



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

NİSAN / APRIL 2017 • CİLT / VOLUME 37 • SAYI / NUMBER 1

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. İbrahim USLAN
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
06500, Teknikokullar, ANKARA
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Kapak Tasarımı / Cover Design

Veysel ŞAYLI

Basım Tarihi / Publication Date

27.04.2017

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Dergisi

Sahibi

Rektör
Prof. Dr. İbrahim USLAN

Baş Editör

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

Eş Editör

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şeyda ÇILDEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi Üniversitesi

Gazi University
Journal of Gazi Educational
Faculty

Owner:

Rector
Prof. Dr. İbrahim USLAN

Editor in Chief:

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

Co-editor

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi University
Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi University
Prof. Dr. Şeyda ÇILDEN, Gazi University
Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi University
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University
Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University
Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi University
Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi University
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi University

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ
Doç. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Editör Yardımcıları

Dr. Ahmet GÖKMEN, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Kayhan İNAN, Gazi Üniversitesi

Redaktörler

Arş. Gör. Volkan KUKUL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Akça Okan YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Hatice VARGELN, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Fatma BADEM, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi

(GEFAD) eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE
web: www.gefad.gazi.edu.tr
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi University
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi University
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, METU
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, METU
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir University
Assoc. Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University
Asst. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs University
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University

Associate Editors

Dr. Ahmet GÖKMEN, Gazi University
Res. Asst. Kayhan İNAN, Gazi University

Redactors

Res. Asst. Volkan KUKUL, Gazi University
Res. Asst. Akça Okan YÜKSEL, Gazi University
Res. Asst. Hatice VARGELN, Gazi University
Res. Asst. Fatma BADEM, Gazi University
Res. Asst. Zafer ERTÜRK, Gazi University
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty

(GJGEF) is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY
web: www.gefad.gazi.edu.tr
e-mail: gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof. Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Eser ELÇİN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Yücel ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Derya YAYLI, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Figen ERKOÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülay EKİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Raşit ÖZEN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Berna CANTÜRK, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Cem Oktay GÜZELLER, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma KOÇ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DUMAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin YOLCU, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail KARAKAYA, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Melek ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Nilüfer KÖSE, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Sibel YEŞİLDERE İMRE, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Şeref TAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga GÜYER, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay AYAS, Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Beyhan PAMUK, Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Birol YİĞİT, Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN, Ankara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem İŞ GÜZEL, Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Didem KOŞAR, Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ercan ATASOY, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan BOZKURT, Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erinc KARATAŞ, Ankara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esra KABATAŞ MEMİŞ, Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI, Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim YILDIRIM, Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU, Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hasan KAVGACI, Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kadir BÜYÜKİKİZ, Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN, Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI, Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Pusat PİLTEN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Rabia KEÇİALAN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Volkan GÖKSU, Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Ayşegül Erol ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Dr. Belgin Boz YÜKSEKDAĞ, Anadolu Üniversitesi
Dr. Dilek ALTUN, Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

NİSAN / APRIL 2017 • CİLT/VOLUME: 37 • SAYI / NUMBER: 1

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Graduate Students' Opinions about the Education They Receive Ayşe BAĞRIACIK YILMAZ, Emine SU TONGA & Hasan ÇAKIR.....	1-45
Eğitilence Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi: Meta-Analitik Bir Çalışma The Effects of Edutainment Applications upon Academic Achievement: A Meta-Analytic Study Veli BATDI.....	47-62
Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğretimsel Etkinliklerde Mobil İnternet Kullanımlarının Teknoloji Kabul Modeline Göre İncelenmesi Investigation of Distance Learners' Mobile Internet Usage for Instructional Activities Based on The Technology Acceptance Model Yusuf İslam BOLAT, Melike AYDEMİR & Selçuk KARAMAN.....	63-91
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması Comparison of Learning Styles of Secondary School Teachers and Their Disposition to Critical Thinking Gürçü KOÇ ERDAMAR & Gülgün BANGİR ALPAN.....	93-118
Lise Öğrencilerinin Sözcük Kazanımında Sözlük Kullanım Eğilimlerinin Etkisi Effect Of Dictionary Use Tendency In Word Gaining Of High School Students Cem ERDEM.....	119-150
PISA 2012 Matematik Uygulamasına Katılan Türk Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerinin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi An Investigation of Measurement Invariance by Gender for the Turkish Students' Affective Characteristics Who Took the PISA 2012 Math Test H. Deniz GÜLLEROĞLU.....	151-175

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki The Relationship between Leadership Styles of School Principals and Organizational Cynicism based on the Perceptions of Vocational and Technical High School Teachers Nezahat GÜÇLÜ, Fatma KALKAN & Emine DAĞLI.....	177-192
The Effect of Big Math for Little Kids Program on Children's Early Academic and Language Skills Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitim Programı'nın Çocukların Erken Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi Adalet KANDIR, Özgün UYANIK & Meryem ÇELİK.....	193-217
Pergel-Çizgeç ve Geogebra İnşaları Üzerine: Öğretmenlerin Geometrik İnşa Süreçleri ve Görüşleri On the Compass-Straightedge and Geogebra Constructions: Teachers' Geometric Construction Processes and Perceptions Mehmet Fatih ÖÇAL & Mertkan ŞİMŞEK.....	219-262
Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlere Rehberlik Etme Görevlerini Yerine Getirme Durumu Fulfillment States of Education Inspectors' Guiding to Teachers Task İdris ŞAHİN.....	263-288
Farklı Öğrenme Stillere Sahip Hemşirelik Öğrencilerinin e-Ders Tasarımına İlişkin Görüşleri: Web Tabanlı Hasta Eğitimi Dersi Örneği Views of Nursing Students with Different Learning Styles about the e-Course Design: Sample of Web-Based Patient Education Course Emine ŞENYUVA.....	289-318
Babaların Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi An Investigation of Fathers' Opinions about Spending Time with Their Children Fatma TEZEL ŞAHİN, Ayşegül AKINCI COŞGUN & Zeynep Nur AYDIN KILIÇ.....	319-343
Ortaokul Matematik Dersinde Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Üst Bilişlerine Etkisi The Effects of Writing Activities on Students' Achievement, Attitudes and Metacognitionin Mathematics Course Veli ÜNLÜ & Dursun SOYLU.....	345-365

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde "Biz" in İnşası: Tarih Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme "We" Construction at Early Republic Period: An Assessment About History Textbooks Tercan YILDIRIM & Ahmet ŞİMŞEK.....	367-389
Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Göre Öğretmenlerin Yaşam Doyumlarının ve Evlilik Doyumlarının İncelenmesi An Examination of Teachers' Life Satisfaction and Marriage Satisfaction According to the Leadership Styles of School Principals Fulya YÜKSEL ŞAHİN & Tülay SARIDEMİR.....	391-425
Okullarda Problem Çözmede Kanıtı Dayalı Yaklaşım The Evidence-Based Approach to Problem Solving at Schools Ferudun SEZGİN & Onur ERDOĞAN.....	427-455

Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Graduate Students' Opinions about the Education They Receive

Ayşe BAĞRIACIK YILMAZ¹, Emine SU TONGA², Hasan ÇAKIR³

¹Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, aysebagriacik@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, eminesu@gazi.edu.tr

³Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, hasanc@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 11.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 07.02.2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitim bilimleri enstitüsünde eğitim almakta olan öğrencilerin öğretim elemanlarına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyetlerinin çeşitli değişkenlere göre değişiminin incelenmesidir. Ayrıca lisansüstü eğitim akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı açısından da incelenmiştir. Araştırma, betimsel tarama deseninde yürütülmüş; araştırma verileri, 364 lisansüstü eğitim öğrencisinden, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerle elde edilmiştir. Araştırmanın başlıca sonuçları, akademisyenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerinin diğer meslek gruplarından yüksek olduğu; doktora öğrencilerinin akademik edinimlerinin, yüksek lisans öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve eğitim programının bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkısı etkilemediği yönündedir. Metin içinde daha ayrıntılı bulgulara yer verilmiş ve bulgulara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü eğitim, eğitim programı, değerlendirme, öğrenci görüşü

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the satisfaction of students being educated in institution of educational sciences with instructors, advisors, managers, the graduate education process, and the physical conditions according to various variables. In addition, graduate education was investigated in terms of academic attainment, personal and social benefits and contribution to the business/commercial life. Within this scope, the research was conducted with a descriptive survey pattern and the research data were collected with scales developed by researchers from 364 graduate education students. Main results of the study are as follows: expectations of the academicians from graduate education are higher when compared to the other occupational groups, academic attainments of the doctoral students are higher than the master students' and graduate programs do not affect individual and social benefits and contribution to professional life. Detailed findings are included in the text and recommendations based on the findings are given.

Keywords: Graduate education, program evaluation, student opinions

GİRİŞ

Sürekli gelişen ve değişen toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek için eğitim programlarının da çağın gereklerine göre gelişim ve değişim göstermesi gerekmektedir. Programların gelişiminin ve işleyişinin etkili ve verimli olabilmesi için de program değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Programın amaçlanan öğrenme hedeflerine ne derece ulaştırdığını, uygulama esnasındaki eksiklikleri ve aksaklıklarını belirlemek için program değerlendirmeye başvurulmaktadır (Baykul ve Tertemiz, 2004; Güven ve İleri, 2006; Kumral ve Saracaloğlu, 2011; Özdemir, 2009; Sağlam ve Yüksel, 2007).

Günümüzde bireyler kişisel gelişim, meslekî kıdemde kolaylık sağlama, akademik personel olma, alanında uzmanlaşma, meslekî doyum sağlama, yeni iş imkânları elde etme, işinde yükselme, maddi gelir elde etme gibi birçok amaçla lisansüstü (LÜ) eğitime başvurmaktadır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Bozan, 2012; Şaşmaz Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012; Turhan ve Yaraş, 2013). Üniversiteler ise bilim üreten, araştırmacı üniversite vasfına erişebilmek için lisansüstü eğitime ciddi önem vermektedir. Ülkemizde açılan lisansüstü programı ve bu programlara kayıt olan öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır. 2014-2015 verilerine göre Türkiye'deki yüksek lisans öğrencisi sayısı 342 bin 101, doktora öğrencisi sayısı ise 78 bin 223'tür (YÖK [Yükseköğretim Kurumu], 2015).

Her eğitim kademesinde olduğu gibi lisansüstü eğitim de bir program çerçevesinde gerçekleştirilmektedir ve lisansüstü eğitime olan rağbet bu eğitim programlarının değerlendirilmesini de gerekli kılmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Yükseköğretime yönelik eğilimler incelendiğinde Türkiye'de öğrenci sayısının giderek artacağı dikkat çekmektedir. Bu da öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının artacağını gösterir. Bu yüzden öğretim üyesi sayısının artırılması yani doktoralı mezun sayısının artırılması önemli bir ihtiyaç olarak gözlenmektedir (Çetinsaya, 2014). Yükseköğretim Kurumu (2015) istatistiklerine göre Türkiye'de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 20'dir. OECD ortalaması olan 16'ya ulaşabilmesi için yaklaşık 41 bin öğretim elemanına ihtiyaç vardır. Eğitim programları, toplumun ihtiyaçlarına, beklentilerine, ilgi ihtiyaç ve özelliklerine, bilim ve teknolojiye gelişmelere, konu

alanındaki değişim ve gelişmelere uygunluk bakımından değerlendirilmeli, sürekli gözden geçirilerek güncellenmelidir (Özdemir, 2009).

Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği'nde (YÖK, 1996) tezli yüksek lisans programının amacı, bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak olarak, doktora programının amacı ise öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmak olarak belirtilmiştir. Bozan (2012) eğitim kalitesini, lisansüstü eğitimin başlıca sorunları arasında göstermektedir. Nitelikli insan gücü yetiştirmek, bilim ve teknolojiye çağrı yakalamak için lisansüstü eğitimin kalitesi artırılmalıdır.

Günümüzde yönetimi üniversiteler bünyesindeki enstitülere bırakılan lisansüstü eğitim (Bozan, 2012), üniversiteler için önemli gelir ve itibar kaynağıdır. Kendisine daha fazla öğrenci çekmek isteyen enstitüler bu konuda gerekli tedbirleri almalı ve harcamalarını neye yönlendireceğini iyi belirlemelidir. Öğrencilerin eğitime katılımlarını/bağlanmalarını (Pike, Smart, Kuh ve Hayek 2006) ve lisansüstü eğitimin kalitesinden memnun olmalarını sağlamak, alınması gereken başlıca tedbirlerdendir.

Öğrencilerin eğitime katılımları, beklenen öğrenme çıktılarının gerçekleşip gerçekleşmemesi ile yakından ilişkilidir (Pike, Kuh ve McCormick, 2011). Dolayısıyla öğrencilerini memnun etmek, onların eğitime bağlanarak devam etmelerini sağlamak isteyen bir kurum öğrencilerinin beklediği öğrenme çıktılarını da dikkate almalıdır. Katılım, genellikle üretken öğrenme etkinliklerine katılım ve öğrenme için gösterilen çaba gibi yapıları ifade etmek için kullanılan terimdir (Kuh, 2009). NSSE (2015) raporuna göre akademik zorluk düzeyi, grup arkadaşları ile birlikte öğrenme, akademisyenlerle olan deneyimler ve kampüs ortamı öğrencilerin öğrenmeye dâhil olup olmamalarının ana göstergeleridir.

Öğrencilerin eğitime devamını sağlamak önemli bir zaman ve çaba harcamayı gerektirir. Bunu sağlayacak bir eğitim programı, sınıf dışında da öğrenmeyi ve öğretimi elemanları ile öğrenciler arasında anlamlı etkileşimler gerçekleşmesini sağlamalı,

öğrencileri başkaları ile işbirliği yapmaya cesaretlendirmeli, öğrencilere anlamlı ve hızlı dönüt vermelidir (NSSE, 2015a). Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan informal iletişimleri de öğrencilerin okula devam etme oranlarını etkilemektedir. Öğrenciler ile öğretim elemanları arasındaki etkileşimler ne kadar fazla gerçekleşirse, okula devam oranı da o kadar artmaktadır (Pascarella ve Terenzini, 1980). Bunun yanında iyi bir eğitim sistemi, öğrenciler ile akademisyenler arasındaki iletişimi özendirir, öğrenciler arasında işbirliğini geliştirmeli, aktif öğrenmeyi desteklemeli, öğrencilere hemen dönüt vermeli, işlerin zamanında yapılmasını sağlamalı, büyük beklentilere sahip olmalı ve farklı yetenek ve öğrenme yollarına saygılı olmalıdır (Chickering ve Gamson, 1987).

Toplum, artık üniversitelerden öğrencilerin öğrenme çıktıları konusunda daha şeffaf olmalarını ve bu konuda daha fazla sorumluluk almalarını beklemektedir (Pike vd., 2006). Bireysel çaba bir başka deyişle katılım bir üniversitenin etkisinin önemli bir göstergesidir. Bu nedenle bir eğitim kurumunun öğrencilerin katılımlarını sağlamak için akademik, kişiler arası ve ders programına ek etkinliklerini nasıl şekillendireceği önemlidir (Pascarella ve Terenzini, 2005'ten aktaran Pike vd., 2006). Bu doğrultuda, bu çalışmanın problemi öğrencilerin lisansüstü eğitim programı bileşenlerine yönelik memnuniyet düzeyleri ile programın akademik, bireysel ve sosyal alanda ve iş hayatında sağladığı katkı düzeyinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Öğrenci Katılımı

İyi bir eğitim uygulaması, eğitimde istenilen kaliteyi yakalamak amacıyla öğretim üyesi, personel, öğrenciler ve diğer paydaşlara odaklanır (Kuh, 2001). Chickering ve Gamson (1987) eğitimde iyi bir uygulama için, öğrenci-öğretim elemanı arasında iletişimin olması gerektiği, öğrenciler arasında birlikte çalışabilme ve işbirliğinin gelişmişliği, öğrencilerin aktif öğrenmeye teşvik edilmesi, hızlı geribildirim olması, görev süresine vurgu yapılması, yüksek beklentilerin olduğunun dile getirilmesi, farklı yeteneklere sahip olanlara ve farklı öğrenme yöntemleri olan kişilere saygı gösterebilmenin gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Buna göre eğitim uygulamasında kilit nokta öğrenciler, öğretim üyeleri ve eğitimin kalitesidir.

Öğrenciler, eğitim alınan okul veya kimin o okulda okuduğundan çok eğitimin kalitesi, istenen eğitsel amaçlara ulaşmakta harcanan zaman ve enerjinin öğrenmelerine ve kişisel gelişimlerine ne gibi katkısı olacağı konusuna odaklanırlar (Kuh, 2001). Ayrıca öğrencilerin bir okulda eğitime devam etmeleri için o okuldaki etkinliklere, eğitime öğretime katılmaya istekli olmaları gerekir.

Chapman (2003), öğrenci katılımını öğrencinin günlük okul aktivitelerine katılırken bunları yapmaya karşı isteklilikleri olarak tanımlamaktadır. Bu aktiviteler arasında öğretmenin yönlendirmelerine uymak, istenen ödevleri yapmak, derse katılmak gibi aktiviteler yer almaktadır. Aynı zamanda öğrencinin görevlerini bitirmek için karşılaştığı engelleri ve zorlukları atlatmak için göstereceği çaba da öğrencinin istekliliğini göstermektedir (Schlechty, 1994).

Araştırmacılar öğrenci katılımını tanımlarken öğrencilerin okulun akademik veya akademik olmayan etkinliklere katılımını ve okul hedeflerine verdikleri değeri ifade etmişlerdir. Aslında genel olarak tanımlarda ortak olan fikir birliği öğrenci katılımının psikolojik ve davranışa yönelik olmak üzere iki bileşen altında toplanmış olmasıdır. Psikolojik bileşen öğrencinin kendini okula ait hissetmesi ve okulda arkadaşları tarafından kabul görmüş olmasıyla alakalı bir durumdur. Ayrıca öğrencinin eğitimden kişisel ve ekonomik olarak sağlayacağı fayda da psikolojik bileşene dâhildir (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001). Davranışa yönelik bileşen de okula gitme davranışdır (Willms, 2003).

Willms (2003) OECD ülkeleri arasında öğrencilerin % 25'nin kendini okula ait hissetmediğini % 20'sinin ise okula gitme ve derslere katılma durumunun zayıf olduğu sonucundan hareketle katılım ve aidiyet duygusunun yüksek derecede ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. OECD ülkelerinden olmayan ülkelerde ise bu oranın % 40-45'e kadar çıktığını belirtmiştir.

Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie ve Gonyea (2008) öğrencilerin okula gitmeye başladıkları ilk yıldaki akademik başarıları ile sınıfa devam etme kararlılıklarını, öğrenci katılımını etkileyen faktörler olarak belirlemiştir. Chapman (2003) ise öğrenci katılımının nasıl ölçülebileceği konusunda yapmış olduğu çalışmasında genellikle öğrencinin kendi

görüşlerinin alınabileceğini bunun yanında öğretmenler tarafından doldurulan kontrol listeleri, oranlı ölçekler, gözlemler, çalışma örnekleri ve durum çalışmalarının da kullanılabilceğini ifade etmiştir.

Fletcher (2005) çoğu eğitimcinin, öğrencilerin demokratik bir öğrenme ortamında değerlendirilmesi, doğrulanması ve yetkilendirilmesinin öğrenci katılımı için önemli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Anlamli bir öğrenci katılımının birçok faydasının olduğunu ifade eden Fletcher (2005), aşağıdaki tabloda bileşenleri, faydaları ve çıktıları şöyle göstermiştir.

Tablo 1. Anlamli Bir Öğrenci Katılımından Kimin, Neyin Etkilendiği ve Çıktıları (Fletcher, 2005)

Anlamli Öğrenci Katılımından Kim Etkilenir?	Ne Etkilenir?	Çıktılar Nedir?
Öğrenciler	Öğrenme: Akademik başarı /etnik köken /sosyo-ekonomik/ cinsiyet eşitsizliği/ katılım oranı/ mezuniyet oranları/ yaşam boyu öğrenme	Akademik başarıya ilgide artma, mezun olmada artış, artan öğrenci katılımı, test skorlarında artış
Öğrenciler ve Yetişkinler	İlişkiler: Amaç, aidiyet, katılım, topluluk Uygulama ve Prosedürler: Eğitim planı, sınıf öğretmenliği, öğrenme değerlendirme, okul araştırması, eğitsel karar verme	Ait olma duygusunda ve motivasyonda artış, eğitsel amaçları tanımlayabilme Yetişkinler okul hakkında yeni bakış açıları kazanır, ortaklık kuralları oluşur, program ve kararların kabulü artar.
Öğrenciler, Yetişkinler ve Okul Sistemleri	Politika ve Yasalar: Hükümet yönetmelikleri, finansman Kültür: Öğrenci ve öğretmen tutumları, öğrenme ortamları, sosyal etkileşimler	Düzenli, komite ve kurullarda tam yetkili pozisyonlar, devamlı fon, gelişme, öğrenci katılımına destek. Pozitif ve üretken iklimler; öğrenci sorumluluklarını paylaşan yeni insan kaynakları, öğrenci ve yetişkinler arasında güçlü ilişkiler.

Öğretmen/Öğretim Elemanı Katılımı

Öğrencilerin derse katılımlarıyla ilgilenen bir öğretim elemanı; öğrencilerin derse tamamen hazır olma durumlarını, etkinliklere katılıp derse devam konusunda istekliliklerini, dersin bir diplomayı almaktan daha öte olup olmadığını, anlama ve öğrenme düzeylerinin ezberden daha ileri bir seviyede olup olmadığını merak eder ve eğer bu merak edilenler öğrenci katılımını destekler nitelikteyse katılımının olduğundan söz edilir. Ancak nasıl bir öğretim elemanı, öğrenci katılımlarını irdeliyorsa; öğrenciler de öğretim elemanının öğretme sürecine katılımlarını değerlendirir (Strang, 2014).

Bir öğretim elemanı öğrencilerine tutarlı, zamanlı ve faydalı geri bildirimler verebiliyorsa bu oldukça kaliteli bir öğretim elemanı katılımını gerçekleştirdiğinin kanıtı niteliğindedir (Roblyer ve Wiencke, 2004). Cengage Learning (2014) öğrencilerin öğretim elemanı ile iletişim halinde olmak ve sordukları sorulara yanıt alabilmek istediklerini belirlemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin, öğretilenlerin hemen geçilmeyip daha çok üzerinde durulmasını, derslerin daha anlaşılır biçimde anlatılmasını, öğretim elemanı ile iletişim kurulmasında çekincelerin olmamasını daha yaklaşılabılır olmalarını, farklı öğretim ortamlarının denenmesini, güncel ve çelişkili olmayan kaynakların kullanımını, farklı sınıfların bir araya getirilerek sınıf çalışması yapılmasını ve sınıftan beklentilerinin ne olduğunu açık bir biçimde ifade etmelerini beklediklerini belirtmişlerdir.

Bulger, Almeroth, Mayer, Chun, Knight ve Collins (2007) çevrimiçi destek sistemlerinde öğretim elemanı katılım derecesinin öğrencilerin sistemi kullanım durumlarıyla ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin çevrimiçi destek sistemini kullanım durumları ve akademik başarılarının doğrudan öğretimin katılım derecesiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lisansüstü Eğitimde Kalite

Lisansüstü eğitimin niteliği var olan lisansüstü eğitim programları sayısından daha önemlidir. Çünkü nitelikli çalışmalar bilimsel ve teknolojik yenilikler ile bir ülkenin gelişmesine katkı sağlar (Bozan, 2012). Günümüzde rekabetin hızla artmasından dolayı

ancak yüksek derecede kaliteli hizmet veren ve üreten örgütler başarılarını devam ettirip gelişmelerini sürdürebilirler (Glasser, 1999). Eğitimde kalite anlayışı maddi ve manevi kaynakların israf edilmesini önleyerek (Serter, 1997) bireylerin ve kurumların da yıpranmasına engel olabilir.

Toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim alanında uygulanabilmesini savunanlara göre eğitim de diğer sektörler gibi ürünleri olan ve hizmet üreten bir sektördür (Balkır, 1992; Karaca, 2008; Taşçı, 1995). Toplam kalite yönetimi anlayışında kalite, müşterinin isteklerine uygunluk olarak belirtilmektedir. Eğitimde de müşterilerin yani eğitimden faydalanmak isteyenlerin istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bir sistem sunularak kalite standartları yakalanabilir. Bu görüş doğrultusunda toplam kalite yönetimini benimseyen ülkeler de bu sistemin gerekliliklerini yerine getirerek eğitim hizmetinden yararlanmak isteyenlerin ihtiyaç ve beklentileri üzerine eğitim sistemlerini kurmuşlardır (Aktan, 1997; Taşçı, 1995).

Tüm bu bilgilere dayanarak, lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime ve eğitim kurumuna yönelik görüş ve memnuniyetlerinin belirlenmesinin, lisansüstü eğitimin kalitesini belirlemede oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmanın amacını Türkiye’de bulunan ve çok çeşitli illerden öğrenci bulunduran bir eğitim bilimleri enstitüsünün öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Farklı anabilim dalında eğitim alan öğrencilerin akademik yayın sayıları nedir?
2. Öğrencilerin (1)öğretim elemanına, (2)danışmana, (3)lisansüstü eğitim süresine ve sürecine, (4)fiziksel koşullara, (5)yöneticilere yönelik memnuniyet düzeyleri ve (6)genel memnuniyet düzeyleri;
 1. cinsiyete,
 2. mesleğe,
 3. meslekî tecrübeye,
 4. eğitim programına (yüksek lisans/ doktora) göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda, iş hayatına katkıya yönelik görüşleri
 - a. cinsiyete,
 - b. mesleğe,
 - c. meslekî tecrübeye,
 - d. eğitim programına (yüksek lisans/ doktora) göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama türünde yapılan araştırmalarda belli bir grubun bir konu hakkındaki düşünce, görüş, tutum, bilgi beceri vb. özellikleri belirlenir. Bu amaçla bir örneklemden veri toplanır ve popülasyona genellenir (Fraenkel ve Wallen, 2008, s. 390).

Araştırmada çeşitli anabilim dallarına göre yayın sayısının nasıl değiştiği, öğrencilerin lisansüstü eğitimden ne kadar memnun oldukları, lisansüstü eğitimin kendilerine akademik, bireysel, sosyal ve ekonomik anlamda neler kattığını düşündükleri hakkında bilgi edilmeye çalışılmıştır. Detaylı bilgi, bulgular başlığı altında verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı daha önceden belirlenmiş olan bir eğitim bilimleri enstitüsünün öğrencilerin gözünden değerlendirilmesidir dolayısıyla araştırmanın evrenini bu enstitüde öğrenim görmekte olan tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Seçilen enstitü, Türkiye'nin en köklü üniversitelerinden birinde bulunması, bünyesinde hemen her ilden öğrenci barındırması ve 2015 yılı Aralık ayı itibarıyla 4009 tezli ve 317 tezsiz olmak üzere toplam 4339 yüksek lisans ve 1118 doktora öğrencisine sahip olması nedeniyle araştırmacılar açısından avantajlı bir kurumdur. Tüm öğrencilere ulaşmak zamansal açıdan zor olacağı için örneklem seçimine gidilmiş, zamana, paraya, yere, konumun

kullanılabilirliğine veya cevaplayanlara dayalı bir örnekleme yöntemi olan (Merriam, 2015, s.78; Patton, 2014, s.244) uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama formu, sisteme kayıtlı 1993 öğrenciye e-posta gönderilmiş ve toplam 364 öğrenciden kullanılabilir veri alınmıştır. Araştırmaya sadece tezli lisansüstü eğitim almakta olan öğrenciler dâhil edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

Kategoriler	Alt Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	227	62.4
	Erkek	136	37.4
Meslek	Öğretmen	143	39.3
	Akademisyen	94	25.8
	Çalışmıyor	71	19.5
	Diğer	27	7.4
Çalışma Tecrübesi	Yok	20	5.4
	1-5 yıl	151	41.5
	6-10 yıl	79	21.7
	11 yıl ve üzeri	51	14.0
Eğitime Başlama	2001-2009	28	7.7
	2010-2012	114	31.3
	2013-2015	188	51.6
Eğitim Düzeyi	Yüksek Lisans	217	59.6
	Doktora	146	40.1
Eğitim Dönemi	Ders	140	38.5
	Yeterlilik	11	3.0
	Tez	176	48.4

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri anket tekniği ile toplanmıştır. Anket oluşturulurken öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması ve uzman görüşleri sonucunda, anket bölümlerinin ve maddelerinin program değerlendirme modellerinden Logic Model ile Kirkpatrick Modeli temel alınarak oluşturulması uygun görülmüştür. Logic Model eğitim programının girdilerinin, eğitim hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik işlemlerinin ve elde edilmesi beklenen sonuçların belirlenmesini gerektiren bir

modeldir. Girdi, işlem ve sonuçların belirlenebilmesi amacıyla belirlenen eğitim bilimleri enstitüsünün yöneticileri ile bir görüşme gerçekleştirilmiş ve ankette yer alan maddeler bu görüşmeden elde edilen bilgiler ışığında şekillendirilmiştir. Anketin özellikle memnuniyet boyutunda Kirkpatrick Modelinin birinci düzeyine yönelik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Lee ve Pershing, 1999). Oluşturulan anket formu, biri ölçme ve değerlendirme diğeri program geliştirme uzmanı olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda ankete son hâli verilmiştir.

