin etkinliğinin değerlendirilmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4 (1): 93-102.
- MEB. (2005). İlköğretim 4.-5.sınıflar fen teknoloji dersi öğretim programı, Ankara.
- MEB. (2006). İlköğretim 6.-8. sınıflar fen teknoloji dersi öğretim programı, Ankara
- MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara:Yazar
- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara:Yazar.
- MEB. (2013). Ortaöğretim biyoloji dersi (9,10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara:Yazar.
- Smith, B. J., Potts-Datema, W. and Nolte, A. E. (2005). Challenges in teacher preparation for school health education and promotion. *Promotion and Education*, 12, 162-164.
- Şimşek, Ç., Piyal, B., Tüzün, H., Çakmak, D., Turan, H. ve Seyrek, V. (2010). Ankara il merkezindeki bazı lise öğrencilerinde kişisel hijyen davranışları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9 (5): 433-440.
- Tokuç, B. ve Berberoğlu, U. (2007). Edirne merkez ilçe ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerde sağlığı geliştirici davranışlar. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(6), 421-426.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 159.

SUMMARY

Turkish Ministry of National Education (MoNE) decided to revise the curriculum of primary science education due to educational and scientific developments, and unsuccessful results indicated by the international assessments (TIMSS, PISA etc.) (Şahin, 2007). Curriculum was completely changed and implemented nationwide starting with the 2005–2006 academic year and revised in 2013 (MoNE, 2013). Even though MoNE (2005, 2006, 2013) claimed that scientific literacy is as an important learning outcome for science education. MoNE approved that students' personal hygiene and cleanliness habits is a dimension of science literacy. Thereof, the aim of this study is to determine whether high school students' Personal Hygiene and Cleanliness Habits differ according to gender, settlement and type of school or not and to discuss the results based on dimension of science literacy of science programs.

The sample of the research, which is a survey model, is 113 female and 46 male and totally 159 students who study in Anatolian High School and Vocational Medical High School in Bartın city center. Data were obtained by a total of 30 questions including two open-ended and 28 Likert-type questions. In the data analysis, statistical techniques such as mean, standard deviation, one- tailed variance analysis were used.

The comparison of high school students' personal hygiene and cleanliness habits which is a dimension of science literacy according to school variables is presented in Table 1.

Table1: The comparison of high school students' personal hygiene and cleanliness habits according to school variables

High School	N	\bar{x}	S.D.	S.E	t	p
Anatolian High school	71	35.05	4.17	0.67	-.189	0.26
Medical Career College	88	35.21	4.55	0.48		

801

When Table 2analyzed, there is no statistically significant difference between students' school at 95% confidence interval [$p = 0.26$, $p > 0.05$; $\bar{x}_A = 35.21$; $\bar{x}_M = 35.05$] in students' personal hygiene and cleanliness habits.

The comparison of high school students' personal hygiene and cleanliness habits which is a dimension of science literacy according to gender variables is presented in Table 2

Table 2: The comparison of high school students' personal hygiene and cleanliness habits according to students' gender

Gender	N	\bar{x}	S.D.	S.E	t	p
Male	46	34.80	4.17	0.67	-.632	0.52
Female	113	35.33	4.55	0.48		

When Table 2 analyzed, there is no statistically significant difference between students' school at the 95% confidence interval [$p = 0.52$, $p > 0.05$; $\bar{x}_M = 34.80$; $\bar{x}_F = 35.33$] in students' personal hygiene and cleanliness habits.

Table 3: The comparison of high school students' personal hygiene and cleanliness habits which is a dimension of science literacy according to students' settlement

Settlement	N	\bar{x}	S.D.	S.E	t	p
Center	85	35.85	4.30	0.53	-1.69	0.66
District	74	34.52	4.49	0.57		

When analyzed Table 3, there was no statistically significant difference between students' school at 95% confidence interval [$p = 0.66$, $p > 0.05$; $\bar{x}_D = 34.52$; $\bar{x}_C = 35.85$] in students' personal hygiene and cleanliness habits.

Table 4: Distribution and frequency of the students' personal hygiene and cleaning habits

	Students' personal hygiene and cleaning habits	Settlement		School		Gender	
		t	p	t	p	t	p
1	I often hear about hygiene.	-1.91	0.06	1.77	0.08	-0.37	0.71
2	My family has been talking to me on hygiene health.	-1.34	0.18	-1.25	0.22	-0.68	0.50
3	I wash my hands when I get up in the morning.	1.30	0.20	-2.42	0.02*	2.21	0.03*
4	I wash my face in the morning when I wake up	-0.26	0.80	-2.47	0.01*	3.23	0.00*
5	After dinner, I wash my hands.	-0.62	0.54	-2.51	0.01*	2.54	0.01*
6	After breakfast, I brush my teeth.	2.12	0.04*	0.36	0.72	3.24	0.00*
7	I don't change my underwear every day.	-0.46	0.65	0.91	0.36	0.20	0.84
8	I wash fruit and vegetables before eating.	0.26	0.79	-1.16	0.25	2.26	0.03
9	I change my socks every day.	-0.43	0.67	0.01	0.99	2.41	0.02*
10	I cut my nails every week.	2.41	0.02*	-1.11	0.27	0.13	0.89
11	I have a bath twice a week.	-0.41	0.68	0.63	0.53	0.48	0.64
12	I don't clean my desk when I come to school.	-1.13	0.26	-0.64	0.53	-0.92	0.36
13	I pull the toilet flush.	0.71	0.48	0.18	0.86	-0.14	0.89
14	I wash my hands with soap after toilet.	1.80	0.07	1.49	0.14	0.19	0.85
15	I close my mouth when sneezing or coughing.	0.74	0.46	-0.60	0.55	0.59	0.56
16	I iron my clothes.	1.20	0.23	1.30	0.20	1.99	0.05
17	I don't iron my underwear.	0.89	0.38	-0.55	0.58	-1.27	0.21
18	I remove clothes after the school.	1.55	0.12	-0.64	0.53	1.67	0.10
19	I forgot to wash my hands when I get home.	-0.25	0.80	2.32	0.02*	-1.97	0.05
20	The hygiene TV programs do not attract my attention	0.39	0.70	2.18	0.03*	-1.17	0.24
21	I change My linens (sheets) weekly.	-0.34	0.74	0.10	0.92	0.69	0.49
22	I correct my bed when I wake up in the morning	0.74	0.46	0.55	0.59	1.20	0.23
23	I brush my teeth before I go to bed.	1.00	0.32	-1.76	0.08	1.34	0.18
24	I read the news about the hygiene in newspapers and magazines.	1.18	0.24	1.14	0.26	0.63	0.53

Results show that high school students where the study has been conducted have insufficient personal hygiene behaviors and no statistically difference was seen amongst students' gender, school type and settlement. However, there is also a significant difference between sub-categories such as "hand washing habit" of students point was significantly associated with the school type and gender ($p < 0.05$). It is revealed that they haven't managed to keep their Science Literacy acquisitions about personal hygiene. Continuity is important in gaining behavior. Therefore, Teachers should support students' hygiene and cleanliness behaviors and the gains of hygiene and cleanliness as a dimension of science literacy should be included in each unit of science programs to increase the students' cleanliness and hygiene habits.