Anket formu, demografik bilgiler ve lisansüstü eğitimi değerlendirme olmak üzere iki bölümden ve toplam 94 maddeden (1. bölüm=9, 2. bölüm=85) oluşmaktadır. Lisansüstü eğitimi değerlendirme bölümünde öğretim elemanına, danışmana, eğitim verilen ortamın fiziksel koşullarına, lisansüstü eğitim süreci ve süresine, enstitü yönetimine yönelik memnuniyet ile genel olarak lisansüstü eğitime yönelik memnuniyeti; lisansüstü eğitimin öğrencilere maddi ve manevi, bireysel, sosyal, akademik ve iş yeri performansına yönelik faydalarını ölçen maddeler yer almıştır. Maddeler 5’li likert ölçeği tipinde hazırlanmıştır. Bu maddeler açımlayıcı faktör analizine (AFA) tabi tutulmuş ve 9 ayrı ölçek (Ek-1) elde edilmiştir. AFA işlemi yapılırken, faktör yükü .32’nin altında olan ve iki boyuta .10’dan daha az bir farkla yüklenen maddeler testten çıkarılmıştır (Kline, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2013). Faktörler arasındaki yüksek korelasyonları arttırmak ve düşük korelasyonları minimum seviyeye düşürmek için döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Boyutlar arası ilişki olduğu düşünülmendiğinden ve ölçeklerde çok fazla sayıda boyut bulunmadığından öğretim elemanına yönelik memnuniyet ölçeği dışındaki ölçeklerde dik döndürme yöntemlerinden quartimax (Tabachnick ve Fidell, 2013) tercih edilmiştir. Öğretim elemanına yönelik memnuniyet ölçeğinin faktörleri arasında ilişki olduğu düşünülmüş ve analiz sonuçları bunu doğrulamıştır ($r = .704$). Bu nedenle söz konusu ölçekte directoblimin eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeklerin açıklanan toplam varyans miktarı, güvenirlik katsayısı, ölçeklerde yer alan madde sayısı vb. bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır. Maddelere ait faktör yükü, ortalama ve standart sapma bilgileri ise Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklere ait AFA ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçekler	KMO	X ²	Sd	p	Varyans	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretim elemanına yönelik memnuniyet ölçeği	.93	3113.73	120	.000	68.01	.95	16
Danışmana yönelik memnuniyet ölçeği	.92	1466.40	21	.000	76.02	.95	7
Fiziksel koşullara yönelik memnuniyet ölçeği	.86	751.37	10	.000	73.87	.91	5
LÜ. eğitim süresi ve sürecine yönelik memnuniyet ölçeği	.80	642.58	10	.000	66.02	.85	5
Enstitü yönetimine yönelik memnuniyet ölçeği	.80	397.52	6	.000	69.11	.85	4
Genel memnuniyet ölçeği	.90	1584.91	15	.000	82.84	.96	6
Akademik edinim ölçeği	.81	849,10	21	.000	68.75	.85	7
Bireysel ve sosyal fayda ölçeği	.93	1999.13	55	.000	65.00	.94	11
İş hayatına katkı ölçeği	.81	643.04	21	.000	73.79	.84	7

Tablo 3'e göre Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerleri tüm ölçeklerin örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve Bartlett Sphericity sonuçları verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.619-620). Ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ise .84 ile .96 arasında değişmektedir. Güvenirlilik indeksi .90 ve üzerinde ise testin güvenirliliği yüksek, .80 ve üzerinde ise orta, .70 ve daha altında ise düşük olarak sınıflandırılabilir (Özbek, 2011, s.50). Bu verilere dayanarak araştırmada kullanılan ölçekler ile güvenilir veriler toplanabileceği söylenebilir.

Tablo 3’te toplam 9 ölçek yer almakta, öğretim elemanına yönelik memnuniyet ölçeği, öğrencilerin öğretim elemanı ile olan iletişimlerine, öğretim elemanının alan bilgisi ve eğitsel yeterliklerine yönelik memnuniyetlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Danışmana yönelik memnuniyet ölçeği ile öğrencilerin danışmanlarının akademik yayın yapma, etik ilkelere uygun davranma, iyi rol model olma, dönüt verme, istatistik ve alanyazın hâkimiyeti gibi özellikleri hakkındaki memnuniyetleri belirlenmiştir. Fiziksel koşullara yönelik memnuniyet ölçeğinin amacı sınıf büyüklüğü, sıcaklık, teknolojik donanım, temizlik, düzen, aydınlatma gibi alanlardaki memnuniyeti ölçmeye yöneliktir. Öğrencilerin, derslerin kredi-saat ağırlıkları, program süresi, ders-tez dönemi süresi ve sunulan ders yelpazesi gibi alanlardaki memnuniyeti lisansüstü eğitim süreci ve süresine yönelik memnuniyet ölçeği ile ölçülmüştür. Yöneticilere yönelik memnuniyet ölçeği, öğrencileri programa kabul ederken kullanılan kriterler, adil-eşit davranma ve problemleri yöneticilerle paylaşabilme gibi konularla ilgilidir.

Akademik edinim ölçeği, aldıkları eğitimin öğrencilere bilgi beceri edindirme, akademik yayın yapma konusunda yeterlilik kazandırmadaki rolünü belirlemeye yöneliktir, tablo 3’te de görülebileceği gibi bu ölçek bilgi ve beceri edinimi ile araştırma ve yayın yapma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bireysel ve sosyal fayda ölçeği, lisansüstü eğitimin öğrencilerin işbirlikli çalışma, problem çözme, karar verme gibi becerilerindeki, çevreyle olan bilgi paylaşımlarındaki, akademik çevre edinme durumundaki gelişmelerin tespit edilmesine yönelik bir ölçektir. Son olarak maddi fayda ölçeği ise lisansüstü eğitimin öğrencilere maddi katkıda (zam, terfi, iş bulma gibi) bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu ölçek maddi katkı ve performansa katkı olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Maddi katkı boyutu zam, terfi, promosyon alma gibi katkıları, performansa katkı ise kişinin iş yerindeki performansına olan katkıyı ölçmektedir.

Tablo 4. Ölçeklere Ait Madde Faktör Yüğü, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	Maddeler	Faktörler		\bar{X}	SD	
			1	2			
Öğretim elemanna yönelik memnuniyet ölçeği	İletişim	1	.883		3.78	0.96	
		2	.760		4.10	0.82	
		3	.790		4.09	0.84	
		4	.779		3.55	1.00	
		5	.732		3.53	1.01	
		6	.720		4.16	0.73	
		7	.868		3.87	0.96	
		8	.633		3.84	0.92	
		9	.833		3.71	1.06	
		10	.656		3.66	1.11	
	Alan bilgisi ve eğitsel yeterlik	11			.734	3.67	1.00
		12			.864	3.93	0.97
		13			.733	3.84	1.06
		14			.828	4.04	0.87
		15			.911	3.87	0.96
		16			.963	3.88	0.96
Danışmana yön. mem. ölç.		1	.846		3.50	1.15	
		2	.852		3.66	1.27	
		3	.907		3.87	1.15	
		4	.933		3.91	1.20	
		5	.914		3.81	1.21	
		6	.828		3.73	1.15	
		7	.816		4.15	1.01	

Fiziksel koşullara yön. mem. ölç.	1	.817	3.54	1.27	
	2	.872	3.72	1.17	
	3	.864	3.45	1.24	
	4	.861	3.64	1.13	
	5	.883	3.82	1.06	
Lisans üstü eğitimi süresi ve sürecine yön. mem. ölç.	1	.828	3.78	0.96	
	2	.920	3.90	0.98	
	4	.884	3.90	0.99	
	5	.776	3.67	1.14	
	Enstitü yönetimine yön. mem. ölç.	1	.772	3.53	1.15
2		.834	3.45	1.21	
3		.864	3.17	1.21	
4		.852	3.27	1.12	
Genel memnuniyet. ölçüğü	1	.901	3.82	0.96	
	2	.908	3.72	1.02	
	3	.938	3.86	1.07	
	4	.931	3.75	1.11	
	5	.863	3.47	1.20	
	6	.919	3.86	1.07	
Akademik edinim ölçüğü	Bilgi ve beceri edinimi	1	.704	4.29	0.84
		2	.787	4.07	0.93
		3	.842	3.79	1.09
		4	.831	3.91	1.07
	Araştırma ve yayın yapma	5	.811	3.68	0.91
		6	.845	3.19	1.04
		7	.697	3.46	1.03
Bireysel ve sosyal fayda ölçüğü	1	.799	3.96	0.95	
	2	.826	3.85	0.98	
	3	.914	3.94	0.96	

		4	.901	3.93	0.95
		5	.865	4.07	0.86
		6	.798	3.74	1.04
		7	.814	3.71	1.03
		8	.606	2.95	1.25
		9	.811	3.96	0.96
		10	.825	3.77	1.04
		11	.654	3.97	1.02
İş hayatına katkı ölçeği	Maddi katkı	1	.878	1.55	1.05
		2	.819	1.68	1.18
		3	.896	1.65	1.12
		4	.737	1.95	1.30
	Performan sa katkı	1	.848	3.42	1.38
		2	.882	3.26	1.40
		3	.772	2.77	1.45

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim elemanına yönelik memnuniyet, akademik edinim ve iş hayatına katkı ölçeklerinin ikişer diğer ölçeklerin tek boyuttan oluştuğu görülmektedir. En düşük faktör yüküne sahip madde .654 ile bireysel ve sosyal fayda ölçeğinde ve en yüksek faktör yüküne sahip madde .938 ile genel memnuniyet ölçeğinde yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Anket açık kaynak çevrimiçi bir anket hazırlama yazılımı kullanılarak elektronik ortama aktarılmış ve anket linki 1993 lisansüstü öğrencisine e-posta yoluyla iletilmiştir. E-postayı görmemiş veya unutmuş olma ihtimaline karşı, e-posta öğrencilere bir hafta sonrasında tekrar gönderilmiştir. Veri toplama süresi yaklaşık 15 gün sürmüştür. Bu sürenin sonunda veri toplama işlemi sonlandırılmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler sosyal bilimler için istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi ve grupların birbirinden bağımsız olması nedeniyle bağımsız/ilişkisiz örneklem t-testi ve ANOVA testi hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonraki başlıkta ele alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda tespit edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

1. Enstitüde eğitim alan öğrencilerin akademik yayın yapma durumları nasıldır?

Enstitü yöneticileriyle yapılan görüşmede, yöneticiler enstitünün amaçlarından birini, “Çalışmalarıyla ulusal ve uluslararası düzeyde ülkemizi temsil edebilecek bireyler yetiştirmek” olarak belirtmişlerdir. Bu doğrultuda enstitüde eğitimine devam eden öğrencilere çeşitli kategorilerde yaptıkları yayın miktarları sorulmuş ve bu yayınların anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Yayın Sayılarının Anabilim Dalına Göre Dağılımı

ABD	Toplam yayın	n	\bar{X}	%
Eğitim Bilimleri	136	28	4.9	20.25
BÖTE (Bilgisayar ve Öğrt. Tek. Eğ.)	84	29	2.9	11.98
İlköğretim	250	96	2.6	10.74
Turizm İşletmeciliği	7	3	2.3	9.50
Çocuk Gelişimi ve Eğ.	20	12	1.7	7.02
Ortaöğretim Fen ve Mat. Al. Eğ.	37	23	1.6	6.61
Giyim Endüstrisi ve Moda Tas. Eğ.	3	2	1.5	6.20
Güzel Sanatlar*	56	39	1.4	5.79
Beden Eğitimi ve Spor Öğr.	7	5	1.4	5.79

Özel Eğitim	13	11	1.2	4.96
Yabancı Diller Eğitimi	23	21	1.1	4.55
Türkçe Eğitimi	8	10	0.8	3.31
Ortaöğretim Sosyal Al. Eğ.	17	27	0.6	2.48
Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğ.	1	4	0.2	0.83
Uygulamalı Sanatlar Eğ.	0	3	0.0	0.00
İşletme Eğitimi	0	2	0.0	0.00
Büro Yönetimi Eğitimi	0	1	0.0	0.00
Drama	0	3	0.0	0.00
Toplam	662	319		

*Güzel Sanatlar ve Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Anabilim dallarında sergi ve konser sayıları dikkate alınmamıştır.

Tablo 5. incelendiğinde toplam yayın sayısının en fazla ilköğretim anabilim dalına devam eden öğrenciler tarafından yapıldığı görülmektedir. Ancak çalışmaya katılan öğrencilerin sayısı anabilim dallarına göre farklılık gösterdiği için toplam yayın sayıları değil ortalama yayın sayıları dikkate alınmıştır. Buna göre, en fazla yayının eğitim bilimleri anabilim dalı öğrencileri tarafından ($\bar{X}=4.9$) yapıldığı görülmektedir. Bunu BÖTE ($\bar{X}=2.9$) ve ilköğretim ($\bar{X}=2.6$) anabilim dalı öğrencileri izlemektedir. En az yayın yapan öğrencilerin bulunduğu anabilim dalları Büro Yönetimi Eğitimi, Drama, İşletme Eğitimi ve Uygulamalı Sanatlar Eğitimi ($\bar{X}=0$) olup bu durumun bölümlerden araştırmaya katılan kişi sayısının az olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeyleri ve genel memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi

Bu başlık altında lisansüstü eğitim öğrencilerinin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeyleri ve genel memnuniyet düzeyleri cinsiyet, eğitim programı, meslek ve çalışma tecrübesine göre incelenmiş, benzer tablolar bir arada verilmiştir.

1.1. Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeylerinin ve genel memnuniyet düzeylerinin cinsiyete ve eğitim programına göre incelenmesi

Tablo 6. Öğrencilerin Öğretim Elemanına, Danışmana, Lisansüstü Eğitim Sürecine, Fiziksel Koşullara, Yöneticilere Yönelik Memnuniyet Puanları ve Genel Memnuniyet Puanlarının Cinsiyete ve Eğitim Programına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

			n	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen'sd
Öğretim Elemanı	Cinsiyet	Kadın	139	63.2	10.6	227	2.36	0.019*	.33
		Erkek	90	59.4	12.9				
	Eğitim Programı	YL	146	63.6	10.9	227	3.14	.002*	.44
		Doktora	83	58.4	12.4				
Danışman	Cinsiyet	Kadın	133	27.1	6.7	221	1.049	.295	-
		Erkek	90	26.0	7.7				
	Eğitim Programı	YL	142	26.4	6.9	221	-.582	.561	-
		Doktora	81	27.0	7.5				
Lisansüstü Eğitim Süreci	Cinsiyet	Kadın	134	18.4	4.4	223	-.151	.879	-
		Erkek	91	18.5	4.1				
	Eğitim Programı	YL	143	18.6	3.9	223	.523	.602	-
		Doktora	82	18.2	4.9				
Fiziksel Koşullar	Cinsiyet	Kadın	139	17.8	4.9	225	-1.509	.133	-
		Erkek	88	18.9	5.2				
	Eğitim Programı	YL	146	18.6	4.5	225	1.225	.223	-
		Doktora	81	17.6	5.9				
Yönetici	Cinsiyet	Kadın	138	13.6	3.8	228	1.034	.302	-

		Erkek	92	13.1	4.1				
	Eğitim Programı	YL	147	13.7	3.9	228	1.174	.088	-
		Doktora	83	12.8	3.9				
Genel Memnuniyet	Cinsiyet	Kadın	138	22.7	5.9	228	.790	.431	-
		Erkek	92	22.1	5.9				
	Eğitim Programı	YL	148	22.9	5.7	228	1.448	.142	-
		Doktora	82	21.7	6.1				

*p< .05

Tablo 6'ya bakıldığında öğretim elemanına yönelik memnuniyetin kadın öğrencilerde erkeklerle ve yüksek lisans öğrencilerinde doktora öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (p<.05). Öğretim elemanına yönelik memnuniyette etki büyüklüğü cinsiyet için .33, eğitim programı için .44 olarak bulunmuştur. Her iki değer de Cohen'e (1988) göre orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Bu, öğrencilerin öğretim elemanına yönelik memnuniyet puanlarındaki varyansın % 33'ünün cinsiyet, % 44'ünün eğitim programındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeyleri ile lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyet düzeyleri cinsiyet ve eğitim programı açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05). Öğretim elemanı ve danışman dışındaki değişkenlere öğrenciler benzer şekillerde maruz kalmaktadır. Örneğin, öğrenciler standart sınıflarda öğrenim görmekte, aynı yöneticilerle iletişime geçmekte; ancak çok farklı özelliklerdeki öğretim elemanları ve danışmanlardan eğitim almaktadır. Dolayısıyla aslında danışmana yönelik memnuniyetin farklılık göstermesi beklenebilir. Böyle bir farklılığın olmamasının sebepleri görüşme gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılarak daha derinlemesine incelenebilir.

1.2. Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeylerinin ve genel memnuniyet düzeylerinin mesleğe göre incelenmesi

Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet puanlarının ve genel memnuniyet

puanlarının mesleğe göre betimsel istatistikleri Tablo 6’da, ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretim Elemanına, Fiziksel Koşullara, Yöneticilere Yönelik Memnuniyet Ölçekleri ve Genel Memnuniyet Ölçeği Puanlarının Mesleğe Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	İstatistik	Akademisyen	Öğretmen	Çalışmıyor	Diğer	Toplam
Öğretim Elemanına Yönelik	n	61	96	49	23	229
	\bar{X}	57.8	63.8	62.8	61	61.7
	S	12.4	10.9	12.4	10.1	11.7
Danışmana Yönelik	n	60	97	44	22	223
	\bar{X}	25.3	26.9	27.7	26.4	26.6
	S	8.4	6.4	6.4	7.4	7.1
LÜ Eğitim Sürecine Yönelik	n	59	98	46	22	225
	\bar{X}	17.6	18.7	18.6	19.3	18.4
	S	5.3	3.6	3.7	4.5	4.3
Fiziksel Koşullara Yönelik	n	60	99	46	22	227
	\bar{X}	16.1	19.3	19.0	17.6	18.2
	S	6.4	4.3	3.6	5.0	5.0
Yöneticilere Yönelik	n	61	100	47	22	230
	\bar{X}	11.6	13.9	14.4	14.1	13.4
	S	4.2	3.8	3.2	3.6	3.9
Genel Memnuniyet	n	61	100	47	22	230
	\bar{X}	20.7	23.6	22.2	22.9	22.4
	S	6.7	5.1	5.9	5.3	5.8

Tablo 8. Öğrencilerin Öğretim Elemanına, Fiziksel Koşullara, Yöneticilere Yönelik Memnuniyet Puanlarının ve Genel Memnuniyet Puanlarının Mesleğe Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öğretim Elemanına Yönelik	Gruplar arası	1387.7	3	460.8	3.451	.017*	.044
	Gruplar içi	30051.2	225	133.6			
	Toplam	31433.8	228				
Danışmana yönelik	Gruplar arası	175.0	3	58.3	1.155	.328	-
	Gruplar içi	11065.3	219	50.5			
	Toplam	11240.4	222				
Lisansüstü eğitim sürecine yönelik	Gruplar arası	67.2	3	22.4	1.234	.298	-
	Gruplar içi	4012.5	221	18.2			
	Toplam	4079.8	224				
Fiziksel Koşullara Yönelik	Gruplar arası	426.5	3	142.1	5.99	.001*	.075
	Gruplar içi	5292.1	223	23.7			
	Toplam	5718.6	226				
Yöneticilere Yönelik	Gruplar arası	269.4	3	89.8	6.29	.000*	.077
	Gruplar içi	3228.5	226	14.3			
	Toplam	3497.9	229				
Genel Memnuniyet	Gruplar arası	326.8	3	108.9	3.27	.022*	0.047
	Gruplar içi	7520.6	226	33.3			
	Toplam	7847.4	229				

*p<.05

Tablo 8'e göre öğrencilerin öğretim elemanına yönelik memnuniyet düzeyleri arasında meslek bakımından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır $F_{(3,225)} = 3.541$, $p < .05$. Bu tabloda anlamlı fark tespit edilen değişkenlerin tümünde, farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin ($\bar{X} = 63.8$) öğretim elemanına yönelik memnuniyetleri akademisyenlerden ($\bar{X} = 57.8$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Tablodan çıkarılabilecek bir başka yorum ise öğretmenlerin ($\bar{X} = 19.29$) ve herhangi bir işte çalışmayan kişilerin ($\bar{X} = 19.00$)

fiziksel koşullara yönelik memnuniyetlerinin akademisyenlerden ($\bar{X} = 16.08$) anlamlı düzeyde yüksek olduğudur $F_{(3,223)} = 5.59, p < .05$. Benzer şekilde öğretmenlerin ($\bar{X} = 13.90$) ve herhangi bir işte çalışmayan kişilerin ($\bar{X} = 14.36$) enstitü yöneticilerine yönelik memnuniyetleri de akademisyenlerden ($\bar{X} = 11.64$) anlamlı düzeyde yüksektir $F_{(3,226)} = 6.29, p < .05$. Tabloda öğretmenlerin ($\bar{X} = 23.59$) lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyetlerinin de akademisyenlerden ($\bar{X} = 20.69$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir $F_{(3,226)} = 3.27, p < .05$. Etki düzeyini belirlemek için η^2 değerleri hesaplanmıştır. Cohen (1988) 0.01, 0.06 ve 0.014 değerlerini sırasıyla küçük, orta ve büyük etki olarak ifade etmiştir. Buna dayanarak mesleğin öğretim elemanına ($\eta^2 = .044$) ve genel memnuniyete etkisinin ($\eta^2 = .047$) küçük, fiziksel koşullara ($\eta^2 = .075$) ve yöneticilere ($\eta^2 = .077$) yönelik memnuniyete etkisinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretim elemanlarına, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet ve genel memnuniyetin mesleğe göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını; ancak mesleğin bu değişkenler üzerinde küçük veya orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte akademisyenlerin memnuniyetlerinin çoğu açıdan öğretmenlerden düşük olması dikkat çekmektedir. Bu durumun, akademisyenlerin bu sürecin içinde olmaları, bu değişkenlere sadece eğitim açısından değil gündelik iş hayatlarında maruz kalmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bir başka deyişle akademisyenler örneğin öğretim elemanları ile sadece eğitim ilişkisi değil ast-üst ilişkisi içinde oldukları için soruları cevaplarken eğitim dışı ilişkilerini de göz önünde bulundurmuş olabilirler. Öğrencilerin danışmana yönelik memnuniyet puanları $F_{(3,219)} = 1.155, p > .05$ ve lisansüstü eğitim sürecine yönelik memnuniyet puanları $F_{(3,221)} = 1.234, p > .05$ ise buldukları mesleğe göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

1.3. Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeylerinin ve genel memnuniyet düzeylerinin tecrübeye göre incelenmesi

Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet puanlarının ve genel memnuniyet

puanlarının tecrübeye göre betimsel istatistikleri Tablo 9'da, ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretim Elemanına, Fiziksel Koşullara, Yöneticilere Yönelik Memnuniyet Ölçekleri ve Genel Memnuniyet Ölçeği Puanlarının Tecrübeye Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	İstatistik	0 yıl	1-5 yıl	6-10 yıl	11 yıl ve üzeri	Toplam
Öğretim Elemanına Yönelik	<i>n</i>	15	97	53	37	202
	\bar{X}	64.9	59.4	62.0	63.6	61.3
	<i>S</i>	14.7	12.3	9.8	11.8	11.9
Danışmana Yönelik	<i>n</i>	15	95	54	36	200
	\bar{X}	30.1	25.1	26.8	28.5	26.6
	<i>S</i>	5.8	7.3	7.4	6.5	7.2
LÜ Eğitim Sürecine Yönelik	<i>n</i>	14	96	53	37	200
	\bar{X}	19.8	17.6	19.1	19.2	18.5
	<i>S</i>	3.6	4.9	3.5	3.9	4.3
Fiziksel Koşullara Yönelik	<i>n</i>	15	97	53	38	203
	\bar{X}	19.3	17.2	18.8	19.4	18.2
	<i>S</i>	2.9	5.8	4.9	4.0	5.1
Yöneticilere Yönelik	<i>n</i>	14	100	54	37	205
	\bar{X}	15.5	12.2	13.6	14.8	13.2
	<i>S</i>	2.6	4.4	3.1	3.3	3.9
Genel Memnuniyet	<i>n</i>	14	100	54	37	205
	\bar{X}	23.6	21.5	22.9	23.6	22.4
	<i>S</i>	6.0	6.2	5.2	5.7	5.9

Tablo 10. Öğrencilerin Öğretim Elemanına, Fiziksel Koşullara, Yöneticilere Yönelik Memnuniyet Puanlarının ve Genel Memnuniyet Puanlarının Tecrübeye Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öğretim Elemanına Yönelik	Gruplar Arası	775.1	3	258.3	1.857	.138	-
	Gruplar İçi	27539.8	198	139.1			
	Toplam	28314.9	201				
Danışmana yönelik	Gruplar arası	532.1	3	177.4	3.526	.016*	.051
	Gruplar içi	9859.2	196	50.3			
	Toplam	10391.3	199				
Lisansüstü eğitim sürecine yönelik	Gruplar arası	127.9	3	42.7	2.292	.079	-
	Gruplar içi	3647.67	196	18.6			
	Toplam	3775.7	199				
Fiziksel Koşullara Yönelik	Gruplar arası	184.5	3	61.5	2.367	.072	-
	Gruplar içi	5169.4	199	25.9			
	Toplam	5353.9	202				
Yöneticilere Yönelik	Gruplar arası	283.3	3	94.4	6.469	.000*	.088
	Gruplar içi	2934.5	201	14.6			
	Toplam	3217.8	204				
Genel Memnuniyet	Gruplar arası	163.3	3	54.4	1.589	.193	-
	Gruplar içi	6885.8	201	34.3			
	Toplam	7049.2	204				

*p<.05

Tablo 10'a göre öğrencilerin danışmana yönelik memnuniyetleri çalışma tecrübesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnett's C testi yapılmıştır. Bu testin yapılmasının nedeni varyansların eşit olmamasıdır. Dunnett's C testi çalışma tecrübesi bulunmayan öğrencilerin ($\bar{X} = 30.13$) danışmana yönelik memnuniyetlerinin, 1-5 yıl çalışma tecrübesi bulunan öğrencilerden ($\bar{X} = 25.11$) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir $F_{(3,196)} = 3.52, p < .05$; ancak tecrübe bu değişken üzerinde küçük bir etkiye ($\eta^2 = .051$) sahiptir. Önceki bulgulara bakıldığında danışmana yönelik memnuniyetin cinsiyet, eğitim programı ve meslekten etkilenmediği görülebilir. Danışmana yönelik memnuniyeti etkileyen tek değişkenin çalışma tecrübesi olması dikkat çekicidir.

Tablodan çıkarılacak bir başka sonuç ise çalışma tecrübesinin yöneticilere yönelik memnuniyeti etkilediğidir. Scheffe testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl çalışma tecrübesi bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 12.17$) yöneticilere yönelik memnuniyet düzeyleri, çalışma tecrübesi bulunmayan ($\bar{X} = 15.50$) ve 11 yıl ile üzeri çalışma tecrübesi bulunan öğrencilerden ($\bar{X} = 14.81$) anlamlı derecede düşüktür $F_{(3,201)} = 6.47, p < .05$. Bununla birlikte çalışma tecrübesinin yöneticilere yönelik memnuniyete etkisi orta düzeydedir ($\eta^2 = .088$). Bu bulgulara dayanarak çalışma hayatının başında olan öğrencilerin danışmanlarından ve enstitü yönetiminden beklentilerinin diğer tecrübe gruplarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğretim elemanına, lisansüstü eğitim sürecine ve fiziksel koşullara yönelik memnuniyet puanları ve lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyet puanları ise çalışma tecrübelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır $p > .05$. Tüm bu değişkenler içinde hiçbir bağımsız değişkenin anlamlı derecede etkilemediği tek değişkenin lisansüstü eğitim sürecine yönelik memnuniyet olması göze çarpmaktadır. Bu durumun nedeni, bu değişkenin ders kredisi, ders dönemi süresi, tez dönemi süresi gibi herkesin benzer şekilde maruz kaldığı standart değerlendirmeleri içeriyor olması olabilir.

2. Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi

2.1. Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı ölçeklerinden elde ettikleri puanların cinsiyete ve eğitim programına göre incelenmesi

Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Edinim, Bireysel ve Sosyal Fayda ile İş Hayatına Katkı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete ve Eğitim Programına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

			n	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Akademik Edinim	Cinsiyet	Kadın	167	26.0	5.2	278	-1.468	.143	-
		Erkek	113	26.9	4.8				
	Eğitim Programı	YL	183	25.5	5.2	278	-4.383	.000*	.053
		Doktora	97	28.0	4.2				
Bireysel ve Sosyal Fayda	Cinsiyet	Kadın	128	42.5	8.0	211	1.409	.161	-
		Erkek	85	40.7	9.9				
	Eğitim Programı	YL	137	41.9	8.8	211	.378	.706	-
		Doktora	76	41.5	9.1				
İş Hayatına Katkı	Cinsiyet	Kadın	100	15.9	6.3	179	-.393	.695	-
		Erkek	81	16.3	6.5				
	Eğitim Programı	YL	110	15.6	6.1	179	-1.416	.159	-
		Doktora	71	16.9	6.7				

*p<.05

Tablo 11 incelediğinde öğrencilerin akademik edinim ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı $p>.05$ görülmektedir. Eğitim programı, akademik edinim puanlarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir $p<.05$, doktora öğrencilerinin akademik edinim puanları ($\bar{X} = 28.00$) yüksek lisans öğrencilerinininkinden ($\bar{X} = 25.50$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu analiz için etki büyüklüğü .053 olarak bulunmuştur, bu değer Cohen'e (1988) göre küçük etkiyi ifade etmektedir. Akademik edinim ölçeğindeki maddeler incelendiğinde tüm ifadelerin (örneğin bilgi beceri, araştırma yeterliliği vb.) bir lisansüstü eğitim öğrencisinde zamanla

gelişmesi beklenen özellikler olduğu görülebilir. Dolayısıyla akademik edinimin doktora öğrencilerinde daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte tabloda bireysel ve sosyal fayda puanları ve iş hayatına katkı puanlarının cinsiyet ve eğitim programına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir $p>.05$. Buna dayanarak lisansüstünde bir üst seviyeye geçmenin öğrencilere akademik edinimler dışında anlamlı katkısının olmadığı söylenebilir.

2.2. Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı puanlarının mesleğe göre incelenmesi

Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı puanlarının mesleğe göre betimsel istatistikleri Tablo 12’de, ANOVA sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12. Akademik Edinim, Bireysel ve Sosyal Fayda ile İş Hayatına Katkı Ölçeği Puanlarının Mesleğe Göre Betimsel İstatistikleri

Meslek	Akademik edinim			Bireysel ve sosyal fayda			İş hayatına katkı		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Akademisyen	73	26.6	5.8	57	40.4	9.2	53	17.0	6.5
Öğretmen	121	26.6	4.9	91	43.1	8.8	90	16.8	6.1
Çalışmıyor	61	25.7	4.5	42	41.4	8.5	17	11.4	5.2
Diğer	25	26.2	4.6	23	40.8	8.7	21	14.8	6.4
Toplam	280	26.4	5.0	213	41.8	8.9	181	16.1	6.4

Tablo 13. Öğrencilerin Akademik Edinim, Bireysel ve Sosyal Fayda ile İş Hayatına Katkı Puanlarının Mesleğe Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Akademik Edinim	Gruplar Arası	40.7	3	13.6	.530	.662	-
	Gruplar İçi	7053.4	276	25.6			
	Toplam	7094.1	279				
Bireysel ve Sosyal	Gruplar Arası	304.4	3	101.5	1.294	.277	-

Fayda	Gruplar İçi	16388.1	209	78.4			
	Toplam	16692.5	212				
İş Hayatına Katkı	Gruplar	503.8	3	167.9	4.393	.005*	.069
	Arası						
	Gruplar İçi	6765.7	177	38.2			
	Toplam	7269.5	180				

*p<.05

Analiz sonuçları, öğrencilerin akademik edinim puanlarında $F_{(3,276)} = .530$, $p > .05$ ve bireysel ve sosyal fayda puanlarında $F_{(3,209)} = 1.294$, $p > .05$ sahip oldukları meslek bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin iş hayatına katkı ölçeğinden elde ettiği puanlar mesleğe göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır $F_{(3,177)} = 4.393$, $p < .05$. Mesleğin iş hayatına katkıya yönelik görüşlere orta düzeyde bir etkisi bulunmaktadır ($\eta^2 = .069$) (Cohen, 1988). Scheffe testi sonuçlarına göre herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin ($\bar{X} = 11.4$) iş hayatında katkı ölçeğinden elde ettikleri puanlar, akademisyenlerden ($\bar{X} = 17.0$) ve öğretmenlerden ($\bar{X} = 16.8$) anlamlı düzeyde düşüktür. Bu bulgu aslında beklenen bir bulgudur. Herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin lisansüstü eğitimin iş hayatına sağladığı katkılar hakkında ancak tahmini cevaplar verebildikleri için, ortalamalarının akademisyen ve öğrencilerden daha düşük olması olağandır.

2.3. Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı puanlarının tecrübeye göre incelenmesi

Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı puanlarının tecrübeye mesleğe göre betimsel istatistikleri Tablo 14'te, ANOVA sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 14. Akademik Edinim, Bireysel ve Sosyal Fayda ile İş Hayatına Katkı Ölçeği Puanlarının Tecrübeye Göre Betimsel İstatistikleri

Tecrübe	<i>Bireysel ve sosyal</i>								
	<i>Akademik edinim</i>			<i>foyda</i>			<i>İş hayatına katkı</i>		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
0 yıl	19	26.6	4.8	14	42.6	11.1	6	9.3	3.6
1-5 yıl	120	25.6	5.2	88	40.7	8.7	81	15.9	5.9
6-10 yıl	65	27.2	5.4	53	42.3	8.9	51	17.7	7.0
11 yıl ve üzeri	46	27.3	4.8	35	43.3	9.8	35	16.6	5.8
Toplam	250	26.4	5.2	190	41.8	9.2	173	16.3	6.3

Tablo 15. Öğrencilerin Akademik Edinim, Bireysel ve Sosyal Fayda ile İş Hayatına Katkı Puanlarının Tecrübeye Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Akademik Edinim	Gruplar arası	143.7	3	47.9	1.793	.149	-
	Gruplar içi	6570.9	246	26.7			
	Toplam	6714.6	249				
Bireysel ve Sosyal Fayda	Gruplar arası	204.2	3	68.1	.807	.491	-
	Gruplar içi	15681.6	186	84.3			
	Toplam	15885.8	189				
İş Hayatına Katkı	Gruplar arası	404.6	3	134.9	3.503	.017*	.059
	Gruplar içi	6507.6	169	38.5			
	Toplam	6912.2	172				

*p<.05

Analiz sonuçları, öğrencilerin akademik edinim ölçeği $F_{(3,246)} = 1.793$, $p > .05$ ile bireysel ve sosyal fayda $F_{(3,186)} = .807$, $p > .05$ ölçeğinden elde ettikleri puanların meslekî tecrübeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Önceki bulgularla birlikte yorumlandığında akademik edinimin sadece eğitim programı ile ilgili olduğu söylenebilir. Bireysel ve sosyal faydayı ise eğitim programı, meslek, tecrübe değişkenlerinin hiç biri etkilememektedir. Aslında bireysel ve sosyal fayda ölçeğindeki özelliklerin yüksek lisanstan doktora doğru artış göstermesi beklenmektedir. Enstitü yöneticilerini bu konuya dikkat etmesi gerektiği söylenebilir.

İş hayatına katkı ölçeğinden elde edilen puanlar, meslekî tecrübeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır $F_{(3,169)} = 3.503$, $p < .05$; ancak meslekî tecrübenin iş hayatına katkıya yönelik görüşlere etkisi küçüktür ($\eta^2 = .059$) (Cohen, 1988). Scheffe testi sonuçlarına göre çalışma tecrübesi bulunmayan öğrencilerin iş hayatına katkı ölçeği puanları ($\bar{X} = 9.3$), 6-10 yıl arası iş tecrübesi bulunan öğrencilerden ($\bar{X} = 17.7$) anlamlı derecede düşüktür. Bu aslında beklenen bir sonuçtur. Herhangi bir işte çalışmayan kişilerin eğitimlerinin iş hayatına katkısı olmadığını düşünmesi olağandır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretim elemanlarına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyetleri ve lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, meslek, meslekî tecrübe ve eğitim programına göre değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin akademik edinin, bireysel sosyal fayda sağlama ve iş hayatına katkı durumlarının da cinsiyet, meslek, meslekî tecrübe ve eğitim programı değişkenlerine göre değişimi de analiz edilmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler ile Türkiye’de lisansüstü eğitim vermekte olan bir eğitim bilimleri enstitüsünün 364 öğrencisinden edilmiştir. Ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .84 ile .96 arasında değişmektedir ki bu ölçeklerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özbek, 2011); açıklanan varyans düzeyleri ise en düşük 65.00 en yüksek 82.84’tür.

Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanına yönelik memnuniyet, kadın öğrencilerde erkeklere göre ve yüksek lisans öğrencilerinde doktora öğrencilerine göre daha yüksektir. Benzer şekilde Dilci (2009) kadın ve erkek lisansüstü öğrencilerinin öğretim elemanının iletişim becerilerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Nayır’ın (2007) çalışmasına göre ise yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimde doktora öğrencilerinden daha fazla sorun yaşamaktadır. Bu durumda aslında yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyetlerinin daha düşük çıkması beklenebilir; ancak bu çalışmada iki grup arasında bir fark

gözlemlenmemiştir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim elemanına yönelik memnuniyetinin ve lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyetinin akademisyenlerden daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Benzer şekilde herhangi bir işte çalışmayanların ve öğretmenlerin fiziksel koşullara yönelik memnuniyeti akademisyenlerden daha yüksektir, aynı durum enstitü yöneticilerine yönelik memnuniyette de söz konusudur. Dolayısıyla akademisyenlerin beklentilerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna dayanarak ileriki çalışmalarda araştırmacıların, öğrencilerin beklentilerini her meslek grubundan öğrencilerle görüşmeler yaparak daha derinlemesine incelemeleri önerilebilir. Bu gibi çalışmaların sonuçları, lisansüstü eğitim kurumları yöneticilerinin öğrencilerin beklentilerini karşılamaya yönelik gayretlerini destekleyeceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin danışmanlarına yönelik memnuniyetleri çalışma tecrübesine göre farklılaşmaktadır. Cinsiyet, eğitim programı ve meslek ise danışmana yönelik memnuniyeti etkilememektedir. Benzer odağa sahip çalışmalarda hem yüksek lisans hem de doktora öğrencilerinin danışmanlarından yeterince faydalanamadıkları (Adıgüzel, 2002), öğrencilerin danışmanları ile yeterince iletişim kurmadığı, danışmanın zamanında bilgi paylaşmadığı ve tezde yeterince sorumluluk üstlenmedikleri (Dilci, 2009) sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin danışmanlarından genel olarak (Gill, Russell ve Rayfield, 2012), yeterince (Kara, 2008) ya da kısmen memnun olduklarını (Erichsen, Bolliger ve Halupa, 2014) tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır. Dolayısıyla bu durumun bağlama göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Farley, McKee, ve Brooks (2011)'un da belirttiği gibi, öğrenciler sürece ne kadar çok dâhil olursa o kadar çok memnuniyet duymaktadır. Bu bağlamda belirtilen her bir boyutta öğrencilerin sürece ne kadar dâhil edildikleri memnuniyet açısından önem taşımaktadır.

Lisansüstü eğitim, süre ve süreç açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, eğitim programı, meslek, çalışma tecrübesi değişkenlerinden hiçbirine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde lisansüstü eğitim programını bu açıdan değerlendiren sayılı çalışmalardan birinde (Alhas, 2006) yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin lisansüstü eğitim süre ve sürecine

yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiş; öğrencilerin ders süresini yeterli gördüğü ancak tez süresinin yeterliliği konusunda kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Söz konusu çalışma sadece öğretmenler ile yapıldığı için farklı sonuçlara ulaşılması olağandır. Bununla birlikte ileriki çalışmalarda öğrencilerin süre ve sürece yönelik memnuniyetlerine etki eden faktörlerin nitel verilerle desteklenerek incelenmesi önerilmektedir.

Kadın ve erkek öğrencilerin akademik edinimleri arasında fark bulunmazken, doktora öğrencilerinin akademik edimleri yüksek lisans öğrencilerinden daha yüksektir. Adıgüzel (2002) yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin lisansüstü eğitimden kazandıkları beceriler ile beklentilerin farklı olduğunu tespit etmiştir. Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) ise eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yaşadığı sorunlardan ikisini kuram ve uygulama arasında ilişki kurma ve araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma olarak ifade etmiştir. Öğrenciler bu sorunların çözümü konusunda öğretim elemanlarından katkı beklemektedir. Bu noktada özellikle yüksek lisans öğrencilerinin akademik edinimlerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir, çünkü her yüksek lisans öğrencisi doktora devam etme olanağı bulamayabilir.

Öğrencilerin lisansüstü eğitimden sağladıkları bireysel ve sosyal faydanın araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerden hiçbirine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin iş hayatına katkı düşünceleri ise meslek sahiplerine göre daha düşüktür. Oysa öğrenciler, lisansüstü eğitimi sırasıyla meslekî gelişim, alandaki bir soruna çözüm getirme, yeni bilgiler keşfetme, kişisel statü ve saygınlık kazanma ile ekonomik yarar sağlama amacıyla tercih etmektedir (Dilci, 2009). Bu durumda doktora öğrencilerinin sağladığı bireysel ve sosyal faydanın daha yüksek olması beklenebilir; ancak böyle bir sonuç gözlemlenmemiştir. Sezgin vd. (2011) lisansüstü eğitimde öğrencilerin disiplinler arası ve ülke sorunlarına çözüm getirecek çalışmalar yapma ve üretilen bilgiyi ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşma noktalarında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bu çalışmada kullanılan bireysel ve sosyal fayda ölçeği de noktaları kapsamaktadır. Tüm bunlara dayanarak öğrencilerin

sağladığı bireysel ve sosyal faydanın artırılmasına yönelik adımlar atılması gerektiği ifade edilebilir. Örneğin, bu araştırmada en çok bilimsel yayının eğitim bilimleri, BÖTE ve ilköğretim anabilim dalı öğrencileri tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Bazı anabilim dallarının ise hiç yayını bulunmamaktadır. Bu anabilim dalı yöneticilerinin yayın sayısını ve dolayısıyla öğrencilerin sağladığı bireysel ve sosyal faydayı artırma yönünde işbirliği yaparak birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmaları atılacak adımlardan birisi olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarının, kurumların lisansüstü eğitimin kalitesini sağlamada nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda faydalı olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada sadece nicel veriler üzerinden belli çıkarımlarda bulunulmuştur bu nedenle, bundan sonraki benzer çalışmalarda, öğrencilerin memnuniyeti veya memnuniyetsizliği altındaki nedenleri daha somut bir şekilde görmek amacıyla nitel verilere başvurulması önerilmektedir. Araştırma sürecinde, gerek ülkemizde gerekse uluslararası alanda lisansüstü eğitim kalitesine dair çok az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, lisansüstü eğitimin kalitesini araştıran çalışmaların artırılması daha çeşitli veriler üzerinden daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, E. (2002). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C. C. (1997). *Değişim ve yeni global yönetim*. İstanbul: MESS.
- Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Alhas, A. (2006). Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balkır, N. (1992). *Türkiye'de çağdaş eğitim ve çağdaş üniversite*. Ankara: TC. Başbakanlık.
- Baykul, Y. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf matematik programı üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 40-49.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Bulger, M. E., Almeroth, K. C., Mayer, R. E., Chun, D., Knight, A. & Collins, H. (2007). Effects of instructor engagement on student use of a course management system. 5 Ocak 2016 tarihinde <http://www.nmsl.cs.ucsb.edu/papers/151.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cengage Learning (2014). Student views on instructor engagement. 6 Ocak 2016 tarihinde <http://blog.cengage.com/student-views-on-instructor-engagement/sayfasından> erişilmiştir.
- Chapman, E. (2003). Assessing student engagement rates. 5 Ocak 2016 tarihinde <http://www.ericdigests.org/2005-2/engagement.html> sayfasından erişilmiştir.
- Chickering, A. W. ve Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3, 7.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.

- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurumları.
- Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Erichsen, E. A., Bolliger, D. U. ve Halupa, C. (2014). Student satisfaction with graduate supervision in doctoral programs primarily delivered in distance education settings. *Studies in Higher Education*, 39(2), 321-338.
- Farley, K., McKee, M. ve Brooks, M. (2011). The effects of student involvement on graduate student satisfaction: A pilot study. *Alabama Counseling Association Journal*, 37(1), 33-38.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7. baskı). New York: McGraw-Hill.
- Fletcher, A. (2005). Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change. 6 Ocak 2016 tarihinde <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gill, B. E., Russell, M. ve Rayfield, J. (2012). An exploration of graduate student satisfaction with advising in departments of agricultural education, leadership, communications, and extension. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 5-17.
- Glasser, W. (1999) *Okulda kaliteli eğitim* (U. Kaplan, Çev.). İstanbul: Beyaz.
- Güven, B. ve İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2).141-163.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. ve Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 78(October) 318-340.
- Kara, F. (2008). *Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(21), 61-80.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2010), 94-114.

- Kline, P. (1993). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kuh, G. D. (2001). The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. *Bloomington, IN: Indiana University Center for Post Secondary Research*, 1-26.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grade sand persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(2), 27-35.
- Lee, S.H. & Pershing, J. A. (1999). Effective reaction evaluation in evaluating training programs: purposes and dimension classification. *Performance Improvement* 38(8), 32-39.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Nayır, F. (2007). *Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- NSSE (2015). *Engagement indicators*. 5 Ocak 2016 tarihinde [http://nsse.indiana.edu/2015_Institutional_Report/pdf/NSSE15%20Engagement%20Indicators%20\(NSSEville%20State\).pdf](http://nsse.indiana.edu/2015_Institutional_Report/pdf/NSSE15%20Engagement%20Indicators%20(NSSEville%20State).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- NSSE (2015a). *High-impactpractices*. 5 Ocak 2016 tarihinde http://nsse.indiana.edu/Institutional_Report/High-Impact%20Practices.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özbek, Y. Ö. (2011). Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler. S.Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s. 50). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149

- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary drop out decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Patton, M. K. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün-S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Pike, G. R., Smart, J. C., Kuh, G. D. ve Hayek, J. C. (2006). Educational expenditure and student engagement: When does money matter? *Research in Higher Education*, 47(7), 847-872.
- Pike, G. R., Kuh, G. D. & Mc Cormick, A. C. (2011). An investigation of the contingent relationships between learning community participation and student engagement. *Research in Higher Education*, 52(3), 300-322.
- Roblyer, M. D. & Wiencke, W. R. (2004). Exploring the interaction equation: Validating a rubric to assess and encourage interaction in distance courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(4), 24-37.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(18), 175-188.
- Schlechty, P. (1994). Increasing student engagement. 3 Ocak 2016 tarihinde https://www.schlechtycenter.org/system/tool_attachment/4046/original/sc_pdf_engagement.pdf?1272415798 sayfasından erişilmiştir.
- Serter, N. (1997). *21. Yüzyıla doğru insan merkezli eğitim*. İstanbul: Sarmal.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169.
- Strang, T. (2014). Student views on instructor engagement. 6 Ocak 2016 tarihinde <http://blog.cengage.com/student-views-on-instructor-engagement/> sayfasından erişilmiştir.
- Şaşmaz Ören, F., Yılmaz, T. ve Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 189-201.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6.baskı). New Jersey: Pearson.
- Taşcı, D. (1995, Kasım). *Toplam kalite yönetimi ve eğitimde uygulanabilirliği*. IV. Ulusal Kalite Kongresi’nde sunulan bildiri, İstanbul.

- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(43), 200-218.
- YÖK (1996). Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği. 21 Aralık 2015 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfY/Rx/10279/17377 sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2015). 2014-2015 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. 21 Aralık 2015 tarihinde https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2015/2015_T1_v3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Willms, J.D. (2003) *Student engagement at school: A sense of belonging and participation, Results from PISA 2000*.4 Ocak 2016 tarihinde <https://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf> sayfasından erişilmiştir.

SUMMARY

In order to meet the constantly changing and developing requirements of a society, educational programs should be developed and changed in line with time pressures. With the aim of determining the deficiencies and defects of the application period and whether learning targets are achieved or not, the program assessment concept is used. As is the case with each educational grade, graduate education is also implemented within a program and the demand for graduate education makes it essential to assess these education programs. Educational programs should be assessed in terms of their compatibility with the needs, expectations, interests and features of society, and with scientific and technological developments and should be updated with constant reviews. Graduate education is an important source of both income and reputation for universities. Institutions' desire of attracting more students should take the required measures and should determine expenditure well. Ensuring the satisfaction of students with the quality of graduate education and the participation of students in their education are among the prominent prerequisites. Within this scope, the satisfaction of graduate students regarding their education are assessed in various dimensions. In this regard, the satisfaction of students with instructors, advisors, the graduate education process, physical conditions and general levels of satisfaction were examined according to gender, profession, work experience and educational programs. In addition, the academic attainments, personal and social benefits and the contribution to commercial/business life gained through postgraduate education were also examined. The research was conducted based on the descriptive survey pattern which is included in the quantitative model. The research data were collected with nine different scales developed by researchers from 364 postgraduate students being educated in one of the universities with have the largest student population in Turkey. The items in the scale were prepared as a result of negotiations with the managers of the institution and a field literature review and expert opinions were also evaluated. As a result of exploratory factor analysis, Kaiser Meyer Olkin (KMO) values showed that the sampling sizes of all the scales were sufficient and the results of Bartlett Sphericity

showed that the data were well suited for factor analysis. The Cronbach Alpha internal coefficient of consistence varied between 0.84 and 0.96. Thus, it can be said that reliable data can be collected with the above-mentioned scales. In line with the research results, most of the publications were made by graduate students in the Department of Primary Education. Satisfaction with instructors was higher in male students when compared to female ones and in doctoral students when compared to master students. Furthermore, the satisfaction of teachers with instructors and the general levels of satisfaction were higher when compared to the academicians. Similarly, the satisfaction of those who were unemployed and of the teachers with their physical surrounding was higher than the academicians; the same situation was valid for their level of satisfaction with institution managers. Thus, it can be said that the expectations of the academics were higher than the other groups'. The satisfaction of students with their advisors changed in line with their work experience. Gender, educational program and profession did not affect satisfaction with advisors. Satisfaction with the graduate education process did not change with independent variables of research. While there was no difference between the academic attainments of female and male students, the attainments of doctoral students were greater than those of master students. It is thought that the results of this research could be beneficial in determining the issues that should be taken into consideration by institutions to ensure the quality of graduate education. The results were gathered solely as quantitative data in the research. It is thus suggested that qualitative data be used in future, similar studies, with the aim of looking at the reasons for students' satisfaction and dissatisfaction in a more tangible manner.

EKLER

EK-1

Öğretim Elemanlarına Yönelik Memnuniyet Ölçeği

İletişim	1. İhtiyacım olduğunda öğretim elemanlarından dönüt alabilirim.
	2. Öğretim elemanlarının dönütleri faydalıdır.
	3. Öğretim elemanları öğrencilerle etkileşimde bulunmak için internet teknolojilerini (e-posta, Facebook, WhatsApp vb.) kullanır.
	4. Öğretim elemanları derslerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanır.
	5. Öğretim elemanlarının teknolojik becerileri yeterlidir.
	6. Öğretim elemanlarının ders içinde öğrencilerle ilişkileri iyidir.
	7. Öğretim elemanlarının ders dışında öğrencilerle ilişkileri iyidir.
	8. Öğretim elemanları öğrencilerin düşüncelerine değer verir.
	9. Öğrenciler, öğretim elemanlarına kolaylıkla ulaşabilmektedir.
	10. Öğretim elemanları öğrencilerin e-postalarına zamanında dönüt vermektedir.
Alan Bilgisi ve Eğitsel Yeterlik	1. Öğretim elemanlarının derslerde verdiği bilgiler beklentilerimi karşılamaktadır.
	2. Öğretim elemanları alana hakim olduklarını hissettirmektedir.
	3. Öğretim elemanları programda belirtilen ders saatlerine uymaktadır.
	4. Öğretim elemanları derslerine değer vermektedir.
	5. Öğretim elemanları derslerine hazırlanarak gelmektedir.
	6. Öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları içerikler günceldir.

Danışmana Yönelik Memnuniyet Ölçeği

1. Öğretim üyelerinin verdikleri danışmanlık hizmetleri yeterlidir.
2. Danışmanım beni akademik yayın yapmaya teşvik etmektedir.
3. Danışmanım ortak akademik çalışmalarımızda benim haklarımı göz önünde bulundurmaktadır.
4. Danışmanım bana iyi bir rol model oluşturmaktadır.
5. Danışmanımın bana dönüt verme süreleri yeterlidir.

6. Danışmanımın istatistik bilgisi yeterlidir.
7. Danışmanımın alanyazın/literatür hâkimiyeti yeterlidir.

Fiziksel Koşullara Yönelik Memnuniyet Ölçeği

1. Derslerin verildiği sınıfların büyüklüğü eğitim-öğretime uygundur.
2. Derslerin verildiği sınıfların sıcaklığı eğitim-öğretime uygundur.
3. Derslerin verildiği sınıflarda bulunan teknolojik donanım (bilgisayar, internet, projeksiyon) yeterlidir.
4. Dersliklerin temizlik ve düzenine özen gösterilmektedir.
5. Dersliklerde aydınlatma olanakları yeterlidir.

Lisansüstü Öğretim Süresi ve Sürecine Yönelik Memnuniyet Ölçeği

1. Derslerin kredi-saat ağırlıkları yeterlidir.
2. Lisansüstü programın süresi yeterlidir.
3. Ders dönemi süresi yeterlidir.
4. Tez dönemi süresi yeterlidir.
5. Lisansüstü eğitim programında açılan ders yelpazesi (çeşitliliği) yeterlidir.

Enstitü Yönetimine Yönelik Memnuniyet Ölçeği

1. Lisansüstü eğitim programına alınırken belirlenen kriterler uygundur.
2. Lisansüstü eğitim programına öğrenci alımında adil davranılmaktadır.
3. Öğrenciler lisansüstü eğitim hakkındaki problemlerini enstitü yöneticilerine rahatlıkla iletebilmektedir.
4. Yöneticiler tüm öğrencilere eşit davranmaktadır.

Genel Memnuniyet Ölçeği

1. Genel olarak programdan memnunum.
2. Lisansüstü eğitim programı beklentilerimi karşılamaktadır.
3. Başkalarına da bu enstitüde lisansüstü eğitim almasını tavsiye ederim.
4. Bir daha seçme şansım olsa yine bu enstitüyü tercih ederdim.
5. Kendimi bu kurumun bir parçası olarak hissediyorum.
6. Bu kurumun öğrencisi olmaktan memnunum.

Akademik Edinimler

Bilgi ve beceri edinimi	1. Eğitime başladıkları zaman sahip oldukları bilgi seviyesi ile şimdiki bilgi seviyesi arasında pozitif yönde bir gelişme var mıdır?
	2. Öğrenci lisansüstü programı sayesinde yeni beceriler edinmiş midir?

	3. Öğrenci lisansüstü eğitim sayesinde kütüphane kaynaklarını nasıl kullanacağını öğrenmiş midir?
	4. Öğrenci lisansüstü eğitim sayesinde çevrimiçi kaynaklara nasıl erişeceğini öğrenmiş midir?
Araştırma ve yayın yapma	5. Araştırma yapmak için gerekli veri toplama yöntemleri hakkında kendimi yetkin hissediyorum.
	6. Araştırma yapmak için gerekli veri analizi yöntemleri hakkında kendimi yetkin hissediyorum.
	7. Öğrenciler kendilerini akademik yayın yapabilecek yeterlilikte görmekte midir?

Bireysel ve Sosyal Fayda

1. Derslerden elde ettiğim bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabileceğime inanıyorum.
2. Derslerden elde ettiğim bilgiler beni akademik yayın yapmaya teşvik eder.
3. Lisansüstü eğitim programı karar verme becerilerimi olumlu etkiledi.
4. Lisansüstü eğitim programı problem çözme becerilerimi olumlu etkiledi.
5. Lisansüstü eğitim programı eleştirel düşünme becerilerimi olumlu etki etti.
6. Lisansüstü eğitim programı işbirlikli çalışabilme becerilerimi olumlu etkiledi.
7. Lisansüstü eğitim programı sayesinde olumlu ilkeler edindim. (Ben değil biz olma, sorumluluk alabilme, sürekli gelişim taraftarı olma vb.)
8. Lisansüstü eğitim programı aracılığıyla sosyal etki yaratan projelere dahil oldum.
9. Lisansüstü eğitimimde elde ettiğim bilgileri çevremdeki ilgili kişilerle paylaştım.
10. Lisansüstü eğitim programı boş zamanlarımda alanımla ilgili etkinlikler yapmaya isteklendirdi.
11. Lisansüstü eğitim programı sayesinde akademik çevre edindim.

İş Hayatına Katkı

Maddi katkı	1. Lisansüstü eğitim programı sayesinde promosyon aldım.
	2. Lisansüstü eğitim programı sayesinde terfi aldım.
	3. Lisansüstü eğitim programı sayesinde zam aldım.
	4. Lisansüstü eğitim programı bana yeni iş olanakları sağladı.
Performansa katkı	1. Lisansüstü eğitim programı sayesinde (varsa) iş yerindeki performansım arttı.

	2. Lisansüstü eğitim programı meslekî doyumumu arttırdı.
	3. Lisansüstü eğitim programı iş yerinde ast-üst ilişkilerimi olumlu etkiledi.

GEFAD / GUJGEF 37(1): 47–62 (2017)

Eğitlence Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi: Meta-Analitik Bir Çalışma

The Effect of Edutainment Applications upon Academic Achievement: A Meta-Analytic Study

Veli BATDI

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kilis, veb_27@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 12.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 03.03.2017

ÖZ

Bu araştırmada, eğitlence uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ulusal ve uluslararası alanyazında 2004-2014 yılları arasında yapılmış çalışmaların analize dâhil edildiği araştırmada meta-analiz yönteminden yararlanılmıştır. Taramalar sonucunda öntest-sontest uygulanan 36 çalışma (6 makale, 30 tez) araştırmaya dâhil edilerek meta-analitik işlemler için sabit etkiler modeliyle (SEM) rastgele etkiler modeli (REM) uygulanmıştır. Oyunla ilgili çalışmaların akademik başarıya yönelik REM etki büyüklüğü değeri (ES=0.685) Cohen'in (1992) sınıflamasına göre orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Eğitlence türlerine göre gruplar arası etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (Z=7.136; p=0.011). Araştırma sonuçları eğitlence uygulamalarının akademik başarı açısından etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitlence uygulamaları, akademik başarı, meta-analiz

ABSTRACT

This study aimed to determine the effect of edutainment applications upon academic achievement. Collected from national and international literature between the years of 2004-2014, six articles and thirty theses which applied pretest-posttest control group model were chosen for the study. Meta-analysis was preferred as study method and both fixed and random effects model (FEM/REM) were made use of. When the studies about games including academic achievement scores were analyzed depending on FEM, the effect size value (ES=0.685) was found to be at medium range according to Cohen's (1992) classification. There was significant difference among intergroup effect size in terms of edutainment types (Z=7.136; p=0.011). The study results showed that edutainment applications have positive effect on academic achievement.

Keywords: Edutainment applications, academic achievement, meta-analysis

GİRİŞ

Geleneksel öğrenmeye alternatif olarak ortaya çıkan yöntemler teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha çok çeşit kazanmıştır. Öğrencilerin öğrenme tekniklerine en yakın olan ve onların başarı düzeylerini arttırabilecek neredeyse bütün yollar denenmektedir. Bunlar arasında özellikle öğrencileri sınıf ortamından gerçek yaşam durumlarına götüren ve gerçeği gerçekte öğreten eğitilence uygulamaları (oyun, şarkı, müzik ve video ile öğrenme), göze çarpan yöntemler olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda eğitilence uygulamaları kapsamında yer alan oyunlar, zekâ ve yeteneğe dayalı, dikkat ve şansı da içinde barındıran, sadece oynayanı değil seyirciyi de sürece dâhil eden ve her iki tarafın da eğlenmesini sağlayan bir grup etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Tüysüz, 2009).

Öğrencilerin bütüncül eğitiminde önemli potansiyele sahip oyunlar fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özellikler açısından öğrencilerin gelişimini sağlamaktadır. Diğer bir deyişle oyunsal etkinlikler öğrencilerin yaşamsal becerileri olarak bilinen kişisel, sosyal ve düşünme becerilerinin gelişmesi için eğitsel fırsatlar sunmaktadır (MEB, 2012). Ancak düşünceleri yansıtmayı ve çevre ile ilişkiler kurmayı sağlayan oyunlar (Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı, 2004) öğrenci seviyeleri dikkate alınarak seçilirse, öğrencilerin oyunları konu ile ilişkilendirmesi ve ilgili konuyu anlamlı öğrenmesi sağlanabilir (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013). Ayrıca sadece eğlendirici değil öğretimsel değeri yüksek, amaca uygun iyi tasarlanmış ve öğretim ortamındaki ciddiyeti bozmayacak nitelikte oyunların tercih edilerek öğretimsel hedefleri gerçekleştirmeye yönelik uyarlamalar yapılması gerekir (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002). Özetle, oyunlarla ilgili yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, oyunların farklı ders alanlarında sıklıkla kullanıldığı, oyunların sağladığı eğlenceli ortamların öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttırdığı ve ilgisini çektiği, öğrencilerde öğrenmeye yönelik özgüven duymayı sağladığı ve öz-yeterlik algısını geliştirdiği anlaşılmakta (Bayırtepe ve Tüzün, 2007, 42) ve öğrencilerin de oyun-tabanlı öğrenmeye olumlu yaklaşarak bunu klasik öğrenme yöntemlerine tercih ettikleri görülmektedir (Bakar, Tüzün ve Çağıltay, 2008). Batdı (2012) ve Kablan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmalar da bu bağlamda oyunsal

etkinliklerle yapılan öğretimin etkili ve başarılı olduğu sonucuna paralellik arz etmektedir.

Videolarla öğrenme, araştırmacıların son zamanlarda dikkatini çeken teknolojik gelişmelerin getirdiği diğer bir yöntemdir. Önceki çalışmalar bilgisayar destekli öğretimin motivasyon, merak ve ilgi üzerindeki olumlu etkilerinden bahsederken şimdilerde de oyunsal videoların aynı mültimedya etkisinden söz edilmektedir (Chuang ve Chen, 2009). Oyun içerikli videolarla öğrencilerin birçok disiplinde (Matematik, Yabancı Dil, Fen, vb.) başarılı performanslar sergiledikleri çeşitli araştırma sonuçları ile desteklenmiştir (Hoffmann, 2009; Akt. Carr, 2012). Bunun yanı sıra dijital videolar çok duyulu özelliği ile öğretimi bireyselleştirerek öğrenme hedefine daha kolay ulaşmayı sağlamaktadır. Yine interaktif videolar içeriği kontrol etme imkânı sunarak öğrencilerin bireysel veya grupta etkileşimli öğretim gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Öndin, 2008). Bu noktada yapılan çalışma sonuçları video kullanımının öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgisini arttırdığını ve kalıcılığı sağladığını göstermiştir (Demirkan, 2006; Erim, 2009, 64; Köse, 2013).

Müzikle ve şarkıyla öğretim ise gelişen teknolojinin gereksinimi olarak ortaya çıkan diğer bir yöntem olarak nitelendirilebilir. Zira müzik toplumsal yaşamın gerekli bir parçası olarak bireyin doğumundan ölümüne kadar hayatın her noktasında yer alan bir olgudur. Bireyin yaşamını bu kadar dolduran ve etkileyen müzik, eğitsel açıdan da önemli faydalar sağlayabilmektedir (Hampton, 2007; Yağışan, Köksal ve Karaca, 2014). Pedagojik bir araç olarak özellikle dil öğretiminde dinleme, konuşma ve telaffuz becerilerinin gelişmesine doğrudan etki eden ve kültürel boyuta da dolaylı olarak etkisi olan müzikli ve şarkılı uygulamaların eğlendirici özelliği sayesinde öğrencilerin ilgisini arttırdığı (Millington, 2011; Navvaro, 2009; Neisa, 2008) ve rahat ortamlar sunarak öğrencilere sözel ifade gücü kazandırdığı (Nichols, 2008) belirtilmektedir. Bu noktada yapılan çalışmalar incelendiğinde, Öztosun'un (2002) bir çalışmasında müzikle eğitimin ilkokuma öğretimine etkisinin olumlu yönde olduğu, Şaktanlı'nın (2007) tezinde de şarkıların 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutum ve başarıları üzerinde etkili sonuçlar verdiği anlaşılmıştır.

İlgili alanyazın taramasında teknolojik gelişmelerin eğitim sistemini doğrudan etkilemesinden ötürü, ihtiyaç duyulan çağdaş yöntemler bağlamında oyun, video, şarkı ve müzikle yapılan eğitilence uygulamalarının ideal yöntemler oldukları söylenebilir. Öğrencilerde bulunan oyun, şarkı, müzik ve video gibi eğlenceli etkinliklere yönelik ilginin öğrenmeye yöneltilecek kullanılması son yıllarda birçok uzman tarafından önerilmekte bu uygulamaların eğitsel önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı oyun, video, şarkı ve müzikle yapılan eğitilence uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceleyen araştırma sonuçlarını değerlendirerek genel ve ortak bir karara ulaşmaktır. Bu noktada araştırma sonucunda şu soruların cevabı aranmıştır:

- a) Öğretim ortamında eğitilence uygulamalarının kullanımının akademik başarıya nasıl bir etkisi vardır?
- b) Eğitilence uygulamalarının (oyun, video, şarkı) etki büyüklüğü, türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada eğitilence uygulamalarının (oyun, şarkı, müzik, video ile öğretim) öğrencilerin akademik başarı puanları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu sebeple farklı araştırma türlerinin sonuçlarını nicel olarak tekrar analiz eden meta-analiz yönteminden faydalanılmıştır. Meta-analitik yöntem, bir konuda birbirinden habersiz araştırmacılar tarafından süre ve mekan kavramları farklı olarak yürütülen çalışmaların verilerinin yeniden gözden geçirilerek ve analize tabi tutularak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması olarak açıklanabilir (Glass, 1976). Bu yöntemde, sonuçlar arasındaki teorik ilişki incelendikten sonra, bu durumu ortaya koyan verilere ulaşmayı sağlayacak çalışmalar taranır ve ulaşılan çalışmalar kodlanarak etki büyüklükleri hesaplanır. Son olarak da etki büyüklüğü değerleri ve değişkenlere olan etkisi incelenerek sonuçlar yorumlanır ve raporlaştırılır (De Coster, 2004). Meta-analizde önemli olan yeterince büyük örneklem alarak sonuçların güvenilirliğini arttırmak ve etki genişliğini hesaplayarak parametreleri tahmin etmektir (Whitehead, 2002: Akt. Küçükönder, 2007).

Eğitilence uygulamaları ile ilgili ulusal ve uluslararası tüm kaynaklar taranmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda 2004-2014 yılları arasında yapılmış olan çalışmalar Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, Ebscohost Eric, Ebscohost Professional Development Collection ve Science Direct arama motorlarından “oyun”, “şarkı”, “müzik”, “video”, “eğitsel oyunlar” ve “the effect of the game-based learning/songs/music/video-game based learning” gibi anahtar kelimelerle İngilizce ve Türkçe olarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda akademik başarı puanlarıyla ilgili 215 adet çalışma arasından özellikle öntest-sontest uygulanan yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler (6 makale, 30 tez) dahil edilme kriterleri çerçevesinde ilgili çalışma için seçilmiştir. Analize dâhil edilen ilgili çalışmalar dergideki sayfa sınırlılığı gereğiyle kaynakça bölümünden çıkarılarak ayrı bir dosya şeklinde yazar tarafından muhafaza edilmektedir. Araştırma kapsamında dâhil edilme kriterleri; öğrencilerin akademik başarı puanlarını inceleyen ve etki büyüklüğüne ulaştıracak katılımcı sayısı (n), X ve ss değerlerine erişilebilecek çalışmalar olması şeklinde belirtilmiştir. Çalışmalar toplandıktan sonra araştırmaya dâhil edilme kriterlerine uyan çalışmaların daha sonra karşılaştırmalarda rahat kullanılabilmesi için kodlanması gerekmektedir. Yapılan bu kodlamalarda çalışmanın kimliği için numara, çalışma kodu, yazarlar/yayın yılı, bilim disiplini, örneklem eğitim düzeyi, çalışma süresi, kullanılan etkinlik türü gibi bilgiler tablo şeklinde özetlenmiştir. Bu tabloda yer alan çalışma kodu bölümünde, araştırmada dâhil edilen oyun, şarkı, müzik ve video etkinliklerinin ayrı ayrı kodlamaları yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle tarama sonunda ulaşılan çalışmalar OT (oyun tez-N:62), OM (oyun makale, N:47), MT (müzik tez, N:28), MM (müzik makale, N:16), ŞT (şarkı tez, N:14) ve ŞM (şarkı makale, N:28), VT (video tez, N:12) ve VM (video makale, N:8) şeklinde kodlanmış ve belirtilen sayı kadar çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmada çalışmaların akademik başarı puanları doğrultusunda hesaplanan ve her çalışmaya yönelik kendi ölçme aracı için belirlenmiş değerler şeklinde açıklanan etki büyüklüğü (Effect size: ES) bağımlı değişken şeklinde açıklanmıştır (Bernard ve arkadaşları, 2004). Araştırmadaki çalışma karakteristikleri öğrenenlerin öğrenim düzeyi, eğitilence uygulamalarının kullanıldığı dersler (bilim disiplini), uygulamanın

yürütüldüğü süre, katılımcı sayısı, standart sapma ve aritmetik ortalama biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri işlem etkililiği yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntem deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla analiz dâhilindeki çalışmalarda bulunan bağımlı değişkenlerin aritmetik ortalamasının hesaplanmasında farklı ölçekler kullanılması halinde kullanılır (Camnalburve Erdoğan, 2008). Araştırma kapsamında meta-analiz için esas olan ve bir olgunun mevcut durumda ne sıklıkla bulunduğuyla ilgili bilgi veren “Etki Genişliği” söz konusudur. Etki genişliği deney ile kontrol grupları arasında tanımlanan farklılık indeksidir (Yıldız, 2002; Akt. Gözüyeşil, 2012). Meta-analitik çalışmalarda, farklı araştırmalarda bulunan sayısal verileri birleştirmek amacıyla eldeki mevcut verileri ortak bir ölçü birimiyle, yani etki büyüklüğüyle ifade etmek gerekir. Mevcut araştırmada etki katsayıları hesaplanırken Cohen’in (1992) etki büyüklüğü sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Buna göre ulaşılan değer 0.20-0.50 ise küçük; 0.50-0.80 ise orta, 0.80 ve daha büyük ise geniş düzeyde etki olduğu belirtilmektedir. Diğer taraftan araştırmada Microsoft Excel 2010, Comprehensive Meta Analysis Programı (CMA) ile MetaWin kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler ile düzey sınıflamaları sonrası sabit etki modeli (SEM) ile rastgele etki modeli (REM) kullanılarak meta-analitik işlemler yorumlanmıştır.

BULGULAR

Meta-analiz çalışmasında, eğitlence uygulamalarının (oyun, müzik, şarkı, video) öğrencilerin akademik başarı puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalarını ve standart sapmalarını veren çalışmaların alanyazın taraması sonucunda, bu uygulamaların oyunsal boyutunun akademik başarı üzerine etkililiği ile ilgili 27 çalışmaya (7 makale, 16 yüksek lisans ve 4 doktora tezi) ulaşılmıştır. Bununla birlikte eğitlence türlerinden müzik (N:5), şarkı (N:2) ve video (N:2) uygulamalarına yönelik de toplamda 9 çalışmaya ulaşılmış ve ilgili çalışmaların *etki büyüklükleri ayrıca analiz edilmiştir*. Analizi yapılan tüm çalışmalardaki deney grubu 1233, kontrol grubu 1261 öğrenci olarak kaydedilmiştir.

Eğitilence uygulamaları kapsamında oyunsal etkinliklerden yararlanmanın akademik başarıya etkisi SEM'e göre değerlendirildiğinde; 0,048 standart hata ile % 95 güven aralığının üst sınırı 0.716 ve alt sınırı 0.527 ile ES=0.621 değerinde bulunmuştur. Homojenlik test sonucuna göre ise Q istatistiksel değeri 175.066 şeklinde hesaplanmıştır. χ^2 (ki-kare) tablosuna göre %95 anlamlılık düzeyinde 26 serbestlik derecesinde kritik değer 38.885 şeklinde görülmektedir. Bulunan Q değeri (175.066), 38.885 kritik değerinden daha büyük olduğundan dolayı ES dağılımının heterojen yapıda olduğu belirtilebilir. İstatistiksel anlamlılık z-testi dikkate alınarak değerlendirildiğinde, 12.874 (p=0.000) değeri kaydedilmiş ve bu değer anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca ES dağılımının SEM'e göre heterojen özellikte olduğu anlaşılmıştır. Tablo 1'de araştırmaya dâhil edilen oyuna yönelik çalışmaların istatistiksel verileri sunulmuştur.

Tablo 1. Meta-analiz Kapsamındaki Oyuna Yönelik Çalışmaların Etki Modellerinde Bulunan İstatistik Verileri

Model Türü	n	Z	p	Q	ES	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
SEM	27	12.874	0.000	175.066	0.621	0.527	0.716
REM	27	5.381	0.10449	35.523	0.685	0.435	0.934

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, araştırmada yer alan dağılım heterojen nitelikli olduğundan dolayı REM'e uygun analizlere gidilmiştir. Bu amaçla örneklemin heterojenliğinden kaynaklanan yanlısamlara engel olunmaya çalışılmıştır (Yıldız, 2002; Akt. Gözüyeşil, 2012). Dolayısıyla eğitilence uygulamaları kapsamındaki oyunsal etkinliklerle yürütülen öğrenme süreci ile geleneksel olarak gerçekleştirilen öğrenmenin REM'e göre kıyaslanması kararlaştırılmıştır. Yapılan hesaplamalarda, çalışmalarda bulunan veriler REM'e göre; 0.127 standart hata ve %95'lik güven aralığının üst sınırı 0.934 ve alt sınırı 0.435 ile ES değeri=0.685 olarak pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri Cohen'in (1992) düzey sınıflamasına göre orta düzeyde bulunmaktadır. Bu bağlamda, oyunsal uygulamaların akademik başarıya olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Çalışmalardaki Eğitlence Türlerinin Etkililiği

Eğitlence uygulamalarının etki büyüklüğü türlerine göre incelenmiş ve çalışmalarda bulunan eğitlence türlerinin etkilerinin birbirinden farklılık gösterip göstermediğini saptamak için uygulamalar 4 farklı eğitlence türü şeklinde ayrılarak analize dâhil edilmiştir. Ulaşılan sonuçlarda; en yüksek etki büyüklüğünün 2.357 ile müzikte, en düşük etki büyüklüğünün ise 0.601 değeriyle şarkı türünde olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca genel olarak çalışmaların eğitlence türlerine göre etki büyüklükleri incelendiğinde *toplam etki büyüklüğü dâhil olmak üzere (ES:0.749), şarkı ve oyun (ES_{şarkı}:0.601,ES_{oyun}:0.685) orta; müzik ve video (ES_{müzik}:2.357,ES_{video}:1.348) türlerine ait etki büyüklüklerinin ise geniş etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.*

Tablo 2. Çalışmaların Yürütüldüğü Eğitlence Türlerine Göre Etki Büyüklükleri

Eğitlence Türleri	N	ES	% 95 Güven Aralığı		E.B.D*
			Alt Sınırı	Üst Sınırı	
Oyun	27	0.685	0.435	0.934	Orta
Müzik	5	2.357	1.331	3.384	Geniş
Şarkı	2	0.601	0.190	1.012	Orta
Video	2	1.348	0.110	2.586	Geniş
Toplam	36	0.749	0.544	0.955	Orta

$Q_B=11.085$ $Z=7.136$ $df=3$ $p=0.011$

*E.B.D.:Etki Büyüklüğü Düzeyi

Tablo 2’de analize dâhil edilen oyun, müzik, şarkı ve video etkinliklerine yönelik bütün çalışmaların etki büyüklüklerine yer verilmiştir. İlgili bulgular incelendiğinde, gruplar arası homojenlik testinde $Q_B=11.085$ şeklinde hesaplanmıştır. χ^2 tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde, 3 serbestlik derecesi ile kritik değer 7.815 biçiminde hesaplanmıştır ($\chi^2_{(0.95)}=7.815$). Q_B değerinin ($Q_B=11.085$) χ^2 dağılımındaki kritik değerden ($\chi^2_{(0.95)}=7.815$) büyük olması dağılımın heterojen olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla, meta-analitik değerlendirme kapsamındaki çalışmalar eğitlence türleri bağlamında kategorileştirilip bu kategoriler arasındaki etkinin büyüklüğüne bakıldığında ($Z=7.136$; $p=0.011$) istatistiksel anlamlılığa rastlandığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, eğitilence uygulamalarını konu edinen çeşitli oyun, şarkı, müzik ve video ile öğrenmeye dayalı uygulamalarla geleneksel öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin karşılaştırmalı analizinden oluşmaktadır. Bu bağlamda, 2004-2014 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanda farklı veri tabanlarında tarama yapılmış sadece kontrol gruplu deneysel nitelikli araştırmalar mevcut çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu noktada, eğitilence uygulamalarına yönelik 36 çalışmaya ulaşılmış ve ilgili analizler yapılmıştır.

Meta-analitik değerlendirmelerin ardından, oyunsal etkinliklere dayalı uygulamaların öğrenme sürecindeki klasik yöntemlere oranla daha olumlu sonuçlar göstererek başarıyı pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarıya ilişkin verilere detaylı bakıldığında, REM'e göre analizler yapıldığı ve sonucunda elde edilen 0.685.değerindeki etki büyüklüğünün eğitilence uygulamalarının lehine olduğu anlaşılmıştır. İlgili değer, Cohen'in (1992) orta düzey etki büyüklüğüne denk gelmekte ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Bu sonuç, benzer analiz yöntemleri taşıyan fakat farklı nedenlerden dolayı analize dâhil edilmeyen ve belirlenen konu ile ilgili yurt içi yüksek lisans tezleri (Öztürk, 2007; Dervişoğulları, 2008; Dursun, 2007, Keskin, 2009) doktora tezi (Kerkez, 2006) ile makaleler (Çoşkun, Akarsu, ve Kariper, 2012; Çoşkun, 2008) ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarla (Sowunmi ve Aladejana, 2013; Kebritchi, 2002; Vahdat ve Behbahani, 2013) tutarlı sonuçlar içermektedir. Dolayısıyla, mevcut çalışmada, öğrenenlerin akademik başarıları noktasındaki ulaşılan sonucun alanyazınla benzerlik içerdiği ve tutarlı yönde olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte farklı olarak tarama yönteminin kullanıldığı Batdı'nın (2012) eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik yürüttüğü bir çalışmada, eğitsel oyunlardan yararlanılarak işlenen bir derste sınıf ortamının daha eğlenceli olabileceği, yabancı dili severek öğrenme isteğinin oluşabileceği ve temel dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında çeşitli aktiviteler bulunabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, yabancı dilin öğrenilmesini kalıcı kılan ve kavranmasını kolaylaştıran eğitsel içerikli eğlenceli etkinliklerin ilköğretim kademesindeki yabancı dil derslerinde daha yaygın kullanılması

da önerilmiştir. Bu sonuç, ilgili sonuçların farklı yöntemlerle yapılan çalışmalarda da benzerlikler gösterdiğini vurgulamaktadır.

Meta-analiz çalışmasında, eğitence uygulamalarından yararlanmaya yönelik ulaşılan etki büyüklüğü değerinin araştırma kapsamında belirlenen eğitence türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çalışmaların içerdiği türler oyun, müzik, şarkı ve video şeklinde 4 grup olarak belirlenmiştir. Meta-analiz çalışmasının akademik başarı puanlarına dâhil edilen 36 çalışmanın örneklemelerinin bu türlere göre ayrılıp ilgili analitik işlemler gerçekleştirildiğinde, en yüksek etkinin 2.357 değeriyle müzikte, en düşük etkinin ise 0.601 değeriyle şarkı türünde görülmüştür. Bu etki büyüklüğü değerleri, Cohen'in orta ve geniş düzey aralıklarında yer almaktadır. Diğer yandan, gruplar arasındaki homojenlik testi incelendiğinde, ($Q_B=11.085$) χ^2 dağılımında kritik değer olan 7.815 değerinin Q_B değerinden küçük olduğu ve bu nedenle de heterojen nitelikte bir dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu durumda, meta-analitik inceleme kapsamındaki çalışmalar ilgili türlere göre gruplara ayrılıp, grupların arasındaki etki büyüklüğü incelendiğinde ($Z=7.136$; $p=0.011$) ortaya çıkan gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olduğuna rastlanmıştır. Ayrıca şarkı ve video eğitence türlerinden dâhil edilme kriterlerine uyan çok sayıda çalışmaya (N:2) ulaşılmamasından dolayı, kesin bir yargıya varmaktansa, mevcut durumla ilgili bilgi verilebileceği ve ait oldukları etki büyüklüğünün ilgili gruplarına genellemenin doğru olamayacağı belirtilebilir. Diğer bir ifadeyle, bu durumu Rosenberg, Adams ve Gurevitch (2000) şu şekilde açıklamışlardır: Araştırmalarda etki büyüklüğü bağlamında yararlanılan Hedges's g, en az 5 karşılaştırmada iyi sonuçlar verebilmektedir. Bu durumda, şarkı ve video türündeki eğitence uygulamalarına yönelik ulaşılan analiz sonuçlarının genellenebilmesi için ulusal/uluslararası alanyazında daha çok araştırma yürütülmesi gerektiği önerilebilir.

Sonuç olarak, meta-analiz çalışmasının ilgili analiz sonuçlarına göre, öğrenme sürecinde eğitence uygulamalarının öğrenenlerin akademik başarıları açısından genel olarak etkili olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan, meta-analitik inceleme kapsamındaki çalışmaların eğitence türlerine göre etki büyüklükleri incelendiğinde, *toplam etki büyüklüğü dâhil orta ve geniş düzeyde ve anlamlı bulunduğu görülmüştür*. Çalışmaların

eđitlenice tűrlerine gűre oluřturulan grupların gruplar arası etki bűyűklűđű deęeri dikkate alındıęında anlamlı bir farklılık gűze çarpmaktadır. Ayrıca sayıca az olan eđitlenice tűrlerine yűnelik ulusal ve uluslararası alanda daha fazla çalıřmaya ulařmanın gereklilięi vurgulanabilir. Dięer taraftan, bazı çalıřmaların etki bűyűklűđű deęerine ulařılmasını saęlayan istatistiksel verileri içermemesi (Sowunmi ve Aladejana, 2013; Bűtűner, 2010) veya ilgili testin sadece alt boyutlarının analiz sonuçlarının verilip genele ait analiz sonuçlarının verilmemesi (řaktanlı, 2007; Kalay, 2013) veya gereken açıklamaların yapılmaması, meta-analitik deęerlendirmeyi zorlařtırdıęı gerekçesiyle analizde kullanılacak verilerin net biçimde ve tam olarak verilmesinin faydalı olacaęı űnerilebilir.

KAYNAKLAR

- Bakar, A., Tüzün, H. ve Çağiltay, K. (2008). Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Algıları: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37.
- Batdı, V. (2012).Yabancı Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 317-324.
- Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Özyeterlik Algıları Üzerine Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L. et al. (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 74, 349-361.
- Bütüner, İ. (2010). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Şarkı Kullanımının Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Camnalbur, M. ve Erdoğan, Y. (2008). Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkililiği Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması: Türkiye Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 497-505.
- Carr, J. M. (2012). Does Math Achievement Happen When Ipad And Game-Based Learning Are Incorporated Into Fifth-Grade Mathematics Instruction? *Journal of Information Technology Education: Research*, 11, 269-286.
- Chuang, T. Y. & Chen, W. F. (2009). Effect of Computer-Based Video Games On Children: An Experimental Study. *Educational Technology and Society*, 12(2), 1-10.
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- DeCoster, J. (2004). Meta-Analysis Notes. 20 Nisan 2013 tarihinde <<http://www.stat-help.com/notes.html>> adresinden erişilmiştir.
- Demirkan, S. N. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Uzayı Keşfediyoruz Ünitesinin Etkileşimli Video Destekli Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dursun, V. (2007). *Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde İlköğretim Birinci Kademeye Devam Eden Öğrencilere Hedef Sözcüklerin Oyunla Öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Erim, A. (2009). *Video Model Destekli Öğretimin Gitar Performansına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Garris, R., Ahlers, R. & Driskell, J. E. (2002). Games, Motivation, And Learning: A Research and Practice Model. *Simulation and Gaming*, 33(4), 441-467. doi: 10.1177/1046878102238607.
- Glass, G. V. (1976). Primary Secondary and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- Gözüyeşil, E. (2012). *Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Hampton, A. (2007). A Cognitive Crescendo - How Music Affect sthe Brain. *Chor Teach*, 2(1), 1-3.
- Kablan, Z. (2010). Öğretim Sürecinde Bilgisayara Dayalı Alıştırma Amaçlı Oyun Kullanılmasının Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 335-364.
- Karamustafaoğlu, O. ve Kaya, M. (2013). Eğitsel Oyunlarla ‘Yansıma ve Aynalar’ Konusunun Öğretimi: Yansımalı Koşu Örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 3(2), 41-49.
- Kebritchi, M. (2002). *Effectsof a Computer Game on Mathematics Achievement and Class Motivation: an Experimental Study*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Central Florida Orlando, Florida.
- Kerkez, F. (2006). *Oyun ve Egzersizin Yuva ve Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Fiziksel ve Motor Gelişime Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Keskin, A. (2009). *Oyunların çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Köse, Y. (2013). *A Study On Using Videos For Vocabulary Learning*. Unpublished master thesis, Çağ University, Zonguldak.
- Küçükönder, H. (2007). *Meta-analiz ve tarımsal uygulamalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- MEB (2012). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millington, N. T. (2011). Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners. *Language Education in Asia*, 2(1), 134-141.
- Navvaro, S. P. (2009). Pedagogical Songs: learn by doing game based activities. *E Learning Papers*, 13, 1-14.
- Neisa, C. M. (2008). Using Rock Music As a Teaching-Learning Tool. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 9, 163-180.
- Nichols, A. (2008). *Utilizing Music to Teach Basic Spatial Concepts to Preschool Children: the Impact on Acquisition*. Unpublished mastery thesis, Ball State University, Muncie, India.
- Öndin, Z. (2008). *İnteraktif Videonun Eğitimde Kullanılmasını Sağlayan Bir DVD Uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Öztosun, Ö. (2002). *İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Fişlerle Yapılan Eğitimin İlkokuma Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Rosenberg, M. S., Adams, D. C. & Gurevitch, J. (2000). *MetaWin: Statistical Software For Meta-Analysis Version 2.0*. Sunderland, Massachusetts: Sinauer Associates, Inc.
- Sowunmi, O. & Aladejana, F. (2013). Effect of Simulation Games and Computer Assisted Instruction on Performance In Primary Science In Lagos State Nigeria. *West East Journal of Social Sciences*, 2(2), 117-122.
- Şaktanlı, S. C. (2007). *İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersindeki Şarkıların Müzik Öğretmeni Destekli Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Tutumları*

ve Başarıları Üzerine Etkisi. Ankara Talâtpaşa İlköğretim Okulu Örneği).
Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şaşmaz Ören, F.ve Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel Oyunla Öğretimin Fen Bilgisi Dersi “Güneş Sistemi Ve Gezegenler” Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.

Tüysüz, C. (2009). Effect of the Computer Based Game On Pre-Service Teachers’ Achievement, Attitudes, Metacognition And Motivation In Chemistry. *Scientific Research and Essay*, 4(8), 780-790.

Vahdat, S. & Behbahani, A. R. (2013). The Effect of Video Games on Iranian EFL Learners’ Vocabulary Learning. *The Reading Matrix*, 13(1), 61-71.

Yağışan, N., Köksal, O. ve Karaca, H. (2014). İlkokul Matematik Derslerinde Müzik Destekli Öğretimin Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerindeki Etkisi. *İdil*, 3(11), 1-26. doi: 10.7816/idil-03-11-01 İDİL.

SUMMARY

In this study, the aim is to specify the effect of edutainment applications on students' academic achievement scores. For this reason, the meta-analysis method that quantitatively analyzes the results of different types of research was used. We attempted to include all national and international resources relevant to edutainment applications. In this context, 30 theses and 6 articles were chosen from 215 studies, by taking into account the suitability of the inclusion criteria which includes studies applying the pre-test-post-test control group model, examining the academic achievements of students between the years 2004 and 2014, having a sample size (n), arithmetic average (X), and standard deviation (sd) values sufficient to calculate the effect size. The research data were analyzed through the study effect method. In the study, the classification levels suggested by Cohen (1992) were taken into account when calculating the influence coefficients. Microsoft Excel 2010, Comprehensive Meta-Analysis (CMA) and MetaWin software were made use of in the study, and both the Fixed Effects Model (FEM) and Random Effects Model (REM) were applied following the classification levels in meta-analytic processing.

Among the edutainment applications considered, the effect of game-based activities on academic achievement was calculated as being 0.048 standard deviation, 0.716 upper limit and 0.527 sub-limit of the 95% confidence interval, with an effect size value of $ES=0.621$ according to the fixed effect model. Due to the heterogeneous structure of the research distribution, the analysis was performed according to a random effects model and, as a result of the calculations, when the data studies included in the meta-analysis were examined according to the random effects model, 0.17 standard deviation and 0.934 upper limit and 0.435 sub-limit of the 95 % confidence interval with an effect size value as $ES=0.685$, were found.

Furthermore, in ascertaining whether the effect size differed according to the type of edutainment application, the highest effect size value was calculated for music ($ES=2.357$) while the lowest was song ($ES=0.601$). Additionally, when the effect sizes of the studies according to the type of edutainment application were considered, songs, games and total effect size were observed as having a medium effect while music and videos were found to be large.

When the effect sizes of all the studies relating to games, music, songs and videos were examined as a result of the homogeneity test, the Q -statistical value was calculated as $Q_B=11.085$. In the chi-square table, at the significance level of 95% with 3 degrees of freedom, the critical value was accepted as being about 7.815 ($\chi^2_{(0.95)}=7.815$). As the Q -statistical value (11.085) was calculated in the research as greater than the critical value of 7.815, it can be stated that there is a heterogeneous distribution in the study. Meanwhile, after the studies were grouped according to type of edutainment, it was seen that there was a significant difference between the groups ($Z=7.136$; $p=0.011$). In conclusion, the results of the meta-analysis indicate that the use of edutainment applications in the learning environment was generally effective in terms of students' academic achievements.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğretimsel Etkinliklerde Mobil İnternet Kullanımlarının Teknoloji Kabul Modeline Göre İncelenmesi

Investigation of Distance Learners' Mobile Internet Usage for Instructional Activities Based on The Technology Acceptance Model

Yusuf İslam BOLAT¹, Melike AYDEMİR², Selçuk KARAMAN³

¹Dicle Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
y.islambolat@gmail.com

²Atatürk Üniversitesi, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü,
melikeaydem@gmail.com

³Atatürk Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
skaraman@atauni.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 12.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 02.02.2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim öğrencilerinin öğretimsel etkinliklere mobil ortamda katılmalarına yönelik tutumlarının Teknoloji Kabul Modeli'ne (TKM) göre incelenmesidir. Bu amaçla tarama yöntemi kullanılarak öğrencilerin kabul düzeyleri, bu düzeylerin mobil deneyimler ve demografik değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden 740 lisansüstü öğrenciden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 74 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı demografik sorulardan ve TKM temelinde önceden geliştirilmiş mobil internet kullanım ve kabul ölçeğinden oluşmaktadır. Ölçek 5 faktör altında 20 adet 5'li Likert tipi maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, ortalama değerleri ve ANOVA, Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U testlerinden faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, uzaktan eğitim öğrencilerinin mobil internet kabul ve kullanım düzeylerinin olumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca sonuçlarda kısa süreli mobil deneyime sahip öğrenciler ile hiç kullanmayan öğrencilerin kabul düzeyleri arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Uzaktan eğitim sağlayıcıları öğrencilerin mobil etkinlikler ve destekler için teknoloji kabul açısından hazır olduklarını göz önünde bulundurmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Mobil internet, mobil internet kullanım tutumu, teknoloji kabul modeli, uzaktan eğitim

ABSTRACT

The purpose of this study to investigate distance learners' attitude towards mobile internet usage for instructional activities based on the Technology Acceptance Model (TAM). For this purpose, survey research method was used to identify acceptance level and relations of acceptance with mobile experiences and demographics. The convenience sampling method was used. The sample consists of 74 from 740 graduate students attending four non-thesis online master's programs at Atatürk University in 2015-2016 autumn semester. The programs are criminal justice, business, marketing and management of health institutions. The instrument used for data collection includes demographic questions and a technology acceptance questionnaire with 20 five-point Likert type items in 5 factors. The questionnaire had been developed before to measure technology acceptance of mobile internet usage based on TAM. In order to analyze the data, frequency, percentage, mean values and ANOVA, Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U tests were used. According to findings, the mobile internet usage attitudes of distance learners were found positive. It was also derived from the findings that even small amount of mobile usage makes difference with non-users in acceptance level. Distance education providers should consider the students' readiness situations of technology acceptance for mobile activities and mobile supports.

Keywords: *Mobile internet, attitude of mobile internet usage, technology acceptance model, distance education*

GİRİŞ

Uzaktan eğitim (UE), öğretmen ve öğrencilerin farklı mekânlarda, teknoloji temelli iletişim araçlarını kullanarak devam ettirdiği eğitim faaliyetleridir. Teknolojideki gelişim ile yükseköğretimde kullanımı hızla artan UE, geleneksel öğretime alternatif olarak dikkat çekmektedir (Hung & Chou, 2015). UE geçmişten günümüze teknolojik gelişmeleri her zaman takip etmiş ve geliştirilen teknolojilerden faydalanmıştır. Gülnar (2008) UE sistemlerinin, teknolojinin imkânlarından en üst düzeyde faydalanarak öğrencileri bilgi kaynaklarına ulaştırmada etkin bir yöntem izlediğini belirtmiş ve teknoloji kullanımının UE'deki önemini ön plana çıkarmıştır. Günümüz teknolojilerine baktığımızda artık mobil İnternet'e doğru bir eğilim olduğu görülmektedir (Deloitte, 2013; Gülnar, 2008; TÜİK, 2015). Bu anlamda yapılan araştırmalar mobil teknolojilerin ne kadar yayıldığını göstermektedir. Deloitte'in (2013) yaptığı "Türkiye Mobil Tüketici Anketi 2013" isimli araştırmada Türkiye'de tüketicilerin tablet, akıllı telefon, dizüstü bilgisayar, vb. gibi taşınabilir cihaz kullanımını incelenmiştir. Bu araştırmaya göre:

- Türkiye'de teknoloji tüketicilerinin %67'si akıllı telefon kullanıyor ve %56'sı akıllı telefon ile İnternet erişimi sağlıyor.
- Türkiye'de teknoloji tüketicilerinin %33'ü tablet kullanıyor ve %24'ü bu cihaz ile İnternet erişimi sağlıyor.
- Türkiye'de 18-24 yaş aralığındaki tüketicilerin %67'si akıllı telefon, %31'i tablet; 25-34 yaş aralığındakilerin %73'ü akıllı telefon, %33'ü tablet; 35-44 yaş aralığındakilerin %69'u akıllı telefon, %36'sı tablet ve 45 yaş üstündekilerin ise %53'ü akıllı telefon %26'sı tablet kullanıyor.

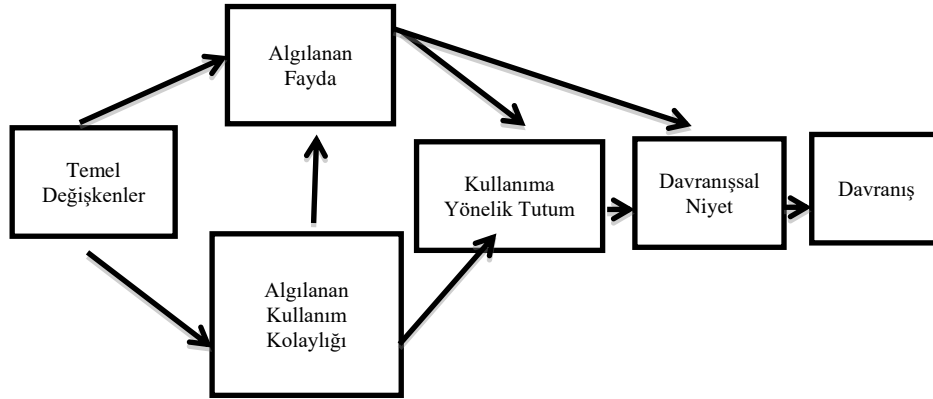
TÜİK'in (2015) yaptığı çalışma yine mobil İnternet'in önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırmaya göre İnternet'i 2015 yılının ilk üç ayında kullanan bireylerin %74.4'ü ev ve işyeri dışında İnternet'e kablosuz olarak bağlanmak için cep telefonu veya akıllı telefon kullandığını belirtmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında taşınabilir cihazlar ve mobil İnternet'in zamanla kullanımlarının arttığı görülmektedir.

Her geçen gün yaygınlaşan mobil İnternet UE için önemli bir unsur haline gelmiştir (Gülner, 2008). Benzer şekilde, UE'nin doğasındaki teknoloji bağımlılığı ve mobil İnternet'in günümüzde yaygın kullanılan teknolojilerden olması, mobil İnternet'in UE'de kullanımına yönelik araştırmaları ve araştırmaların önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda, bir teknoloji olarak mobil teknolojilerin UE ortamlarına entegrasyonu sürecinde kritik rolü olan UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanım davranışları ve niyetleri bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Alanyazına bakıldığında, bireylerin bir yeniliğe karşı davranışlarını araştıran birçok çalışma yapılmış ve bu doğrultuda birtakım teori ve modeller geliştirilmiştir. Bu teori ve modellere Rogers'ın (1995) Yeniliğin Yayılımı Teorisi, Fishbein ve Ajzen'in 1975'te Sebeplere Dayalı Davranış Teorisi olarak ortaya attıkları ve daha sonra Ajzen'in (1991) geliştirdiği Planlı Davranış Teorisi ve Davis' in (1989) Teknoloji Kabul Modeli örnek olarak gösterilebilir. Teknoloji Kabul Modeli bilişim teknolojilerine yönelik davranışları inceleyen bir model olduğundan bu çalışmada UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanım davranış ve tutumları bu model çerçevesinde ele alınmıştır.

Teknoloji Kabul Modeli:

Orijinal adı Technology Acceptance Model (TAM) olan Teknoloji Kabul Modeli (TKM) teorik temel olarak Ajzen ve Fishbein'in Sebeplere Dayalı Davranış Teorisi'ne (SDT) dayanmaktadır (Davis, 1989). Şekil 1'de gösterilen TKM'nin amacı, kullanıcıların davranışlarına geniş bir aralıkta bir açıklama yapmak için yeterli olmak ve teknoloji kabulünün belirleyici faktörleri için teorik bir açıklama getirmektir (Davis, Bagozzi& Warshaw, 1989; Bkz. Şekil 2).



Şekil 1. Teknoloji Kabul Modeli (Davis vd. ,1989:985)

Teknoloji Kabul Modelinde Kullanılan Kavramlar

1. Tutum: Herhangi bir durum ve olaya karşı olumlu veya olumsuz bir davranış gösterme eğilimidir.

2. Niyet: Bireyin bir davranışı sergilemeye yönelik olan hazır bulunması olarak açıklanabilir. TKM'ye göre, bir bireyin herhangi bir teknolojiyi kullanmayı kabul etmesi veya reddetmesi birinci derecede bireyin niyetine bağlıdır (Çivici & Kale, 2007).

3. Algılanan Fayda: Algılanan fayda bireyin bir teknolojinin işteki performansına katkısına yönelik inancıdır (Davis, 1989).

4. Algılanan Kullanım Kolaylığı: Bir kişinin bir teknolojiyi kullanmanın ne kadar az çaba gerektirdiğine yönelik algısıdır. Bu algının dolaylı olarak algılanan faydayı etkilediği görülmüştür (Davis, 1989).

5. Davranış: Gerçekleşen kullanım olarak belirtilmiştir.

Bu modelde temelde iki boyut vardır. Bu boyutlar Şekil-1'de de görüldüğü üzere algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığıdır. Bu iki boyut kalmak koşulu ile TKM'yi birtakım araştırmacılar farklı bilgi sistemlerine yönelik geliştirmiş ve yeni TKM2, TKM3 gibi modeller ortaya atılmıştır (Venkatesh & Bala, 2008; Venkatesh &

Davis, 2000). Bu çalışmada ise Şıklar, Tunalı ve Gülcan (2015) tarafından yakınsama boyutu ve TKM2 ve TKM3'te algılanan faydaya etki eden harici etmenlerden birisi olarak gösterilen imaj boyutu eklenen TKM kullanılmıştır (Chuttur, 2009; Venkatesh & Bala, 2008; Venkatesh & Davis, 2000). Bu eklenen iki boyut aşağıda açıklanmıştır.

1. **İmaj:** Bir bireyin sosyal bir ortamda ya da sistemde kendi statüsünü arttırmak amacıyla bir yeniliği kullanımına dair algı düzeyidir (Şıklar vd. , 2015).

2. **Yakınsama:** Çalışmada “bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin birleşip bilgi ve eğlence teknolojileri olarak bir araya gelmesi” olarak belirtilmektedir (Şıklar vd. , 2015).

Araştırmanın Önemi

Bilgi çağı olarak adlandırılan bu dönemde bireyler bilgiye hızlı bir şekilde zaman ve mekân sınırı olmadan ulaşmak isterler (Prensky, 2001; Reigeluth, 2013). Bu anlamda mobil İnternet teknolojilerinin, her an ve her yerde bilgiye erişim sağlayabilmesi ve gün geçtikçe bu teknolojilerin geliştirilmesi sebebiyle, eğitim uygulamalarında kullanımı artmaktadır. Özellikle uzaktan eğitimdeki zaman, mekân esnekliği ve bireyselleştirilmiş öğretim (Keegan, 1996) imkânlarını, zengin eğitim ortamı ve değişik teknolojik uygulamalar aracılığı ile (İşman, 2011) sunulmaktadır. Böylece uzaktan eğitim yapısı ve mobil İnternet'in sunduğu avantajların uyumuyla ilişkili olarak uzaktan eğitim ortamlarında genellikle mobil İnternet teknolojilerinden faydalandığı görülmektedir (Mutlu, Yenigün& Uslu, 2006; Oran & Karadeniz, 2007; Saran, Seferoğlu& Çağıltay, 2009).

Uzaktan eğitimde öğretimsel hizmetlerin tasarımı yapılırken hedef kitlenin tanınması önem arz etmektedir (Ko & Rossen, 2010; Horton, 2000). Bu çalışma ile uygulamanın içerisinde olan öğrencilerin mobil ortamdaki alışkanlıkları ve tercihleri tespit edilecektir. Bu çalışma sonucunda UE öğrencilerinin öğretimsel etkinliklerde mobil teknolojileri kullanımına ilişkin mevcut tutumları teknolojik kabul modeli ışığında ortaya konulmuştur. Teknoloji kabul modelindeki alt boyutlarda uzaktan eğitimde mobil

İnternet'i kullanım amacı ve durumu ile farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Böylece çalışma, uzaktan eğitim organizasyonlarında mobil teknolojileri öğretimsel amaçlı kullanma karar ve süreçlerine destek olabilecektir. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlar, ülkemizde giderek yaygınlaşan uzaktan eğitim merkezlerine öğrencilerin mobil destek için ne kadar hazırlıklı olduğuna ve öğrencilerin bu konuda nasıl desteklenebileceğine dair rehberlik oluşturabilecektir. Bu kapsamda araştırmanın amacı aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim öğrencilerinin öğretimsel etkinliklere mobil ortamda katılımına yönelik tutumlarının Teknoloji Kabul Modeli'ne göre incelenmesidir. Ayrıca öğretimsel etkinliklerde mobil İnternet kullanımına yönelik tutumlarının; yaş, cinsiyet, okudukları program, mobil İnternet kullanım süresi, UE'de buldukları dönem, mobil İnternet'i UE'de aldıkları dersler için kullanıp kullanmama durumları, mobil İnternet'i katıldıkları UE programlarında kullanım amaçları ve mobil İnternet'i kullanım sıklıkları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. UE öğrencilerinin öğretimsel etkinliklerde mobil İnternet kabul ve kullanım tutumları boyutlarından
 - a. Algılanan kullanım kolaylığı
 - b. Algılanan fayda
 - c. Kullanım tutumu
 - d. Kullanım niyeti
 - e. Algılanan yakınsama
 - f. Algılanan imaj düzeyleri nasıldır?
2. UE öğrencilerinin mobil İnternet kabul ve kullanımları aşağıdaki demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Yaş
 - b. Cinsiyet

- c. Okudukları program
- d. Mobil İnternet kullanım süresi (yıl)
- e. UE’de bulunulan dönem
- f. Mobil İnternet kullanım sıklığı

3. Mobil ortam üzerinde UE etkinliklerine katılım düzeyi ve amaçları açısından tutumlarında bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma deseni, araştırma verilerinin toplandığı evren ve örneklem, programların yapısı, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Araştırma Deseni

Tarama modelleri geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu herhangi bir müdahalede bulunmadan kendi koşulları içerisinde olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz& Demirel, 2014; Karasar, 2004). Bu çalışmada tezsiz yüksek lisans uzaktan eğitim öğrencilerinin mobil İnternet kullanımına yönelik kullanım ve niyetlerinin belirlenmesi amaçlandığından tarama yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim - öğretim yılı Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ATAUZEM) Tezsiz Yüksek Lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise gönüllü olarak katılım gösteren 74 öğrenci oluşturmaktadır. Özen ve Gül (2007) sosyal araştırmalar için evrenin en az %10’unun yeterli olacağını belirtmiştir. Bu anlamda çalışmanın örneklemi yeterli düzeydedir. Çalışmanın evreni ve örnekleminin bölümlere göre öğrenci sayısı Tablo 2.1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Evreni ve Örneklemi

Uzaktan Eğitim Programları	Öğrenci Sayısı	Örneklem Sayısı
Güvenlik Adli Bilimler	244	16
İşletme (İşletme ve Yöneticiler için İşletme)	282	28
Sağlık Kurumları İşletmeciliği	155	19
Pazarlama	59	11
Toplam	740	74

Programların Yapısı ve Derslerin İşlenişi

Çalışma kapsamında ele alınan tezsiz yüksek lisans programları ATAUZEM ile Sosyal Bilimler Enstitüsü işbirliğinde yürütülmektedir. Programlardaki tüm eğitim öğretim faaliyetleri öğretim yönetim sistemi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Programlardaki dersler 14 haftalık periyotlarda öğrencilere aktarılmaktadır. Dersler, öğretim yönetim sistemindeki ders içerikleri ve sanal sınıf uygulamaları ile işlenmektedir. Ders içerikleri öğretim üyesi tarafından çeşitli formatlarda hazırlanmakta ve öğretim yönetim sistemi üzerinden sunulmaktadır. Sanal sınıf uygulamalarında ise eş zamanlı olarak öğretim üyesi ve öğrenciler ders işlemekte ve etkileşim kurmaktadır. Programların ölçme değerlendirme faaliyetlerinde her bir ders kapsamında bir çevrimiçi vize sınavı, final sınavı ve bütünleme sınavı yapılmaktadır. Tezsiz yüksek lisans uzaktan eğitim programları ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Güvenlik ve Adli Bilimler: Program, güvenlik alanı ile ilgilenenlerin ve bu alanda görev alanların akademik anlamda bilgi ve tecrübelerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Program 2010-2011 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçmiştir. Programda Türk yargı örgütü, ceza hukuku, güvenlik etiği ve adli bilimlerde araştırma ve inceleme alanlarındaki konulara yer verilmiştir.

İşletme: Program, işletme ve yöneticilik ile ilgili tüm alanlarda çalışanların ve bu konularda bilgi ve tecrübe kazanmak isteyenlerin akademik gelişimlerine yönelik hizmet sunmak amacıyla tasarlanmıştır. Program 2012-2013 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçmiştir. Program, eğitim süresince sektörün taleplerine uygun üst düzey bilgi ve becerilerle donanmış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Sağlık Kurumları İşletmeciliği ve Yönetimi: Program, sağlık kamu kurum ve kuruluşlarında işletme ve yöneticilik alanlarında görev yapanlar ve bu konularda kendini akademik anlamda geliştirmek isteyenler için tasarlanmıştır. Program 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğretim vermeye başlamıştır. Program süresince sağlık kurumlarında ve hizmetlerinde lojistik, bilgi sistemleri, muhasebe uygulamaları ve tedarik alanlarındaki konulara yer verilmiştir.

Pazarlama: Program, günümüzün ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip ve bulunduğu iş hayatına çözümler üretebilecek, devlet kurumlarının ve özel kurumların etkili bir şekilde çalışmasına katkıda bulunacak bilgi ve tecrübelerin akademik anlamda verilmesi için tasarlanmıştır. Programın sonunda eğitilmiş, profesyonel yönetici, stratejist ve elemanlar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Program süresince pazarlama ilkeleri, stratejik pazarlama, ürün ve marka yönetimi gibi alanlardaki konulara yer verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgileri ve mobil İnternet kullanım durum ve amaçları sorulmuştur. İlk bölümün yapısı aşağıdaki gibidir:

1. Demografik bilgiler
 - a. Yaş
 - b. Cinsiyet
 - c. Okudukları program: UE programlarından hangisine dâhil olduklarını belirtmişlerdir.
 - d. Mobil İnternet kullanım süresi: Kaç yıldan beri mobil İnternet kullandıklarını belirtmişlerdir.
 - e. UE'de bulunulan dönem: UE programında kaçınıcı dönemde olduklarını belirtmişlerdir.
2. UE'de mobil İnternet kullanım durumu ve amacı: UE'de mobil İnternet'i kullanıp kullanmadıklarını ve hangi amaçlarla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise Şıklar, Tunalı ve Gülcan (2015) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği test edilmiş (Cronbach alfa değeri 0,90) mobil İnternet kullanımı ve teknoloji kabul ölçeği kullanılmıştır. İlgili çalışmada oluşturulan modelin yeterli derecede uyuma sahip olduğu kabul edilmiştir (Şıklar, Tunalı & Gülcan, 2015). Kullanılan ölçek, 2012-2013 güz yarıyılında Anadolu ve Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitelerinde öğrenim gören ve mobil İnternet kullanan 363 öğrenciden veri toplanarak geliştirilmiştir. Bu bölümde toplamda 20 soru bulunmaktadır. Kullanılan ölçekte algılanan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı, kullanım tutumu, kullanım niyeti, yakınsama ve imaj olmak üzere 6 faktör bulunmaktadır. Bu 6 faktörden 5'i Teknoloji Kabul Modelleri'nde bulunurken yakınsama faktörü ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından eklenmiştir (Şıklar, vd. , 2015).

Algılanan kullanışlılık boyutunda 3 madde ile mobil İnternet'in daha hızlı ve pratik şekilde kullanımı ve işlemler için uygunluğuna odaklanılmıştır. Algılanan kullanım kolaylığı boyutunda 3 madde ile mobil İnternet'in bireyin kendisi ve öğrenmesi için kullanım kolaylığı oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Kullanım tutumu boyutunda 4 madde ile mobil İnternet'i kullanmanın iyi, keyifli ve akıllıca bir fikir olup olmadığı sorgulanmıştır. Kullanım niyeti boyutunda 3 madde ile mobil İnternet'i ihtiyaç halinde ve gelecekte kullanıp kullanmama durumu araştırılmıştır. Yakınsama boyutunda 4 madde ile mobil İnternet'in istenilen zamanda ve farklı uygulamalarda kullanıp kullanılmadığı ve imaj boyutunda 3 madde ile mobil İnternet'i kullanmanın statü ve prestij sembolü olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bölümde yer alan sorular 5'li Likert ölçeği tipinde hazırlanmıştır. Burada 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum cevaplarına karşılık gelen seçeneklerdir.

Veri Analizi

Çalışmada UE öğrencilerinin mobil teknolojilerine yönelik tutumları yukarıda bahsedilen demografik bilgilere göre analiz edilmiştir. Verilerin analizinde demografik bilgilere göre oluşan yeni grupların sayısının 30'un altında olmasından dolayı tutum testi puanlarının normalliğini test etmek için Shapiro-Wilk testi sonuçlarına ve Kurtosis, Skewness değerlerine bakılmıştır (Can, 2014). Yapılan testler sonucunda mobil

İnternet'in UE'de kullanma amaçlarına göre oluşan gruplara göre veriler normal dağılırken bu değişken haricindeki tüm demografik değişkenlere göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. İlgili araştırma sorularına göre çalışmada kullanılacak testler Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Sorularına Göre Kullanılan İstatistikler

Araştırma soruları	Kullanılan analiz yöntemi
Öğrencilerinin mobil İnternet kullanımına yönelik tutum düzeyleri nasıldır?	
<ul style="list-style-type: none"> • Algılanan kullanım kolaylığı • Algılanan fayda • Kullanım tutumu • Kullanım niyeti • Yakınsama • İmaj Boyutlarında tutum düzeyleri nasıldır? 	Ortalama
Yaş aralığına göre farklılık var mıdır?	Kruskal-Wallis H
Cinsiyete göre farklılık var mıdır?	Mann-Whitney-U
Okudukları programa göre farklılık var mıdır?	Kruskal-Wallis H
Mobil İnternet kullanım süresi(yıl) aralıklarına göre fark var mıdır?	Kruskal-Wallis H
Mobil İnternet kullanım sıklığına göre fark var mıdır?	Kruskal-Wallis H
UE' deki buldukları döneme göre fark var mıdır?	Mann-Whitney-U
UE' de mobil İnternet kullanım durumuna göre fark var mıdır?	Mann-Whitney-U
UE' de mobil kullanım amacına göre fark var mıdır?	ANOVA

Öğrencilerin TKM tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar hesaplanmış ve her bir madde ve boyuta yönelik ortalama değerler oluşturulmuştur. Düzeylerin yer aldığı aralıklar 1-5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir (Oral, Temel & Güler; 2004). 5'li Likert tipindeki cevaplardaki seçenekler tamamen olumsuzdan tamamen olumluya yorumlanmıştır. Elde edilen ortalama değerlerin puanları değerlendirilirken Tablo 2.3'te yer alan yorumlar temel alınmıştır.

Tablo 3. Mobil İnternet Kullanım Tutum Ölçeği Puan Yorumlama Değerleri

Madde Aralıkları	Katılma Düzeyleri	Yorum
1.00-1.80	Hiç katılmıyorum	Tamamen Olumsuz
1.81-2.60	Katılmıyorum	Olumsuz
2.61-3.40	Kararsızım	Kararsız
3.41-4.20	Katılıyorum	Olumlu
4.21-5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Tamamen Olumlu

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın yapıldığı örneklemin demografik bilgilerine yönelik betimsel bulgulara ve araştırma sorularına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

1. Tezsiz Yüksek Lisans Uzaktan Eğitim (UE) Öğrencilerinin Demografik Bilginleri

Araştırmanın yapıldığı örneklemin demografik bilgilerine ve mobil İnternet’i uzaktan eğitimde kullanım durumu ve amacına yönelik betimsel bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular yüzde ve frekans olarak tespit edilmiş ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

Demografik Özellik	Değerler	%	f
Cinsiyet	Erkek	71.6	53
	Kadın	28.4	21
Yaş aralıkları	20-29	29.7	22
	30-39	59.5	44
	40 ve üzeri	10.8	8
UE’deki dönem aralığı	1.Yıl	64.9	48
	2.Yıl	35.1	26
Mobil İnternet’i kullanım süresi aralığı(yıl)	0-3	33.8	25
	4-6	36.5	27
	7 ve üzeri	29.7	22
Mobil İnternet kullanım sıklığı	Günde 3 saat ve üzeri	32.4	24
	Günde 1-3 saat	24.3	18
	Günde en fazla 1 saat	16.2	12

	Haftada 3-5 kez	9.5	7
	Haftada 1-2 kez	8.1	6
	Hiç	9.5	7
Mobil İnternet’i UE’de kullanım durumu	Evet	54.1	40
	Hayır	45.9	34
Mobil İnternet’i UE’de kullanım amaçları*	İçerik görüntüleme	48	35
	Canlı sınıflara katılım	26	19
	Çevrimiçi sınavlar gerçekleştirme	26	19

*Mobil İnternet’i kullanım amacı değişkeninde birden fazla seçim yapılabildiğinden toplamı 74’ten farklı çıkmıştır.

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin %71.6’sı erkek %28.4’ü kadın öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerinde yaşları 20 ile 50 arasında değişmekte olup %59.5’i 30-39 yaş grubuna, %29.7’ü 20-29 yaş grubuna, %10.8’ü ise 40 ve üzeri yaş grubuna dâhil olmaktadır. Bu bulgu tezsiz yüksek lisans UE programlarında daha çok orta yaş grubunun bulunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin UE’deki dönem açısından tecrübelerine bakıldığında %64.9’unun ilk yılında olduğu ve %35.1’inin ikinci yılında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mobil İnternet kullanım sürelerine bakıldığında %36.5’inin 4-6 yıl, %33.8’inin 0-3 yıl, %29.7’sininse 7 yıl ve üzerinde mobil İnternet tecrübesinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mobil İnternet’i kullanım sıklıkları incelendiğinde ise günde 3 saat ve daha fazla kullanan öğrencilerin oranı en yüksek olup %32.4, hiç kullanmayan öğrencilerin oranı ise %9.5 olarak bulunmuştur. UE programlarındaki öğretimsel etkinliklere katılırken mobil İnternet’i kullananların oranı %54.1 kullanmayanların oranı ise %45.9 olarak bulunmuştur. Öğrenciler mobil İnternet’i UE sistemine bağlanırken %48 oranında içerikleri görüntüleme amacıyla, %26 oranında canlı sınıflara katılım amacıyla, %26 oranında ise çevrimiçi sınavlara katılım amacıyla kullanmıştır.

2. UE Öğrencilerinin Mobil İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları

Uzaktan eğitim öğrencilerinin mobil İnternet’i kullanımına yönelik tutumları TKM’ye göre incelenmiştir. Tutumlarına yönelik toplam ortalama puanları tespit edilmiş ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. UE Öğrencilerinin Mobil İnternet Kullanım Tutumları

	n	Min.	Mak	\bar{x}	Ss
Tutum puanı	74	1.00	5.00	3.76	1.02

Tablo 5’te UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanımına yönelik tutumlarının ortalaması incelendiğinde öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{x}=3.76$). Teknoloji kabul modelinde bulunan algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, kullanım tutumu, kullanım niyeti, yakınsama ve imaj boyutlarına yönelik ortalama puanlar hesaplanmış ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. UE Öğrencilerinin Mobil İnternet Kullanım Tutumları Alt Boyutları

Alt Boyutlar	n	Min	Mak	\bar{x}	Ss
Yakınsama	74	1	5	4.04	1.20
Kullanım Niyeti	74	1	5	3.95	1.20
Algılanan Kullanım Kolaylığı	74	1	5	3.93	1.24
Kullanım Tutumu	74	1	5	3.91	1.18
Algılanan fayda	74	1	5	3.73	1.28
İmaj	74	1	5	2.65	1.28

Tablo 6’da UE öğrencilerinin tutumları alt boyutlara göre incelendiğinde yakınsama boyutunun 4.04 ortalama ile en yüksek ortalama olup olumlu yönde tutum geliştirdiklerini bildirmişlerdir. Bunu sırasıyla kullanım niyeti ($\bar{x}=3.95$), algılanan kullanım kolaylığı ($\bar{x}=3.93$), kullanım tutumu ($\bar{x}=3.91$) ve algılanan fayda ($\bar{x}=3.73$) izlemekte ve bu boyutların da yine olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak imaj boyutunda öğrencilerin 2.65 ortalama ile tutumlarının ise kararsız düzeyde kaldığı görülmüştür.

3.UE Öğrencilerinin Demografik Değişkenlere Göre Mobil İnternet Kullanım Tutumları

UE öğrencilerinin demografik değişkenlerden yaş aralıklarına, cinsiyetlerine, okudukları programa, mobil İnternet kullanım sürelerine ve UE’de kaçınıcı yılda

olduklarına göre mobil İnternet kullanımı tutumlarında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve bulgular sunulmuştur. Tablo 7’de UE öğrencilerinin yaş aralıklarına göre mobil İnternet kullanım tutumları verilmiştir.

Tablo 7. UE Öğrencilerinin Yaş aralıklarına Göre Mobil İnternet Kullanım Tutumları

Yaş Aralıkları	n	Sıra ortalaması	χ^2	p
20-29	22	36.25		
30-39	44	37.51	0.27	0.87
40 ve üzeri	8	40.88		
Toplam	74			

Tablo 7. incelendiğinde öğrencilerin yaşlarına göre aralarında mobil İnternet kullanımına yönelik tutumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=0.27$, $p>0.05$). Bu bulgu UE öğrencilerinin yaşına göre mobil İnternet kullanım tutumlarında değişim olmadığını göstermektedir.

UE öğrencilerinin cinsiyetlerine göre mobil İnternet kullanımı tutumlarında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. UE Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Mobil İnternet Kullanım Tutumları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Erkek	53	39.81	2110.00		
Kadın	21	31.67	665.00	434.00	0.15
Toplam	74				

Tablo 8. incelendiğinde erkek ve kadın öğrencilerin mobil İnternet kullanım tutumları açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($u=434.00$, $p>0.05$). Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerine göre mobil İnternet kullanım tutumlarının farklılaşmadığını göstermektedir.

UE öğrencilerinin okudukları programa göre mobil İnternet kullanımı tutumlarında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. UE Öğrencilerinin Okudukları Programa Göre Mobil İnternet Kullanım Tutumları

Program	n	Sıra ortalaması	χ^2	p
İşletme	28	42.45		
Pazarlama	11	42.41		
Güvenlik ve adli bilimler	16	33.63	4.52	0.21
Sağlık kurumları işletmeciliği	19	30.63		
Toplam	74			

Tablo 9. incelendiğinde öğrencilerin yaşlarına göre aralarında mobil İnternet kullanımına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır($\chi^2=4.52$, $p>0.05$). Bu bulgu öğrencilerin buldukları programlara göre UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanımı tutumlarının farklılaşmadığını göstermektedir.

UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanma sürelerine göre mobil İnternet kullanımı tutumlarında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. UE Öğrencilerinin Mobil İnternet Kullanım Sürelerine Göre Mobil İnternet Kullanım Tutumları

Mobil İnternet Kullanım Süreleri	n	Sıra ortalaması	χ^2	p
0-3	25	30.76		
4-6	27	38.31	4.62	.099
7-10	22	44.16		
Toplam	74			

Tablo 10. incelendiğinde öğrencilerin yaşlarına göre aralarında mobil İnternet kullanımına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır($\chi^2=4.62$, $p>0.05$). Bu bulgu mobil İnternet kullanım süresine göre UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanımına yönelik tutumlarında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

UE öğrencilerinin uzaktan eğitimde buldukları yıla göre mobil İnternet kullanımı tutumlarında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. UE Öğrencilerinin UE’de Kaçınıcı Yılda Olduklarına Göre Mobil İnternet Kullanım Tutumları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Birinci yıl	48	38.86	1865.50	558.50	0.45
İkinci yıl	26	34.98	909.50		
Toplam	74				

Tablo 11’de UE öğrencilerinin birinci veya ikinci yılda olmaları mobil İnternet kullanım tutumları üzerine anlamlı bir fark bulunmamıştır ($u=558.50$, $p>0.05$). Bu bulgu, öğrencilerin UE ile öğrenim gördükleri süreye göre mobil internet kullanım tutumlarında farklılık olmadığını göstermektedir.

UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanım sıklıklarına göre mobil İnternet kullanımı tutumlarında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo12. UE Öğrencilerinin Mobil İnternet Kullanma Sıklıklarına Göre Mobil İnternet Kullanım Tutumları

Mobil İnternet Kullanım Sıklıkları	n	Sıra ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-Günde 3 saat ve fazla	24	41.77	18.48	.002	1-6,2-6, 4-6, 5-6
2-Günde 1-3 saat	18	39.08			
3-Günde en çok 1 saat	12	29.71			
4- Haftada 3-5 kez	7	47.79			
5-Haftada 1-2 kez	6	51.58			
6-Hiç	7	9.79			
Toplam	74				

Tablo 12. incelendiğinde UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanımına yönelik tutumlarında mobil İnternet kullanım sıklıkları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=18.48$, $p<0.05$). Gruplar arasında oluşan bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığı incelendiğinde hiç mobil İnternet kullanmayan öğrenci grubu ile günde 3 ve daha fazla kullanan, günde 1-3 saat kullanan, haftada 3-5 kez kullanan ve haftada 1-2 kez kullanan öğrenci grupları arasında fark çıkmıştır.

4. UE'de Mobil İnternet Kullanım Durum ve Amaçlarına Göre UE Öğrencilerinin Tutumları

UE öğrencilerinin katıldıkları UE programında mobil İnternet kullanım durumlarına ve amaçlarına göre mobil İnternet kullanımı tutumlarında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla veriler analiz edilmiştir. UE öğrencilerinin mobil İnternet'i UE'de öğretimsel etkinlikler için kullanma durumlarına göre mobil İnternet kullanım tutumlarının tespiti için Mann-Whitney U testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo13'te verilmiştir.

Tablo 13. UE Öğrencilerinin Mobil İnternet'i UE'de Kullanma Durumlarına Göre Mobil İnternet Kullanım Tutumları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Evet	40	42.51	1700.50	479.50	.029
Hayır	34	31.60	1074.50		
Toplam	74				

Tablo 13. incelendiğinde mobil İnternet'i UE'de kullanan ve kullanmayan öğrenciler arasında mobil İnternet kullanım tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($u=479.50$, $p<0.05$). Bu bulgu öğrencilerin UE öğrencilerinin öğrenim görürken mobil İnternet kullanmalarının mobil İnternet kullanım tutumları üzerine pozitif etkisinin olduğunu gösterebilir.

UE öğrencilerinin katıldıkları UE programlarında mobil İnternet kullanma amaçlarına göre mobil İnternet kullanımı tutumlarında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. UE Öğrencilerinin Mobil İnternet'i UE'de Kullanma Amaçlarına Göre Mobil İnternet Kullanım Tutumları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.190	2	1.095	0.82	0.44
Grup içi	93.598	70	1.337		
Toplam*	95.788	72			

* Mobil İnternet'i kullanım amacı değişkeninde birden fazla veya hiç seçim yapılmadığından toplamı 74'ten farklı çıkmıştır.

Tablo 14'te UE Öğrencilerinin mobil İnternet'i UE'de kullanma amaçlarının mobil İnternet kullanım tutumlarında $p>0.05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($F(2,70)=0.82$, $p>0.05$). Bu bulguya göre içerik görüntüleme, canlı sınıflara katılım veya çevrimiçi sınavlara katılım amacıyla mobil İnternet'i kullanmalarının tutumları iyileştirdiği ancak tutumu farklılaştırma konusunda benzer oldukları söylenebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmada UE öğrencilerinin mobil İnternet'i kullanımına yönelik kabul düzeyleri, bu düzeylerin mobil deneyimler ve demografik değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanımına yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazında UE'de ve örgün eğitimde farklı örneklemelere ve farklı teknolojilerin kullanımına yönelik benzer bir takım bulgulara rastlanmıştır (Çivici & Kale, 2007; Menzi, Önal, & Çalışkan, 2012; Şıklar, vd., 2015; Ursavaş, Şahin, & McIlroy, 2014; Venkatesh & Bala, 2008; Venkatesh & Davis, 2000). Bu çalışmanın sonucuyla birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin genel olarak öğrenme ortamını destekleme potansiyeli olan teknolojilere yönelik olumlu tutum içinde oldukları söylenebilir.

Mobil İnternet kullanımındaki tutuma yönelik alt boyutlar incelendiğinde yakınsama, kullanım niyeti, algılanan kullanım kolaylığı, kullanım tutumu ve algılanan fayda boyutlarında tutumların olumlu olduğu görülmüştür. Yakınsama, kullanım niyeti ve algılanan kullanım kolaylığı düzeylerinin diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İmaj boyutunda öğrencilerin tutumlarının kararsız düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yakınsama daha çok ilgili teknolojinin bilgi ve eğlence teknolojisi olarak algılanması olarak açıklanmıştır (Şıklar vd. , 2015). Bu boyuta yönelik tutumun olumlu olması öğrencilerin ilgili teknolojiyi UE'de bilgi ve eğlence amaçlı kullanmaları ile açıklanabilir. Mobil cihazların kabul boyutlarından algılanan kullanım kolaylığı ve kullanım niyeti düzeyinin yüksek olması (Khanh & Gim, 2014) bu cihazların ve uygulamaların kullanılabilirliğinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. İmaj boyutu ise kişinin sosyal ortamda statüsünü artırmak için yeniliğin kullanılması olarak

açıklanmıştır. Bu boyuttaki kabul düzeyinin orta seviyede olması UE öğrencilerinin mobil İnternet'i kullanmalarının sosyal statülerini arttırıp arttırmadığı konusundaki kararsızlıkları ile açıklanabilir. UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanımından dolayı oluşan yakınsamayı önemli buldukları, imajı ise önemli bulmadıkları tespit edilmiştir. Yakınsama boyutunun UE doğasını çağrıştıran yakın hissetme, iletişim kurma ve takipte olma eylemleri kolaylaştırma algısını kapsadığı düşünüldüğünde UE sağlayan kurumlar için mobil İnternet aracılığıyla sunacağı hizmetlerde yakınsama boyutuna yönelik tasarım ve uygulamaların önemli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda bu tasarım ve uygulamalar etkileşimi ön plana çıkaracak şekilde sunulabilir. Zira etkileşim, UE'nin başarısını ve kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden birisidir (Anderson, 2003a,b). UE sağlayan birimler veya kurumlar öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan etkileşimli çoklu ortam uygulamaları aracılığıyla eğitimsel ve bilgilendirici hizmetler sunabilirler (Wang, 2003).

UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanım tutumlarının demografik bilgilerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Farklı bir ifadeyle öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimi, program türü, yaşı ve cinsiyetine göre mobil İnternet tutumlarında bir farklılığa rastlanmamıştır. Hatta az da olsa mobil İnternet'i UE hizmetlerine erişim için kullanmış olan öğrencilerin kabulünün hiç kullanmayanlara kıyasla yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç TKM'de ortaya konulan teknoloji kullanımını davranışa dönüştürme ile kabul arasındaki yakın ilişki (Davis vd., 1989; Venkatesh & Bala, 2008; Venkatesh & Davis, 2000) ile açıklanabilir. Mobil İnternet'i kullanım sıklığının öğrencilerin kabul düzeyini farklılaştırdığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın hiç kullanmayanlardan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Mobil İnternet'i hiç kullanmayanların tutumları daha düşük olmuştur. Teknoloji kabulü çerçevesinde yeni teknolojilerin kullanımına yönelik incelenen çalışmalarda da paralel sonuçlara ulaşılmıştır (Solak, 2012; Wang, Wu & Wang, 2009). Ülkemizdeki mobil cihazların kullanım yaygınlığının, mobil teknolojilerine geçişin oldukça hızlı olduğu (TÜİK, 2015) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin kabul anlamında mobil etkinliklere hazır oldukları söylenebilir.

UE öğrencilerinin öğretimsel etkinliklerde mobil İnternet'i kullanıp kullanmama durumu mobil İnternet kullanım tutumlarında farklılık oluşturmuştur. Bu sonucun UE yöneticileri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. UE'de öğretimsel etkinliklerde mobil İnternet kullanmayan kişilerinin tutumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ancak mobil İnternet kullanımları düşük olan öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı seviyede tutuma sahip olmaları nedeniyle, hiç kullanmayan öğrenciler için kısa sürede bu tutumların iyileştirilebileceği sonucunu çıkarmak mümkündür. Buna dayanarak mobil İnternet'e geçiş yapar yapmaz kısa sürede mobil etkinliklere ortamdan katılabilecekleri sonucu çıkarılabilir. Dahası UE hizmeti sağlayan birimler için mobil etkinliklere geçiş noktasında öğrencilerin önceki mobil İnternet deneyimlerinin bir engel olmayacağı söylenebilir. Ayrıca öğrencilere UE etkinliklerine mobil olarak katılabileceklerine yönelik bilgilendirme ve destek hizmetlerine (Vázquez-Canoa, 2014) ek olarak uyum amaçlı mobil deneyimler sunulabilir.

Çalışma kapsamında bazı öğrencilerin mobil İnternet'i içerik görüntüleme, canlı sınıflara katılım ve çevrimiçi sınavlara katılım amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Fakat kullanım amaçları UE öğrencilerinin mobil İnternet kullanım tutumları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bir başka ifadeyle kullanım amaçlarına göre tutumları kıyaslandığında öğrenciler hangi amaçla kullanırsa kullansın tutumlarının değişmediği ortaya çıkmıştır. Kullanım amaçlarının temelinde öğretimsel bir işlev olduğu için farklılık oluşturmadığı düşünülebilir. Ayrıca mobil teknolojiler; sürekli gelişen uygulamalar ve İnternet erişimi zamandan ve mekândan bağımsız bilgiye erişebilme olanağı sayesinde (Gündüz, Aydemir& Işıklar, 2011; Menzi, Önal & Çalışkan, 2012) UE'de öğrenenlere ilgi çekici, güdüleyici, teknoloji okuryazarlığını geliştirme vb. gibi birçok avantaj sunmaktadır (Menzi, vd. 2012; Oran & Karadeniz, Zhou, 2014). Bu avantajlar hem hemen tüm mobil öğrenme etkinliklerinde bulunduğundan mobil deneyimler açısından bir farklılık oluşmadığı düşünülmektedir. Bu çalışma mobil öğrenme etkinliklerine katılım ve bu konudaki tutumlarıyla sınırlıdır. Bu açıdan öğrencilerin mobil etkinliklere hazır olduğu söylenebilir. Ancak mobil öğrenme etkinliklerindeki sistem uyumu, alt yapı problemleri ve destek yetersizliği gibi sınırlıkları (Gündüz, vd. 2011) ve UE öğrencilerinin yeni öğrenme teknolojilerine

tepkileri (Turan, 2008) göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada kabul düzeyini yükseltmesi amacıyla özellikle yeni başlayan öğrencilere kısa süreli mobil deneyimler yaşatacak etkinlikler düzenlenebilir. İleride yapılacak çalışmalarda tutumun yanı sıra etkinliklerin öğrenme üzerindeki etkisinin mobil ortamdan kaynaklanan değişkenler açısından incelenmesi önerilir.

KAYNAKLAR

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Anderson, T. (2003a). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In M. Moore (Ed.) *Handbook of Distance Education*. (p. 129-144). Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Anderson, T. (2003b). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. Ç., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chuttur, M.Y. (2009). Overview of the technology acceptance model: Origins, developments and future directions. *Working Papers on Information Systems*, 9(37), 9-37.
- Çivici, T., & Kale, S. (2007). Mimari tasarım bürolarında bilişim teknolojilerinin kullanımını etkileyen faktörler: Bir yapısal denklem modeli. *İnşaat Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 30-31.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 319-340.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Deloitte. (2013). Türkiye mobil tüketici anketi 2013. Retrieved 01.12.2015, from http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/technology-media-telecommunications/tr_globalmobilesecuritysurvey_infographic.pdf
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Reading
- Gülner, B. (2008). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (SUZEP örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 259.

- Gündüz, Ş., Aydemir, O., & Işıklar, Ş. (2011). 3G teknolojisi ile geliştirilmiş m-öğrenme ortamları hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 101-113.
- Horton, W. (2000). *Designing Web Based Training*. Wiley, New York.
- Hung, M., & Chou, C. (2015). Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: A comparative study. *Computers & Education*, 81, 315-325. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.022>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi, Ankara
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Keegan, D. (1996), *Foundations of Distance Education*. New York: Routledge.
- Khanh, N.T.V., & Gim, G. (2014). Factors influencing mobile-learning adoption intention: An empirical investigation in high education. *Journal of Social Sciences*. 10(2):51-62. <http://dx.doi.org/10.3844/jssp.2014.51.62>
- Ko, S., & Rossen, S. (2010). *Teaching online: A practical guide*. New York, NY: Routledge.
- Menzi, N., Önal, N., & Çalışkan, E. (2012). Mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik akademisyen görüşlerinin teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1).
- Mutlu, M. E., Yenigün, H. U., & Uslu, N. (2006). Açıköğretimde Mobil Öğrenme: Açıköğretim E-Öğrenme Hizmetlerinden Mobil Bilişim Aygıtlarıyla Yararlanma Olanaklarının Değerlendirilmesi. *Bilgi Teknolojileri IV & Akademik Bilişim*, 9-11.
- Oral, B., Temel, H., Güler, E. (2004). Kimya eğitimi öğrencilerinin bilgisayar destekli öğretim uygulamasına ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 42-51.
- Oran, M.K., & Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. *Akademik Bilişim '07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* 31 Ocak - 2 Şubat 2007 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya

- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu/Population-sampling issue on social and educational research studies. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(15).
- Prensky, Marc. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Reigeluth, C.M. (2013). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2). Routledge.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Saran, M., Seferoğlu, G., & Çağıltay, K. (2009). Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners' fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34(1), 97-114.
- Solak, M. (2012). *Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına karşı tutumlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans), Sakarya üniversitesi, Sakarya.
- Şıklar, E., Tunalı, D., & Gülcan, B. (2015). Mobil internet kullanımının benimsenmesinde yakınsama faktörüyle teknoloji kabul modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 99-110.
- Turan, A. H., & Çolakoğlu, B. E. (2011). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.
- TÜİK. (2015). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2015. Retrieved 17.12.2015, from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660>
- Ursavas Ö.F., Sahin S., & Mcilroy D. (2014). The role of discipline in determining Turkish pre-service teachers' behavioral intentions to use ICT. *Education and Science*, 39(175), 136-153.
- Vázquez-Canoa, E. (2014). Mobile distance learning with smartphones and apps in higher education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1505-1520.
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Wang, Y.S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*, 41(1), 75-86.

Wang, Y., Wu, M., & Wang, H. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 92-118.

Zhou, Y. (2014). Impact of mobile learning on distance education. *2nd International Conference on Teaching and Computational Science (ICTCS 2014)*, 165-168.

SUMMARY

One of the common features of distance education is usage of technology at maximum level (Gülner, 2008). Mobile internet is an important technology for distance education with its ubiquitous characteristic and widespread usage in Turkey (TUIK, 2015). Furthermore today, at information age people want to access to information instantly. Mobile internet technology has a potential to satisfy people's expectations. In this context the purpose of this study is to investigate distance learners' attitudes of mobile internet usage for instructional activities. For this purpose, survey research method of quantitative research designs was used in this study.

The sample of the study includes 74 graduate students attending non-thesis online master's programs at Atatürk University in 2015-2016 autumn semester. The programs are criminal justice, business, marketing and management of health institutions. The sample was chosen according to voluntary basis. The instrument used for data collection includes demographic questions and a technology acceptance questionnaire with 20 five-point Likert type items. The questionnaire was developed by Şıklar et al. (2015) to measure technology acceptance of mobile internet usage based on TAM. It includes five factors: perceive usefulness, perceived ease of use, attitude toward behavior, behavioral intension, convergence and image. In order to analyze the data Percentile, Frequency, Mean values and ANOVA, Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U tests were used.

According to the findings of this study, the distance learners' attitudes towards mobile internet usage are generally positive. It is also positive at 5 technology acceptance factors: perceived usefulness, perceived ease of use, attitude toward behavior, behavioral intension, and convergence factors. But in "image factor" distance learners' attitude of mobile internet use it was found at medium level. Distance learners who used mobile internet for accessing to distance education services have significantly higher attitudes than who did not. In terms of mobile internet usage frequency, distance learners who never used mobile internet have higher attitudes than those who used from time to time (3 hours and more per day, 1-3 hours and more per day, 3-5 times per week, 1-2 times per week). There was no difference in attitudes of

mobile internet usage according to age, gender, program type, aims of mobile internet usage and distance education experience (year) variables.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Comparison of Learning Styles of Secondary School Teachers and Their Disposition to Critical Thinking

Gürcü KOÇ ERDAMAR¹, Gülgün BANGİR ALPAN²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.,
gurkoc@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.,
bangir@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 24.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 23.12.2016

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın yöntemi tarama modeline dayalıdır. Çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği bir hizmet içi eğitime katılan 106 ortaöğretim öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin öğrenme stillerini ortaya koymak amacıyla Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için de California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla ayrıştıran ve özümseyen, en az değiştiren öğrenme stiline; en fazla açık fikirli, en az sistematik ve doğruyu arama eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme toplam puanları düşük çıkmıştır. Eleştirel düşünmenin yalnızca doğruyu arama alt boyutunun öğrenme stillerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, diğer boyutlarda farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stilleri, eleştirel düşünme eğilimleri, ortaöğretim öğretmenleri

ABSTRACT

The objective of this paper is to determine the learning styles of secondary school teachers and their disposition to critical thinking and to reveal the relationship between the two construct forward. The study is based on a survey method. The study group is composed of 106 secondary school teachers in an in-service education seminar held by Ministry of National Education. In order to present the learning styles of teachers Inventory of Kolb Learning Styles and to find out their critical thinking abilities California Critical Thinking Disposition Scale were employed. The results of the study suggest that it has been determined that teachers possess the styles of critical thinking disposition of convergent and assimilating most and divergent least; open-minded most and systematic and truth-seeking least. The critical thinking scores of teachers were found out low. Only in the truth-seeking dimension of the inventory there is statistically significant difference by learning styles and no significant difference in other dimensions.

Keywords: Learning Styles, critical thinking disposition, secondary school teachers

GİRİŞ

Düş gücü yüksek, düşünen, yaratıcı öğretmen özelliklerini standart davranışlarla tanımlamak olası değildir. Bu bakış açısıyla; öğretmen algılarına (Karacaoğlu, 2008; Saban, 2004), deneyimlerine, düşünme biçimlerine, tutumlarına, inançlarına ve öğrenme süreçlerine (Akar, 2007; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Şen 2009) odaklanmış araştırmalar, etkili öğretmen davranışlarını betimleyen deneysel araştırmaların önüne geçmiştir (Yıldırım, 2013). Bu araştırmanın konusu olan öğretmenlerin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri de günümüzde odaklanılan çalışmalar arasındadır. Eleştirel düşünme gücü yüksek öğretmenler, bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerini dikkate alarak daha etkili bir öğretim gerçekleştirilmektedir.

Öğrenme Stilleri ve Öğretmen

Öğrenme stillerinin temelinde her bireyin öğrenebileceği ve öğrenme biçiminin farklılaşabileceği fikri yatmaktadır. Öğrenme stili kavramı ilk olarak 1960'lı yıllarda Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O zamandan günümüze kadar da üzerinde çok sayıda araştırma yapılmış ve farklı öğrenme stili sınıflamaları ortaya konulmuştur. Bunun en temel nedeni, öğrenme stili geniş kapsamlı bir kavram olması ve farklı boyutları içermesidir.

Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stilini, yeni bir bilgiyi öğrenmeden önce, öğrenirken ve öğrendikten sonra bireylerin hatırlamak için kullandığı kendine özgü stratejiler olarak tanımlamaktadır. Davis (1993), öğrenme stilini bilgiyi elde etme, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki farklı tercihler olarak açıklamaktadır. Öğrenme stiline ilişkin en kapsamlı tanımlardan birisine göre de bireyin nasıl öğrendiğini, nasıl algıladığını, öğrenme ortamı ile nasıl etkileşime girdiğini ve çevreye yönelik tepkilerinin neler olduğunu belirleyen fiziksel, duyuşsal ve bilişsel davranışlardır (Keefe, 1990). Entwistle and Peterson (2004)'a göre, görev ya da probleme bakılmaksızın nispeten tutarlı öğrenme tercihleridir. McCarthy'ye (2010) göre öğrenme stili bireyin bilgiyi nasıl alacağı ve işleyeceğine ilişkin tercihidir.

Öğrenme stilleri konusunda yapılan pek çok araştırmada, öğrenme stili ve akademik başarı ve tutum arasında bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin öğrenme stiline uygun

öğretim ortamı düzenlendiğinde başarılarının arttığı ve derse daha fazla güdülendikleri bulunmuştur (Ayersman, 1996; Biggs, Kember ve Leung, 2001; Dunn ve Dunn, 1993; Güven ve Kürüm, 2006; Hein ve Budny, 2000; Matthews, 1996; Miller, 1993; Özbek, 2006; Öztürk, 2007; Snyder, 2000; Tüysüz ve Tatar, 2008). Öğrenci kendi öğrenme stiline uygun bir öğrenme ortamı ile karşılaştığında, öğretime karşı daha olumlu bir tutum kazanmakta, ev ödevlerini içsel bir disiplin kazanarak gerçekleştirmekte ve sınıf içi davranış problemleri azalmaktadır (Given, 1996).

En tanınmış öğrenme stili modellerinden birisi Kolb'un (1984) yaşantısal öğrenme modelidir. Modelin temelinde Dewey, Lewin ve Piaget bulunmaktadır. Kolb, bireylerin bilgiyi pasif biçimde birilerinden almadıklarına, yaşantıları ile etkin biçimde yapılandırdıklarına inanmaktadır. Model, bireyin kişisel değişiklik ve gelişimine odaklanır. Yaşantıya dayalı öğrenme, insanın öğrenme ve gelişim sürecinin bir parçasıdır ve bireyin öz-yeterliğine dayalıdır. Yaşantısal öğrenme, bireylerin deneyimlerinden öğrenmelerini ve öz-yeterlik algılarını oluşturabilmeleri için sahip oldukları bilgiyi doğrudan uygulamaya dönüştürmelerine olanak sağlar. Model bir döngü ile ifade edilmektedir ve herkes bu döngünün bir yerindedir. Kolb'a göre insanlar duygusal, simgesel, davranışsal ve algısal alanda sürekli bir gelişim içindedirler ve kendi deneyimlerinden öğrenirler. Modeldeki stiller de bu alanlarla benzeşmektedir. Kolb bireylerin karşılaştıkları problemleri nasıl çözdükleri ile ilgilenmiş ve öğrenmenin dört adımda gerçekleştiğini belirtmiştir. Bunlar “somut yaşantı”, “soyut kavramsallaştırma”, “aktif yaşantı” ve “yansıtıcı gözlemdir”. Her bir boyutun bir anahtar kelimesi bulunmaktadır. “Somut yaşantı”nın anahtar kelimesi hissederek öğrenme, “aktif yaşantı”nın yaparak öğrenme, “soyut kavramsallaştırma”nın düşünerek öğrenme ve “yansıtıcı gözlem”in izleyerek öğrenmedir.

Kolb'un deneyimsel öğrenme modeline göre öğrenme dört boyuttan oluşan etkileşimli bir süreçtir. Bu dört boyut, yaşantıdan edinilen bilgiyi somut ya da soyutlaştırmayı, kavranılan bilgi üzerinde eylemde bulunma ya da yansıtmayı içerir. Başka bir deyişle bireyler bilgiyi hissederek (sezgilerle) ya da düşünerek algılar, izleyerek (dinleyerek) ya da yaparak işler. Her birey bu dört boyutta değişik düzeylerde yer alabilir, ancak yine de bireyin öğrenme sürecinde daha fazla tercih ettiği bir boyut söz konusudur. Bireyin

öğrenme stili iki bağımsız boyutun kombinasyonu sonucu oluşur. Buna göre Kolb dört öğrenme stili tanımlamıştır: Ayrıştıran, Yerleştiren, Özümseyen ve Değiştiren (Kolb, 1984; Kolb ve Kolb, 2006; Sharma ve Kolb, 2010). Kolb'un bu modelinde dikey çizgi kavrama, yatay çizgi dönüştürme boyutu olarak açıklanmaktadır. Boyutlar arasındaki açılar dört çeyreğe bölünmüştür ve her çeyrek bir öğrenme stilini yansıtmaktadır (Gencel, 2007).

Somut yaşantı (hissederek öğrenme)

	Yerleştiren (somut yaşantı+ aktif yaşantı)	Değiştiren (somut yaşantı+yansıtıcı gözlem)
Aktif yaşantı (yaparak öğrenme)		Yansıtıcı gözlem (izleyerek öğr.)
	Ayrıştıran (aktif yaşantı+ soyut kavramsallaştırma)	Özümseyen (yansıtıcı gözlem+soyut kavramsal)
	Soyut kavramsallaştırma (düşünerek öğrenme)	

Ayrıştıran (dönüştüren) öğrenme stili (convergent)

Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı ile öğrenen bu öğrenciler en iyi düşünerek ve yaparak öğrenir. Somut olayları farklı açılardan görebilir, fikirleri uygulamaya dönüştürebilirler. Geçmişteki problem çözme deneyimlerinden yararlanarak yeni problemleri çözebilirler. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin güçlü yanları kendisine amaçlar belirleme, problem çözme ve karar verme becerisidir. Yaratıcı yönü gelişmiş ve değişik ilgi alanları olan bireylerdir. İlk elden edinilen yaşantıları tercih ederler. Örneğin deneyler, bilgiyi uygulamaya aktaran yaşantılar onlar için uygun öğretim yöntemleridir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en zayıf yönleri ise hızlı ve acele karar verme, düşüncelerinin çok dağınık olmasıdır. Bilgiyi tümdengelim mantığını kullanarak elde ederler. Sosyal konulardan çok teknik görevleri tercih ederler, insanlar ve kişiler arası öğelerle pek fazla ilgilenmezler. Tek bir doğru cevaba ulaşmak için hızlı biçimde hareket ederler (Kolb, 1984; Kolb ve Kolb, 2005).

Yerleştiren (uyum sağlayıcı) öğrenme stili (accommodating)

Somut ve aktif yaşantı ile öğrenme biçimlerini kapsar. Duyu organlarından aldıkları bilgilerle ve yaparak öğrenirler. Sezgilerini ve deneme-yanılma durumlarını kullanırlar. Bu bireyler daha önceki deneyimlerinden yararlanarak, sorunları aktif biçimde çözmekten hoşlanır. Risk alan, yeniliklere açık, birlikte çalışmaktan hoşlanan ve değişikliklere kolay uyum sağlayan bireylerdir. Yaparaka-yaşayarak ve hissederek öğrenirler. Öğrenmeye, araştırmaya meraklıdırlar. Bu öğrenme stilindeki bireylerin güçlü yanı, yeni görevlere meraklı olması, liderlik özelliğinin olması, risk alabilmesi ve öğrendiklerini uygulayabilmesidir. Mantık yerine sezgilerle karar vermeyi, amaçlar oluşturmayı ve grupla öğrenmeyi severler. Zayıf yönleri ise bir görevi zamanında bitirememesi, amaçtan uzaklaşma ve uygulanabilir planlar yapamamasıdır. Uyum sağlayıcı denemesinin nedeni yeni durumlara kolay uyum sağlarırlar ve bilgiyi yeni durumlarda kullanabilirler (Kolb, 1984; Kolb ve Kolb, 2005).

Özümseyen öğrenme stili: (assimilating)

Bu öğrenciler en fazla soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenirler. Dinleyerek ve görerek öğrenmeyi, kavramlar üzerinde düşünmeyi, yaşantılar yerine soyut kavramlara odaklanmayı severler. Bu öğrenciler mantıklı, geçerli ve iyi yapılandırılmış bilgiyi tercih ederler. En güçlü yanları karmaşık bilgileri düzenli bir bütün haline getirebilme yetenekleridir. Okullardaki eğitimden en fazla fayda sağlayan bireylerdir, öğretmenden öğrenmeyi, okumayı ve dersleri severler (Kolb, 1984). Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en güçlü yanları sistemli biçimde plan yapmaları, bilgiyi analiz ve organize etmeleridir. Bilginin uygulamaya dönüştürülmesi yerine kuramlarla ve soyut kavramlarla ilgilenirler. Bu öğrenciler tümevarımsal düşünme yöntemini kullanır ve mantıklıdır. Ancak diğer insanlarla iletişim kurmada, hayal gücünü kullanmada ve sanatsal faaliyetlerde sorunlar yaşayabilir (Kolb ve Kolb, 2006).

Değiştiren (ayırt edici) öğrenme stili: (divergent)

Bu stildeki bireyler somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemlerle öğrenir. Gözlem yaparak, izleyerek ve hisleriyle öğrenmeyi tercih eder. Olaylara karşı duyarlıdır ve aralarındaki ilişkileri anlamlı biçimde örgütleyebilir. Bütünün parçaları arasındaki ilişkileri farklı biçimlerde organize edebilir ve bilgiyi yapılandırırken kendi duygu ve düşüncelerini de işin içine katar. Bu öğrenme stiline güçlü yanı hayal gücü ve yaratıcılığın gelişmiş olması ve bireyin başkalarıyla iyi ilişkiler içinde olmasıdır. Bu bireyler güçlü iletişim becerilerine sahiptir, grup çalışmalarına ve geri bildirimlere açıktır. Olaylara farklı açılardan bakabilirler. Karar verememe, en uygun seçeneği belirlemede zorlanma, harekete geçememe ise zayıf yanlarıdır. Karmaşık bir durumu farklı bakış açılarından görebilirler ve hayal güçlerini kullanırlar. Yapmaktan çok izlemeyi tercih ederler (Kolb ve Kolb, 2006). Değiştiren denilmesinin nedeni, bir olayı farklı açılardan görebilmeleri ve çok farklı fikirler üretebilmeleridir.

Eleştirel Düşünme ve Öğretmen

Düşünme; temel bir bilme edimidir. Bu edim, bilgi, bilim ve öğrenme ile yakından ilişkilidir. Bilgiyi etkin kullanabilme becerisidir. Düşünme, daha formal bir tanımla, bilginin zihinde işleme sürecini ve temsilini içerir. Düşünme becerilerinin öğrenilmesi, bu sürecin ve temsilin uygulama ve etkinliklerle desteklenmesi ile gerçekleşir ve bu konuda öğretmenlerin öğrencilerini desteklemesi önemlidir. Öğretmenler, yalnızca öğrencilerinin nasıl düşündükleri veya bilgiyi zihinlerinde nasıl işledikleri ile değil, okul içinde ve dışında karşılaştıkları problemlerini çözebilmek için düşünme becerilerini nasıl işe koştuklarıyla da ilgilenmek durumundadırlar (Sternberg ve Williams, 2002). Öğretmenlerin bunu yapabilmeleri için kendilerini gerçekleştirmiş, etkili düşünme becerisine sahip bireyler olmaları gerekir. Etkili düşünme salt analitik düşünme değil, yaratıcılık ve farklı uygulama biçimleri içerir.

Eleştirel düşünme üst düzey bir etkili düşünme becerisidir ve düşünme üzerine düşünmeyi gerektirir, karmaşıktır ve her birey bu konuda başarılı olamaz (Gelder, 2005). Halpern (2003), eleştirel düşünmeyi; istedik çıktı olasılığını artırmak için bilişsel beceri veya strateji kullanma olarak tanımlar. Johnson (2000) eleştirel

düşünmeyi bireyin ilgisini, örgütlediği, analiz ederek, değerlendirdiği bir düşünme şeklinde tanımlar. Facione, Facione ve Giancarlo'ya göre (2000), eleştirel düşünme, “analiz etme, açıklama, yorumlama, kendini düzenleme, değerlendirme ve sonuç çıkarma” gibi yetilerden oluşmaktadır. Beyer'e göre (1987) eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesi, inançların, tartışma sonuçları ve iddiaların değeriyle ilgili. Beyer (1987) eleştirel düşünme becerilerini şöyle sıralar: 1. Doğrulanabilir gerçeklerle kayda değer iddialar arasında ayırım yapma, 2. Bilgi, iddialar ve nedenleri ile ilişkili ve ilişkisiz olanı ayırt etme, 3. Bir durumun olgusal doğruluğunu belirleme, 4. Bir kaynağın güvenilirliğini belirleme, 5. Belirsiz iddiaları ve tartışmaları tanımlama, 6. Yersiz varsayımları tanımlama, 7. Yanlılığı ortaya çıkarma, 8. Mantık yanılmalarını tanımlama, 9. Mantık çizgisindeki tutarsızlıkları tanıma, 10. Bir iddia veya tartışmanın dayanma direncini belirleme (Beyer'sten Akt, Rudd, Baker ve Hoover, 2000). Demirel (2000) de eleştirel düşünmeyi beş boyutta ele alır. Bunlar; tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilmedir. Reinstein ve Lander'e göre (2008), eleştirel düşünme, olgular ve olayların oluşumundaki asıl amacı anlamak ve bunun gerisinde yer alan alt amaçları değerlendirmek ve yargılamaktır. Eleştirel düşünme, düşüncenin organizasyonu, sebep sonuç ayırımını ve ilişkisini, kanıtları, düşüncedeki temel ve destekleyici fikrin varlığını gösterir (Cüceloğlu, 1998). Sonuçta eleştirel düşünme, çok boyutlu, dinamik zihinsel etkinlikler bütünüdür, bireyin kendisinin ve başkalarının görüşlerine bilimsel ve yansız yaklaşan ve saygı duyan bir kişilik yapısını gerektirir. Bu kişilik yapısı ile donanmış, eleştirel düşünebilen öğretmenlerin sayısının artması bütün toplumların özlemidir. “Saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelen eleştirel düşünme öğretiler mi? Öğretmenler eleştirel düşünme becerisine ne kadar sahip?” aklı ilk gelen sorulardır.

Bu konuda Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu ve sınıflarında eleştirel düşünmeye fazla yer vermedikleri görülmektedir. Örneğin bir çalışmada, öğretmenlerin birinci sırada mantıksal düşünmeye, son sırada eleştirel düşünme becerisine önem verdikleri bulunmuştur (Erkin, 2002). Korkmaz'ın (2009), Şengül ve

Üstündağ'ın (2009), Torun'un (2011) çalışmalarında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Bunun yanında Narin'in (2009) ve Yıldırım'ın (2005) çalışmalarında öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri düzeyi ile kullandığı öğretim yöntemi arasında ilişki saptanmıştır. Başka bir deyişle eleştirel düşünme gücü yüksek öğretmenlerin öğretim yöntemlerini daha etkili kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünmeyi ön plana çıkaran öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntem-tekniklerini işe koşması, aynı zamanda farklı öğrenme stillerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturmalarına da hizmet etmektedir. Başka bir deyişle eleştirel düşünme becerisi ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki kurulabilir. Literatür incelendiğinde de, eleştirel düşünme ile öğrenme stilleri arasında olumlu ilişki bulunduğunu bildiren araştırmalara rastlanmaktadır (Güven ve Kürüm, 2008; Roberts, 2003; Torres ve Cano, 1995; Yang ve Lin, 2004).

Öğretmenlerin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlenmesi, bu yöndeki eksiklerinin giderilmesi ve öğretmen yetiştirme programları için önemlidir. Literatüre bakıldığında öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri konulu araştırmaların öğretmenlerden çok öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Beşoluk ve Önder, 2010; Ekinci, 2009; Güven ve Kürüm, 2006; Şen, 2009). Bu çalışma bunun için de önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme stillerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek ve eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amaçlı veri toplama çalışmasına tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2005, s. 77). Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri var olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014 yılında MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları konulu hizmet içi eğitim seminerine katılan Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışmada 106 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik değişkenler	Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın	22	20.8
	Erkek	84	79.2
Kıdem	10-	25	23.6
	11-15	35	33.0
	16-20	26	25.5
	21+	20	18.9
Yaş	35-	27	25.5
	36-40	35	33.0
	41-45	29	27.4
	45+	15	14.2
Branş	Türkçe/Türk Dili ve Ede.	28	26.4
	Fen Bilimleri	17	16.0
	Matematik	13	12.3
	Sosyal Bilimler	28	26.4
	Diğer (Yabancı dil-Beden Eğitimi-Müzik-Görsel Sanatlar)	20	18.9
	İç Anadolu	15	14.2

Bölge	Marmara	16	15.1
	Akdeniz	24	22.6
	Karadeniz	7	6.6
	Ege	10	9.4
	Güneydoğu Anadolu	24	22.6
	Doğu Anadolu	10	9.4

Öğretmenlerin % 20.8'i kadın, % 79.2'si erkektir. Öğretmenlerin kıdemlerine ve yaşlarına bakıldığında % 23.6'sının 10 yıl ve altı, % 33.0'ünün 11-15 yıl, % 25.5'inin 16-20 yıl ve % 18.9'unun 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu, % 25.5'inin 35 yaş ve altı, % 33.0'ünün 36-40 yaş, % 27.4'ünün 41-45 yaş ve % 14.2'sinin 46 yaş ve üstünde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin % 26.4'ü Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı, % 26.4'ü Sosyal Bilimler (Tarih-Coğrafya-Felsefe), % 18.9'u Beden eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik, İngilizce gibi diğer alanlar, % 16.0'sı Fen Bilimleri (Fizik-Kimya-Biyoloji) ve % 12.3'ü Matematik öğretmenidir. Öğretmenlerin % 22.6'sı Akdeniz, % 22.6'sı Güneydoğu Anadolu, % 15.1'i Marmara, % 14.2'si İç Anadolu, % 9.4'ü Ege, % 9.4'ü Doğu Anadolu ve % 6.6'sı Karadeniz Bölgesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır.

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri

Kolb tarafından 1984 yılında geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği 1993 yılında Aşkar ve Akkoyunlu tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçekte 12 madde ve her maddenin altında 4 seçenek yer almaktadır. Her bir seçenek farklı bir öğrenme stilini yansıtmaktadır. Her sorudaki seçenek 1 Somut Yaşantı (SY), seçenek 2 Yansıtıcı Gözlem (YG), Seçenek 3 Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve seçenek 4 Aktif Yaşantı (AY) öğrenme stiline ait bir ifadedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Ayrıca bu seçeneklere verilen puanlardan birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. SK'dan SY, AY'dan YG çıkarılır ve birleştirilmiş puanlar elde edilir. Bu toplamlardan elde edilen puanlar -36 ve +36 arasında yer almaktadır. SK-SY birleşik puanından elde edilen pozitif değer öğrenmenin soyut, negatif değer somut olduğunu; AY-YG elde edilen

pozitif değer aktif yaşantı, negatif değer yansıtıcı gözlem olduğunu göstermektedir. Bir diyagram üzerinde iki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun öğrenme stilini vermektedir. Uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları somut yaşantı için .58, yansıtıcı gözlem için .70, soyut kavramsallaştırma için .71, aktif yaşantı için .65, soyut-somut için .77 ve aktif-yansıtıcı için .76'dır. Bu çalışmada 68 ortaöğretim öğretmeni ile pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve alt ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırası ile .68, .69, .79, .70, .72 ve .78 olarak bulunmuştur.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)

Ölçeği Facione, Facione ve Giancarlo (1998) geliştirmiştir. Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan 51 maddelik 5'li Likert tipindeki ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik. Alt ölçeklerde yer alan madde sayıları şöyledir; analitiklik 10 (2,3,12,13,16,17,24,26,37,40); açık fikirlilik 12 (5,7,15,18,22,33,36,41,43,45,47,50); meraklılık 9 (1,8,30,31,32,34,38,42,46); kendine güven 7 (14,29,35,39,44,48,51); doğruyu arama 7 (6,11,20,25,27,28,49) ve sistematiklik 6 (4,9,10,19,21,23). Ölçekte, "tamamen katılıyorum" seçeneğine (6), "hiç katılmıyorum" seçeneğine ise (1) verilme üzere beşli derecelendirme yer almıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin tümünde puanı 240'dan (40x6) az olan bireylerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50x6) çok olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Uyarlanan ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; analitiklik.75; açık fikirlilik.75; meraklılık.78; kendine güven.77; doğruyu arama.61 ve sistematiklik .63 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise, pilot çalışma kapsamındaki 68 öğretmenden elde edilen verilere göre alt boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı sırasıyla .65, .67, .73, .81, .67 ve .62 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmenlerin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesinde betimsel istatistiklerden yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğrenme stillerinin eleştirel düşünme becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve farklılığın

kaynağını saptamak için tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testlerinden yararlanılmıştır. Ortalamalar arası farkların anlamlılık dereceleri test edilirken analizlerde hata payı $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin hangi öğrenme stillerinde yer aldıkları Tablo 2’de, eleştirel düşünme eğilim ortalamaları ise Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri

Stiller	N	%
Ayrıştıran	53	50.0
Özümseyen	25	23.6
Yerleştiren	19	17.9
Değiştiren	9	8.5

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmenlerin yarısının (% 50.0) “ayrıştıran”, % 23.6’sının “özümseyen”, %17.9’unun “yerleştiren” %8.5’inin de “değiştiren” öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla sahip olduğu öğrenme stili ayrıştıran, en az sahip olduğu ise değiştirendir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Alt boyutlar	\bar{X}	S
Analitiklik	49.65	5.01
Açık fikirlilik	54.47	7.49
Meraklılık	42.54	5.66
Kendine güven	31.12	5.00
Doğruyu arama	26.74	6.13
Sistematiklik	26.50	4.09
Toplam	231.43	20.76

Tablo 3’de öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğindeki alt boyutlar bazında elde edilen aritmetik ortalama değerleri gösterilmektedir. Öğretmenlerin, en yüksek puan ortalaması “açık fikirlilik”tedir (54.47), En düşük puan ortalamalar “sistematiklik”

(26.50) ve “doğruyu arama” (26.74) alt boyutlarındadır. Öğretmenlerin “analitiklik” ortalamaları % 49.65, meraklılık” ortalamaları %42.54 ve “kendine güven” ortalamaları % 31.12’dir. Öğretmenler, ölçeğin toplamından 231.43 puan elde etmişlerdir. 240 ve aşağısındaki puanların düşük düzeyde olduğu hatırlanırsa, öğretmenlerin toplam puan açısından düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını karşılaştırmaya yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Öğrenme Stillerine Göre Karşılaştırılması

Alt Ölçekler	Ayrıştıran (N=53)		Yerleştiren (N=19)		Özümseyen (N=25)		Değiştiren (N=9)		F	p	Fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Analitiklik	50.30	5.07	48.63	5.39	50.08	3.53	46.78	6.68	1.635	.186	
Açık fikirlik	54.75	7.48	51.37	7.02	56.16	7.65	54.67	6.95	1.564	.203	
Meraklılık	44.04	6.24	43.00	3.84	41.04	4.95	41.67	6.26	1.795	.153	
Kendine g.	31.43	5.55	30.00	4.85	31.64	4.10	30.22	4.38	.566	.639	
Doğruyu a.	27.53	5.80	24.42	5.63	25.12	6.80	31.55	3.68	3.936	.011	4-2
Sistematiklik	26.09	4.30	27.00	2.83	26.64	4.53	27.44	4.16	.431	.732	
Toplam	234.15	22.34	224.42	16.51	230.68	20.97	232.33	17.72	1.043	.377	

Ortalamlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık olmasa da ayrıştıran ve özümseyenlerin daha analitik, açık fikirli, kendine güvenen olduğu görülmektedir. Ayrıştıranlar diğer gruplardan daha meraklı, değiştirenler daha fazla doğruyu aramakta ve daha sistematiktir. “Doğruyu arama” alt boyutunda (F, sd (3,102) 3.936, p<.01) “değiştiren” ve “yerleştiren” öğrenme stilleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle doğruyu arama eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenlerin en fazla değiştiren en az yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrenme stilleri açısından bakıldığında, lise öğretmenleri en çok “ayrıştıran”, ve “özümseyen” en az da “yerleştiren” ve “değiştiren” stile sahiptirler. Türkiye’de öğretmenler ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen pek çok çalışmada en fazla sahip olunan öğrenme stillerinin ayrıştıran ve özümseyen, en az sahip olunanların yerleştiren ve değiştiren olduğu saptanmıştır (Açışlı, 2015; Ay, Padem ve Eriş, 2010; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Bahar ve Sülün, 2011; Baykara-Pehlivan 2010; Çöğenli, 2011; Denizoğlu, 2008; Güven ve Kürüm, 2008; Hasırcı, 2006; Koç, 2007; Koçakoğlu, 2010; Mutlu, 2008; Özdemir, 2011; Sülün ve Bahar, 2009). “Ayrıştıran” öğrenme stili hatırlanacağı üzere düşünerek ve yaparak öğrenmektedir. Bu stile sahip bireyler soyut kavramlar üzerinde odaklanmakta ve sıralı, ayrıntılı ve sistematik bilgiyi kullanmayı ve fikirleri mantıksal analiz etmeyi tercih etmektedir. Stilin güçlü yanları kendi hedeflerini belirlemesi yeni fikirlere açık olması, karar vermesi ve problem çözmesi iken, zayıf yanları acele karar vermesi ve düşüncelerinin dağınık olmasıdır. Ayrıştıran öğrenme stiline bireylerin doğruyu arama ve sistematiklik puanlarının da düşük olması, farklı seçenekleri gözden geçirmek ve plan yapmak yerine hızlı karar verdiklerini doğrulamaktadır. “Değiştiren” öğrenme stili izleyerek ve hisleriyle öğrenmektedir. Olayları farklı açılardan görebilen, hayal gücü ve yaratıcı yönü gelişmiş ancak karar veremeyen ve uygun seçeneği bulmakta zorlanan bireylerdir. Bu öğrenciler grup çalışmaları, tartışmalar, beyin fırtınası gibi yenilikçi durumlardan hoşlanırlar. Türkiye’deki pek çok çalışmada tutarlı biçimde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en az değiştiren öğrenme stiline sahip olması ilginçtir. Türk eğitim sisteminde ve kültüründe yaratıcılık ve hayal gücünün, problem çözme ve karar verme becerileri kadar değer bulmadığı düşünülebilir.

Eleştirel düşünme eğilimleri açısından öğretmenler sırasıyla “açık fikirlilik”, “analitiklik” ve “meraklılık” alt boyutundan daha yüksek; “sistematiklik” ve “doğruyu arama” alt boyutundan ise düşük puan almışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin 240 puanın altındaki toplam puanları ile düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ülkemizde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük

olduğunu bulgulayan çalışmalara rastlanmaktadır (Korkmaz, 2009; Şengül ve Üstündağ, 2009; Torun, 2011). Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda da, grubun çok azının eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Açıslı, 2015; Akar, 2007; Akdere, 2012; Alper, 2010; Ay, Padem ve Eriş, 2010; Aybek, 2006; Beşoluk ve Önder, 2010; Can ve Kaymakçı, 2015; Çekiç, 2007; Çetinkaya, 2011; Çiçek, Sağlam ve Büyükuysal, 2013; Ekinci, 2009; Genç, 2008; Gülveren, 2007; Güven ve Kürüm, 2008; Topuz, 2014; Zayıf, 2008). Az sayıda da olsa, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Gencel ve Candan, 2014).

“Analitiklik”; olası sorunlar karşısında akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini; “açık fikirlilik”, bireyin karşısındaki kişinin görüş ve düşüncelerine dikkat etme eğilimini; “meraklılık”, bireyin yeni bilgiler öğrenme eğilimini; “kendine güven”, bireyin kendi akıl yürütme yetisine olan güven eğilimini; “doğruyu arama”, birbirinden farklı düşünceleri değerlendirerek gerçeği arama eğilimini; “sistematiiklik” ise örgütlü ve planlı karar verme eğilimini ifade etmektedir (Kökdemir, 2003). Öğretmenlerin “açık fikirlilik” eğilimlerinin yüksek çıkması öğrencilerinin ve diğerlerinin görüş ve düşüncelerine dikkat ettiklerinin, fikirlere saygılı olduklarının göstergesi olabilir ve öğretmenlerde olması gereken bir özelliktir. Ancak “sistematiiklik” gibi örgütlü ve planlı karar verme eğilimlerinin düşük ve diğer eğilimlerin de orta düzeylerde olması, öğretmenlerin eleştirel düşünmeye uzak kaldıklarını düşündürmektedir. Güven ve Kürüm’ün (2008) çalışmasında da öğretmen adaylarının en yüksek puanı “açık fikirlilik”, en düşük puanı “sistematiiklik”, Açıslı’nın (2015) çalışmasında yine öğretmen adaylarının en yüksek puanı “açık fikirlilik” ve en düşük puanı “sistematiiklik” alt boyutlarında aldıkları belirlenmiştir.

Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda, her iki grubun da eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olması dikkat çekicidir. Bu sonuç, Saban’ın (2004) gerçekleştirdiği metafor araştırmasında öğretmen adaylarının “öğretmen” algıları ile tartışılabilir. Araştırmada öğretmen adaylarının üçte ikiye yakını öğretmeni “öğrencilere bilgi sunma”, “öğrencilere şekil verme” ve “öğrencileri tedavi etme” gibi geleneksel rolleriyle tanımlamaktadırlar. Öğretmen adaylarının üçte birlik

kısmı da, öğretmenlerin “öğretirken eğlendirmesi”, “öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemesi” ve “öğrencilere öğrenme sürecinde rehber olması” gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olmasının nedeni, öğretmen adayının “geleneksel öğretmen” algısında gizli olabilir. Eleştirel düşünme becerileri ile gerçekleştirilen dersler (Akbiyık, 2002; Akınoğlu, 2001; Doney, Lephard, 1993; Kaasboll, 1998; Kökdemir, 2003; Seferoğlu ve Akbiyık, 2006; Şahinel, 2001) geleneksel derslere oranla öğrenci başarısı ve tutumları bakımından daha başarılı ve etkilidir. Bu dersleri sürdürebilmesi için öğretmenin kendisinin eleştirel düşünme becerisi ve eğiliminin yüksek olması beklenir. Araştırmalar da eleştirel düşünme becerilerinin desteklediği öğrenme ortamlarında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştiğini göstermektedir (Aybek, 2006; Kökdemir, 2003; Seferoğlu ve Akbiyık, 2006).

Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılmasında ise doğruyu arama dışında eleştirel düşünmenin diğer alt boyutlarının ortalamaları öğrenme stillerine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir. “Doğruyu arama”, eğilimi ile “değiştiren” ve “yerleştiren” öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. “Doğruyu arama” eğilimindeki öğretmenlerin “yerleştiren” öğrenme stilleri düşük, “değiştiren” öğrenme stilleri ortalamaları ise yüksektir. “Doğruyu arama”, birbirinden farklı düşünceleri değerlendirerek gerçeği arama eğilimi olduğuna göre (Koç Erdamar, 2015), bu eğilimdeki öğretmenlerin bir olayı farklı açılardan görebilmeleri ve farklı fikirler üretebilmeleri anlamına gelen “değiştiren” öğrenme stiline yüksek oranda sahip olmaları anlaşılır ve birbiriyle uyumlu bir durumdur. Ancak yeni görevlere meraklı olma, risk alma, öğrendiklerini uygulama anlamına gelen “yerleştirme” öğrenme stillerinin düşük ortalamada olması “doğruyu arama” eğilimi ile örtüşmemektedir. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmenlerin anlamlı farklılık olmasa da diğer öğrenme stiline sahip öğretmenlere oranla daha fazla analitik, açık fikirli ve meraklı oldukları görülmektedir. Eleştirel düşünme ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların birçoğunda iki değişken arasında paralellik olduğu görülmektedir (Campbell ve Davis, 1988; Colucciello, 1999; Güven ve Kürüm, 2008; Myers ve Dyer, 2004; Suliman, 2006; Torres ve Cano, 1995).

Tüm sonuçlar öğretmenlerin öğrenme stili geliştirme ve eleştirel düşünme becerileri bakımından yetersiz olduklarını düşündürmektedir. Öğrenmeye meraklı, bu alanda stil sahibi olmuş bir bireyin eleştirel düşünme becerisinin de gelişmesi beklenir. Öğretmenlerin kendilerini bu yönde geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi için ise, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programında eleştirel düşünmeyi destekleyici içerikler ve yöntemler yer almalıdır. Johnson (1998), eleştirel düşünmenin öğretilmesinde yazılı anlatım ve tartışmaya, çeşitli örneklerle problem çözme süreçleri ve yöntemlerine, biliş ötesi stratejilerin kullanımına önem vermek gerektiğini belirtmektedir. Eleştirel düşünmeyi dikkate alan bir program öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve doğal olarak öğrenme stillerine de hitap edebilecektir. Öğretmenlere mesleki gelişimleri bakımından gerek hizmet içi, gerekse hizmet öncesi eğitimlerinde gereken destek verilmelidir. Bu destek, Milli Eğitim Bakanlığının ve öğretmen yetiştirme kurumlarının işbirliği içinde oldukları program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları ile süreklilik gösteren bir biçimde sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıslı, S. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 9 (1), 23-48.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdere, N. (2012). *Turkish Pre-Service Teachers' Critical Thinking Levels, Attitudes and Self-Efficacy Beliefs in Teaching for Critical Thinking*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alkım-Şahin, S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). The Relationship Between Pre-Service Teachers' Educational Beliefs and Their Critical Thinking Tendencies. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492.
- Alper, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 14-27.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri, *Eğitim ve Bilim*. 87, 37-47.
- Ay, Ş., Padem, S. ve Eriş, H.M. (2010). Teknik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilleri, *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri* (s.268-269). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir.
- Aybek, B. (2006). *Konu Ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Branşa Göre Akademik Başarı Durumları ile Öğrenme Stilllerinin

- İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi, Ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Baykara-Pehlivan, K. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 679-613.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Cakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D. E. & Davis, C. L. (1988). *Improving Learning by Combining Critical Thinking Skills with Psychological Type*. Wright-Patterson AFB, OH: School of Systems and Logistics, Air Force Institute of Technology. (Eric No. ED 306 250).
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *NWSA-Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Colucciello, M.L (1999). Relationships Between Critical Thinking Dispositions and Learning Styles. *Journal Professionals Nursing*, 15 (5), 294-301.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.

- Çiçek Sağlam, A. Ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Ve Buna Yönelik Engellere İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 258-278.
- Çöğenli, A.G. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri Ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınevi
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doney, L.D. & Lephardt, N.E. (1993). Developing Critical Thinking Skills in Accounting Students. *Journal of Education for Business*, 68(5), 297-300.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ekinci, O. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Entwistle, N. & Peterson, E.R. (2004). Learning Styles and Approaches to Studying. In C. Spielberg (Ed.) *Encyclopedia Of Applied Psychology*. (Pp. 537-542). New York: Academic Press.
- Erkin, E. (2002). İlköğretimde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 61-71.
- Facione, P A., Facione, N C., & Giancarlo, C. A. (1998). *Professional Judgment and The Disposition Toward Critical Thinking*. California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C. & Giancarlo, C. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*. 20 (1), 61-84.
- Gelder, T.V. (2005). Teaching Critical Thinking, Some Lessons From Cognitive Science. *College Teaching*. 53(1), 41-46.

- Gencil, İ.E. & Candan, D.G. (2014). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (8), 55-68.
- Genç, S. Z. (2008). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 89-116.
- Given, B. (1996). Learning Styles; A Synthesized Model. *Journal of Accelerated Learning And Teaching*, 21, 11-44.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 75-89.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Halpern, D.F., (2003). *Thought And Knowledge: an Introduction to Critical Thinking*. New Jersey- London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 15-25.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde Yeni Arayışlar*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Johnson, A. (2000). *Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, B. E. (1998). *Stirring up thinking*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1). 70-97.
- Karasar, N.(2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaasboll, J.J. (1998). Teaching Critical Thinking and Problem Defining Skills. *Education and Information Technologies*, 3, 101-117.
- Keefe, J. W (1990). *Learning Style Profile Handbook: Volume II, Developing Cognitive Skills*. National Association Of Secondary School Principals. Reston.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı Ve Tutumu Arasındaki İlişki (Afyonkarahisar Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Koç Erdamar, G.(2015). Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri. Yusuf Budak (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (s. 285-328) İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Koçakoğlu, M. (2010). Determining The Learning Styles of Elementary School (1st-8th Grade Teachers). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 54- 64.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A.(2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *The Academy of Management Learning and Education*. 4 (2), 193-212.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A.(2006). *Learning Styles And Learning Spaces: A Review of The Multidisciplinary Application of Experiential Learning Theory in Higher Education*. In R.R.Sims & S.J. Sims. (Eds.), *Learning Styles and Learning: A Key to Meeting The Accountability Demands in Education* (Pp.45-92). New York: Nova Science Publishers.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McCarthy, M. (2010). Experiential Learning Theory: From Theory to Practice. *Journal of Business And Economic Research*. 8 (5), 131-139.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-21.
- Myers, B. E. & Dyer, J. E. (2004). *The Influence of Student Learning Style on Critical Thinking Skill*. Retrieved On 16 May 2004, At URL: <http://Plaza.Ufl.Edu/Bmyers/Papers/SAERC2004/Learningstylect.Pdf>. (2015, Haziran 18).
- Narin, N. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, M. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Reinstein, A. & Lander, G. H. (2008). Developing Critical Thinking in College Programs. *Research in Higher Education Journal*, 1, 78-94.
- Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate Agriculture Student Learning Styles and Critical Thinking Abilities: Is There A Relationship? *Journal Of Agricultural Education*, 41(3), 2-12.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Sülün, A. ve Bahar, H.H. (2009). Fen Bilgisi Öğretmenliği Programına Kayıtlı Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri* (s.129), Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009, İzmir.
- Şahinel, S. (2001). (*Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. (2009). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Suliman, W. A. (2006). Critical Thinking and Learning Styles of Students in Conventional and Accelerated Programmes. *International Nursing Review*, 53, 73-79.
- Topuz, F. (2014). *Öğrenme Stillерinin ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Torres, R. M. & J. Cano. (1995). Learning Style: A Factor to Critical Thinking. *Journal of Agricultural Education*, 36(4), 55-62.

- Torun, N. (2011). *Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yang, S.C. & Lin, W.C. (2004). The Relationship Among Creative, Critical Thinking and Thinking Styles İn Taiwan High School Students. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 33-45.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

SUMMARY

The objective of this study is to determine the learning styles of teachers at Anatolian High Schools and their disposition to critical thinking and to find out whether there is difference between their disposition of critical reading skills and learning styles. The study is based on a survey. The study group of the research is composed of 106 teachers who participated in the in-service training seminar titled Teaching-Learning Theories and Approaches by Ministry of National Education, Directorate of Secondary Education in 2014. The data of the study were collected through Inventory of Kolb Learning Styles and California Critical Thinking Disposition Scale.

From the point of learning styles, high school teachers have the styles of “convergent” and “assimilating” most, and “accommodating” and “divergent” least. In many of the studies conducted with teachers and candidate teachers, it has been found out that the learning style possessed most is convergent and assimilating, while accommodating and divergent styles are possessed least (Ay, Padem and Eriş, 2010; Baykara-Pehlivan 2010; Koçakoğlu, 2010; Bahar and Sülün; 2011, Çöğenli, 2011; Özdemir, 2011; Açıslı, 2015). Those with convergent qualities are systematic and planned, while the divergent ones are the individual with an ability to see the events from different angles with developed imagination and creative aspects. It is interesting that in many studies teachers and teacher candidates consistently have the divergent learning styles the least. It might be thought that imagination and creative power are not valued as much as problem solving and decision-making skills in Turkish education system and culture. In terms of critical thinking disposition, teachers have scored higher in the sub-dimensions of “open-mindedness” and “curiosity”, and lower in the sub-dimensions of “systematic” and “truth-seeking”. Besides, with the total of below 240 points, it is concluded that teachers have low disposition in critical thinking. There have been some studies with the same findings conducted in Turkey (Şengül and Üstündağ, 2009; Korkmaz, 2009; Torun, 2011).

While comparing the learning styles and critical thinking dispositions of teachers, except for truth-seeking, the averages of the other sub-dimensions of critical thinking do not differ significantly by learning styles. There is statistically significant relationship between the dispositions of “truth-seeking” and the learning styles of “divergent” and “accommodating”. The averages of the “accommodating” learning styles of the teachers with the disposition of “truth-seeking” are low, while it is high for “divergent” learning styles. Since “truth-seeking” is the tendency to search for the truth through an assessment of different thoughts (Koç Erdamar, 2015), it is a plausible and consistent situation that teachers with this disposition may regards an event from a different angle and that they overwhelmingly have “divergent” learning style, which means creating different ideas. Although there is no significant relationship among teachers with

convergent learning style, it is seen that they are more analytic, open-minded and curious compared to ones with other learning styles. In many of the studies into the relationship between critical thinking and learning styles, it is observed that there is a relation between the two variable (Torres and Cano, 1995; Campbell and Davis, 1988; Myers and Dyer, 2004; Suliman, 2006; Güven and Kürüm, 2008).

According to all results obtained, teachers are adequately equipped with developing learning styles and critical thinking skills. It is expected that an individual willing to learn and with a style in learning should have developed skills of critical thinking. For the candidate teachers to improve their critical thinking skills, there should be contents and methods oriented to supporting critical thinking in the pre-service teacher training programs. In teaching, critical thinking skills, special attention should be attached to written expression and discussion, problem solving processes and methods with examples, the use of metacognitive strategies. A program designed for critical thinking will be able to appeal to the individual differences of students and naturally their learning styles. For the professional developments of teachers, both in-service and pre-service education should be supported to the necessary extent.

GEFAD / GUJGEF 37(1): 119–150 (2017)

Lise Öğrencilerinin Sözcük Kazanımında Sözlük Kullanım Eğilimlerinin Etkisi

Effect of Dictionary Use Tendency in Word Gaining of High School Students

Cem ERDEM

Adam Mickiewicz Üniversitesi, Polonya, cemerdem@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 11.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 21.02.2017

ÖZ

Sözcükler fikirlerin şekillendirilmiş biçimleridir. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi dil gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı derslerinde sözcük kazanımında sözlük kullanım eğilimlerinin etkisi incelenmiştir. Araştırma tarama deseninde modellenmiştir. Araştırma, 2012–2013 eğitim öğretim yılının güz döneminde 176'sı kız, 105'i erkek olmak üzere toplam 281 öğrenciden alınan verilerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Anket aracılığıyla toplanan veriler istatistikî olarak bağımsız örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile anlamlandırılmıştır. Sonuç olarak sözlüklerin öğrenciler tarafından sıkıcı ve üzerinde çalışması zor kitaplar olarak algılandığı ve derslerde kaynak kitap olarak sözlüklerden yeterli düzeyde yararlanılmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sözlük, kelime öğrenimi, lise, Türk dili ve edebiyatı eğitimi

ABSTRACT

Words are the shaped forms of thoughts. Improving vocabulary has a very important place in language development. In this study, the effect of the dictionary use of high school students in word gaining in Turkish language and literature course was examined. The study was modeled in scanning pattern. The study was composed by benefiting from the data obtained from a total of 281 students 176 of which was female and 105 of which was male who were studying during fall term of 2012-2013 academic year. The data that were collected through the survey were interpreted statistically with independent sample t test and one-factor variance analysis (ANOVA). As a conclusion, it was determined that students perceive dictionaries as boring, tough books and they do not benefit from dictionaries sufficiently.

Keywords: Dictionary, vocabulary learning, high school, education of Turkish language and literature

GİRİŞ

Bireyin toplumsallaşma sürecinde önemi ve etkisi yadsınamayacak unsurlardan biri de iletişim becerilerinin düzeyidir. İletişim becerilerinin temel dayanağı ise dildir. Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge (Doğan, 1990); düşüncelerimizi duygularımızı belirten imler (Aksoy, 1993) şeklinde tanımlanmaktadır.

Kelime zenginliği idrak, duygu, düşünce ve kültür zenginliği demektir (Kaplan, 1967). Kültürel alt yapıların en etkin bir biçimde yeni nesillere aktarılması, her toplumun eğitimde öncelikli amaçlarından biridir. Bu aktarımın etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi bireylerin ana dili yetkinlikleriyle doğru orantılıdır. Yalçın (2002); ortak bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçmiş çok farklı meslek gruplarına mensup insanların oluşturduğu kültürel alt yapısı sağlam nesillerin yetiştirilmesinin bir toplumu güçlü kıldığını; ana dili derslerinin ulusal, demokratik değerlerin benimsendiği bir süreci oluşturması bakımından da önem taşıdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda ana dili derslerinin demokratik ve kültürel alt yapıyı aktaracak biçimde şekillendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Düşüncelerin tam ve zengin bir söyleyişle aktarılmasında kelime servetinin önemli bir yeri vardır. Sever (2004), dildeki her sözcüğün yaşantılardan hareketle ulaşılmış olan bir soyutlamanın, bir kavramın ve her soyutlama yani kavram da bir sözcüğün karşılığı olduğunu; sözcük ile anlamının bir nesnenin iki yüzü gibi olduğunu ve bunların ikisinin bir bütün oluşturduğunu ifade etmektedir. Bir diğer anlayışa göre de düşünce kendi ifadesini dilde bulduğu için bir anlamda insan dilinin izin verdiği ölçüde çevreyi görebilmektir (Sezer, 1993). Bireyler kavramlar dünyasını sözcükler yoluyla somutlamaktadır. Kişinin çok sözcük bilmesi, çok kavram tanınması ve çok bilgi kazanmış olması demektir. Çeşitli konuları öğrenmeye ilgisi olanların sözcük öğrenmeye de ilgi duydukları saptanmıştır. Dinlenenin, okunanın anlaşılması da sözcükleri ses, yazım ve anlam yönlerinden tanımakla gerçekleşir (Göğüş, 1979). Yine

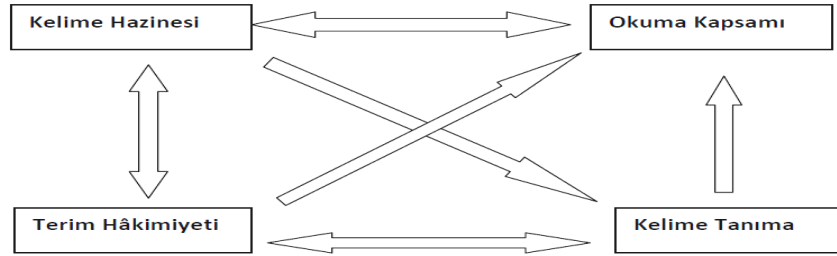
Budak (2000) iletişim sürecinin işleyişinde, düşünme oluşumu ve paylaşımında sözcüklerin temel adımları oluşturduğunu ifade etmektedir. Yani, Karakuş (2005)'un da ifade ettiği gibi düşüncenin yansıtıcısı dildir. Kelimeler ise dilin en küçük birimidir. İnsanlar kelimelerle düşünür; duygu, düşünce, hayalleri ile gördüklerini ve duyduklarını kelimelerle anlatır.

Dil, kültürün özellikle sözle yaşatılan manevi değerlerin önemli bir taşıyıcısıdır. Onun, gösterge olarak kullanılma gibi bir özelliği dolayısıyla maddi kültür unsurlarını taşıma fonksiyonu da bulunmaktadır. (Porzig, 1985). Bu bağlamda dilin mucizevi imkânlarından yararlanabilmek ve bu imkânlarla sosyokültürel mirası etkili bir biçimde aktarabilmek için kelime hazinesinin kazanımlarından yararlanmak gerekmektedir.

Kelime servetini geliştirmek için en uygun yöntem, zengin okuma ve konuşma kültürü süreçlerini gerçekleştirmektir. Çünkü dil becerileri, yazılı ve sözlü yeterlilikler üzerine kuruludur; bunlarla gelişir (Bromley, 2007 akt. Çiftçi, 2010). Sözcük hazinesini zenginleştirebilmek, çok okumak özellikle anlatımı canlı ve etkili yazarların yazılarındaki sözcükleri benimsemek, güçlü eserleri okumak, konferans, açıkoturum, tiyatro ve panelleri vb. izlemekle mümkündür. Ayrıca sözlük ve ansiklopedileri inceleyerek istenen sözcükleri bulmak, indekslerden faydalanmak da gerekecektir. Kişi ancak bilinçli bir çalışma ve iradeli bir okumayla yazılı sözlü anlatımına gereken niteliği verebilme ve kelime hazinesinden rahatlıkla yararlanabilme gücüne kavuşabilir (Kantemir, 1981). Sağır (2002) ise kişinin çok sözcük bilmesini, çok kavramı tanıması ve çok bilgi kazanmış olması olarak ifade etmekte ve dinlenenin, okunanın anlaşılmasının da sözcükleri ses, yazım ve anlam yönünden tanımakla gerçekleşeceğini ifade etmektedir.

Sözcük dağarcığının zenginliği insan ilişkilerine, öğrenme başarısı bakımından da öğrencilere üstünlük sağlar. Öğrencilere sunulan eğitim materyallerinin ortak bir kelime hazinesi kazandırma stratejisine de sahip olması gerekmektedir (Karadağ ve Kurudayıoğlu 2005). Bu konuda Yücel (1995) şunları ifade etmektedir: Ortaokullarda hiç olmazsa anadili etrafında öğretimi düzenleme cihetini temine gidilse. Çünkü her ders ana dilinde veriliyor. Bütün kavramlar bu çocuğa bu dilde düşündürülüyor.

Öğretim programının tamamına yayılmış bir ana dili eğitimi kuşkusuz bu alandaki başarıyı pekiştirecektir. Bu yolla öğrenciler sözcük dağarcıklarını geliştirdikleri gibi farklı alanlara transfer etme becerisi de kazanacaklardır. Kelime kazanma çalışmalarının metinler üzerinden yapılması okuyucuda daha kalıcı ve anlamlı bir iz bırakır. Özellikle dil ve edebiyat öğretiminde kelime bilgisinin bir metnin anlaşılmasında göz ardı edilemeyecek bir yeri vardır. Kantemir, (1976) edebi eserin kavranmasında gerekli beceriler şöyle sıralanmaktadır: Sözcüklerin tanınması (gerçek) ve mecaz anlamında kullanılmış olan sözcüklerin tanımlanması.



Şekil 1. Dile Hâkimiyet, Sözcük Hazinesi, Sözcük Bilgisi ile Okuma Kapsamı İlişkisi
(Nangy, 2005 akt. Akçay, 2009).

Bir kelimenin taşıdığı anlamı ve diğer kelimelerle olan ilişkisi önemlidir. Bu nedenle kelimeyi farklı boyutlarıyla ele almak ve metnin işlenişinde tüm boyutlarıyla değerlendirmek gerekir. Bir kelimenin,

- Dış anlamı,
- İç anlamı
- Kültür içindeki bağlantıları
- İletişim içindeki bağlantıları olmak üzere dört yönü vardır (Uslu Üstten, 2010). Bu anlam dairelerini öğrencilerin algılayabilmelerine imkân tanıyan en etkili kaynaklar kuşkusuz sözlüklerdir. Bununla birlikte Demir (2006) 'in de ifade ettiği gibi kelime dağarcığını artırıcı etkinliklerden biri de sözlük kullanma alışkanlığıdır.

Sözlük, Türkçe Sözlük (TDK, 2005)'te; bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat biçiminde tanımlanmıştır. Uzun (2005) sözlüklerin sözcükler hakkında bilgi veren koleksiyonlar olduğunu söylemektedir. Sözlükler, dillerin söz varlığını içine alma, dilin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi verme, toplumun eğitim ve bilgi düzeyinin sonuçlarını ortaya koyma, diğer dil ve toplumlarla kurulmuş ilişkileri gösterme vb. pek çok konuda, ulusların kültürü içinde önemli bir yere sahip bilgileri içermesi bakımından, bilimsel araştırmaların temelini oluşturan ve ilk başvuru bilgi kaynaklarıdır (Eminoğlu, 2010). Uygur bir dilin sözcüklerinin toplanıp alfabe sırasınca dizilmesiyle meydana gelen kitaba "sözlük" denir. Sözlük, dilbilgisiyle birlikte bir dilin disiplinini sağladığı gibi o dili yazı dil biçiminde sokar (Kantemir,1981). Dilini doğru ve geniş bir edebiyat dili hâlinde korumak veya bu hâle getirmek ve döndürmek isteyen bir millet, dilinin mükemmel bir sözlüğünü ve dört başı mamur bir gramerin kitabını edinmeye çalışmak zorundadır (Emecan, 1998). Öğretmenler ilkokuldan itibaren sözlük kullanmayı öğrettikleri gibi öğrencilerin alışkanlık haline getirmeleri için de gerekli çalışmaları yapmalıdır (Karakuş, 2005).

Sözlüğün, doğrudan veya çağrışım yoluyla bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilip kullanılmasında önemli bir uyarıcı konumunda bulunduğu söylenebilir. Sözlük hem bir dönüt hem de bir ek öğrenme aracı olarak temel destek sağlayıcı niteliğe sahiptir. Aynı zamanda sözlük; dikkati sağlama, eş söz dizimsel beceri kazandırma, söz varlığını genişletme, aktif katılım ve canlılık sağlama, doğru ve yerinde kullanım örnekleri verme, kendi kendine öğrenme eğilimini geliştirme, öz güven geliştirme, bağlam verme, yardım isteğinde azalmayı sağlama (Budak, 2000) yanında sözcük kökeni, doğru yazım, doğru sesletim, sözcük sınıflaması, söz dizimine bağlı işlevsel değişmeler, anlamsal ayrıntılar ve farklılıklar, kullanım örnekleri ve bağlamlar, eş ve karşıt anlamlar, anlam katmanları, ilişkili gönderimler, stilistik bilgiler, anlamsal bilgiler ve ekler bakımından bilgi vermeleri bakımından da oldukça etkilidirler (İnce, 2006).

Sözlükler kelime öğretimi yanında farklı bilgileri de okuyucuya sunan kaynaklardır. Sözlükler, sözcüklerin anlam, tür, köken, yapı bilgileri yanında kullanıldığı bilim-yazın-

sanat alanlarını hakkında da bilgi verirler. Sözcüklerin anlam-söylem ve yazın yönünden hangi aşamalardan geçerek bugüne ulaştığı hakkında bilgiler edinme imkânı sağlarlar. Konuştuğumuz ve yazdığımız zaman, maksadımızı kelime hazinemizden faydalanarak anlatırız. Yerinde iyi seçilmiş kelimeler kullanmakla fikirlerimizi başkalarına açık, canlı surette anlattığımız gibi, kendi düşüncemiz de kıymet kazanmış olur (Tansel, 1963). Bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda sözlüklerin aktif bir biçimde öğretimde kullanılmasının önem arz ettiği söylenebilir.

Edebi metinlerin anlamı değil anlamları vardır. Edebiyat eğitimi öğrencilerin bu anlam dairelerini fark edebilmelerini, edebi metinleri yorumlamayı mümkün kılacak becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda bireylerin metindeki anlam dairelerini tespit edebilmeleri kelime hazineleriyle doğru orantılıdır. Türk edebiyatı ve dil ve anlatım programı incelendiğinde sözlük kullanımı yoluyla kelime kazanımına ilişkin aşağıdaki ifadelerin yer aldığı görülmektedir:

Araştırma becerisi alt başlığı altında:

- Metindeki kalıplaşmış ifadelerin ve kelime gruplarının anlamlarını araştırır,
- Bir kelimenin kelime grubunun anlamına ulaşmak için uygun kaynakları kullanır.

Problem çözme becerisi alt başlığı altında:

- Söz ve söz gruplarının metinde kazandıkları anlam değerlerini belirler.
- Doğal dille metinde kullanılan dili birbirinden ayırır. Kelimelerin ve cümlelerin kullanıldıkları yerde anlam kazandıklarını anlar.

Sanat eserinden zevk alma alt başlığı içerisinde:

- Anlam zenginliği ile güzellik arasındaki ilişkiyi araştırır.

Eleştirel düşünce başlığı altında:

- Metindeki kalıp ifadelerin metne katkısını tartışır, metnin dilini edebî kılan özellikleri açıklar.

İletişim becerileri başlığı altında:

- Metindeki gizli anlam ve değerleri arkadaşlarıyla paylaşır, hedefleri ifade olunmuştur (MEB, 2005).

Yine 2017 yılında hazırlanan Türk dili ve edebiyatı öğretimi programında da sözlük kullanımı yoluyla kelime kazanımına ilişkin olarak doğrudan bir atıfta bulunulmamıştır.

Bu programda,

- Her kitabın sonunda kitap içerisinde geçen edebiyat terimlerinden oluşan bir sözlük yer alması,
- Kitapta alıntı yapılan metinler dışında kalan bölümlerde kabul görmüş terim ve kavramlara yer verilmesi; Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu ve Türkçe Sözlük esas alınması gerekliliği,
- Metni anlama ve çözümlene başlığı altında incelenen metinler üzerinde okuma (Metni Anlama ve Çözümlene) kazanımlarına yönelik çalışmalar yapılacağı ve metinde geçen bilinmeyen kelime ve söz gruplarının anlamlarının belirleneceği,
- Metinde öğrencilerin bilemeyeceği kelimelerin anlamlarının metinden sonra verileceği,
- Metinde geçen bilinmeyen kelime ve söz gruplarının anlamları belirlenip daha sonra metnin anlamını (metindeki duygu, düşünce, bilgi, olay, durumlar, kişiler, mekânlar vb.) kavratmaya yönelik çalışmalar yapılacağı,
- Öğrencilerin bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin etmesinin veya kaynaklardan yararlanarak öğrenmesinin sağlanacağı ifade edilmiştir (MEB, 2017).

Türk dili ve edebiyatı öğretim programı (2017) sözlük kullanımının uygulamaya yansması yönünden sınırlı bir bildirim sahibidir. İlgili alanyazında sözlük kullanımı üzerine yapılan çalışmaların ilköğretim düzeyine yönelik olarak yoğunlaştığı izlenmekle birlikte bu konuda yeteri kadar çalışma bulunmadığı ifade edilmektedir (Mutlu, 2009; Yaman, 2010; Karadağ, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu, 2013; Melanlıoğlu, 2013). Bu çalışmada lise öğrencilerinin kelime hazinesi zenginleştirme çalışmaları üzerinde

sözlüklerin etkisi incelenmiştir. Lise öğrencilerinin dil ve anlatım, edebiyat dersleri ve diğer alan bilgisi dersleriyle ilgili sözlük kullanımına ilişkin veriler toplanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın amacı, araştırma modeli, çalışma grubu ve özellikleri, verilerin toplanması, analizi ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; lise öğrencilerinin kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları üzerinde sözlük kullanımının etkisini tespit etmektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modelinde desenlenmiş, genel tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu tür modellerde, ihtiyaç duyulan veriler, araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki birey ya da objelerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanır (Karasar, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Gölbaşı ilçesinden seçilmiş üç farklı okul türünde (Genel lise, Anadolu lisesi, Anadolu meslek lisesi) öğrenim gören 281 katılımcı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okul Türlerine ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Okul Türü	N	Erkek	%	Kız	%	Toplam %
Genel Lise	73	33	45.2	40	54,8	26,0
Anadolu Lisesi	72	37	51.4	35	48,6	25,6
Anadolu Meslek L.	136	35	25.7	101	74,3	48,4
Toplam	281	105		176		100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak lise öğrencilerinin sözlük kullanma becerileri ve düzeyini belirlemeye yönelik bir anket kullanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde konuyla ilgili alanyazın incelenmiş (Lai, 2005; Rıankamol, 2008; Yaman, 2010; Dóczi, 2011. Li Jin ve Deifell, 2013) ve çalışmanın amaçlarına uygun 76 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu soru seçkisi içinden uzman görüşleri alınarak 41 soruluk bir anket formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan form Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve Türkçe eğitimi alanında çalışan iki uzman tarafından kontrol edilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra lisede görev yapan iki deneyimli Türk dili ve edebiyatı öğretmenin görüşüne sunulmuş alınan dönütler sonrasında maddeler üzerinde ifade değişikliklerine gidilmiştir. Anketin bu formu lisenin farklı düzeylerinde öğrenim gören 7 lise öğrencisine sunulmuş hangi maddeleri anlayıp anlamadıkları sorulmuştur. Formun güvenilirliği için 55 öğrenci ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında 26 'sı olumlu 6'sı olumsuz soru köklü 32 madde ile ankete son şekli kazandırılmıştır. Ölçüm güvenliğinin hesaplanmasında iç tutarlılık yönteminden yararlanılmış ve forma ilişkin Cronbach-Alfa değerinin ',83' olduğu hesaplanmıştır. Alpha güvenilirlik değerinin ,80 ile 1,0 arası olması yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu çalışma için elde edilen değer (,83), anket yoluyla elde edilen ölçümlerin yüksek güvenilirlikte olduğunu ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması

Anket formu beşli likert olarak hazırlanmıştır. Anketteki seçenekler "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" arasında anlam düzeyleri bulunan bir sıralama ölçeğiyle öğrencilere sunulmuştur. Elde edilen veriler t testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile anlamlandırılmıştır. ANOVA ve t testinde "Scheffe" değerlemesi ölçüt alınmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2012–2013 eğitim öğretim yılında Ankara Gölbaşı ilçesinde 281 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile sınırlandırılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Lise öğrencilerinin sözlük kullanma becerileri ve sözlüklerden yararlanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik hazırlanmış olan anket iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanlarla ilgili demografik bilgilerin bulunduğu birinci bölümde; cinsiyet, sınıf, okul türü, yer almaktadır. İkinci bölümde ise sözlüklerden yararlanabilme düzeylerine yönelik sorular bulunmaktadır. Demografik değişkenlerin her birine ait bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Demografik Bilgiler Bölümüne İlişkin Değişkenlerle İlgili Bulgular

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kız	176	20,83	3,48	279	2,22	,027*
Erkek	105	19,81	4,00			

($F= 4,96$; $p<,05$; $\eta^2= ,05$)

Analiz sonucunda cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak kızların ve erkeklerin ortalamaları arasında kızlar lehine anlamlı bir fark görülmektedir., Cinsiyet bağımsız değişkeninin etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare (η^2) değerine bakılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından elde edilen eta kare değeri ($\eta^2= ,01$) cinsiyet değişkeninin sözlük kullanımı üzerinde "küçük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu göstermektedir.

Tablo 3. Sınıf Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	223,33	3	74,44			
Gruplar İçi	3633,82	277	13,14	5,675	,001	10-9, 10-11, 10-12
Toplam	9674,288	280				

($F= 5,675$; $p<,05$; $\eta^2= ,058$)

Sınıf değişkenine ilişkin olarak ANOVA sonuçları incelendiğinde sözlük kullanım düzeylerine ilişkin anlamlı farklar tespit edilmiştir. 10. sınıfların 9., 11. ve 12. sınıflara göre sözlük kullanım düzeylerine ilişkin anlamlı farklılıklara sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf Değişkenine İlişkin Frekans, Ortalama ve Standart Sapmalar

Sınıf Düzeyi	Frekans	Ortalama	S
9. sınıf	96	20,25	,3923
10 sınıf	50	22,31	,4432
11. sınıf	86	19,75	,3966
12. sınıf	49	20,16	,5045
Toplam	281	20,45	,2214

9., 11. ve 12. sınıf düzeyleri arasında sözlük kullanım düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf değişkeni açısından elde edilen eta kare değeri ($\eta^2= ,05$) göz önünde bulundurulduğunda, sınıf değişkeninin sözlük kullanımı üzerinde "orta" düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Tematik anlatım sisteminin başladığı 10. sınıf düzeyi özellikle eski edebiyat metnlerinin yoğun bir biçimde ele alındığı bir sınıf düzeyidir. Bu metinlerde anlamı bilinmeyen kelimelerin diğer sınıf düzeylerine oranla daha yoğun bir biçimde bulunmasının öğrencilerin sözlük kullanım düzeylerini etkilediği söylenebilir.

Yine metin yapıların eksiksiz olarak kavranabilmesi için öğretmenlerin 10. sınıf düzeyinde sözlük kullanımına önem verdikleri ifade edilebilir.

Tablo 5. Okul Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	290,64	2	145,32			
Gruplar İçi	3566,51	278	12,82	11,328	,000	1-3, 5-3
Toplam	3857,15	280				

($F= 11,328$; $p<,01$; $\eta^2= ,075$)

Okul değişkeni göz önünde bulundurulduğunda genel lise ve Anadolu meslek lisesi türünde öğrenim görenlerin Anadolu lisesi öğrencilerine göre sözlük kullanım düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Genel lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=21,44$); Anadolu lisesi ($\bar{X}=18,78$); ve Anadolu meslek lisesi ($\bar{X}=20,80$); öğrencilerinin ortalamalarına göre daha yüksektir. Okul türü değişkeni açısından elde edilen eta kare değeri ($\eta^2= ,07$) göz önünde bulundurulduğunda, sınıf değişkeninin sözlük kullanımı üzerinde "orta" düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Sözlük Kullanım Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Sözlük Kullanımı	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kullanan	88	22,91	7,76	278	4,71	,000*
Kullanmayan	193	19,75	8,34			

($F= 22,22$; $p<,01$; $\eta^2= ,074$)

Dersler esnasında sözlük bulunduranlarla bulundurmayanlar arasında tutum düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Dersler esnasında sözlük bulunduran öğrencilerin ($\bar{X}=21,91$); sözcük kazanımı noktasında bulunmayanlara ($\bar{X}=19,75$); göre daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Sözlük kullanımı değişkeni açısından elde edilen eta kare değeri ($\eta^2= ,07$) göz önünde bulundurulduğunda, sınıf değişkeninin sözlük kullanımı üzerinde "orta" düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Anket Sorularına İlişkin Bulgular

“Herhangi bir metin okurken sözlüğümün yanımda olmasını isterim.” maddesine öğrencilerin %23,1'i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,60$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerden hareketle öğrencilerin metin okurken sözlük kullanma düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Oysa anlaşılmayan kelimeler doğrudan dönütle anlamlandırılmalıdır. Aizawa, (1999) sözlük kullanma durumunda öğrencilerin metinleri daha iyi anladıklarını tespit etmiştir (Chen, 2011). Aynı zamanda sözcüklerin metin içerisindeki bağlarıyla anlamlandırılması kelimelerin daha etkili bir biçimde kazanımını sağlayacaktır.

“Türkçe sözlüklerinden etkin bir biçimde yararlanırım.” maddesine öğrencilerin %33,2'si katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,85$ olarak tespit edilmiştir. Sözlük kullanımı kelime kazanmada yeri yadsınamayacak kaynaklar arasındadır. Özellikle metin merkezli etkinliklerin yer aldığı dil ve edebiyat öğretimi gibi anlam olaylarının yaygın bir biçimde kullanıldığı derslerde sözlük kullanımı daha da önem arz etmektedir. Öğrencilerin metin okurken ya da dersler esnasında sözlüklere başvurmaları sözcük kazanmada önemli yollardan biridir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sözlük kullanma isteği ve kullanma düzeyleri ortalama olarak beklenen düzeyde değildir.

“Okuduğum metinde bilmediğim kelimelerin anlamını öğrenmek için hemen sözlüğe bakırım.” maddesine öğrencilerin %29,2'si katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,88$ olarak tespit edilmiştir. Chen, (2011) metinleri anlamada sözlüklerin orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu ifade etmektedir. Sözcüklerin anlam inceliklerinin kavranmasında karşılaşılan metinler büyük önem arz eder. Sözcüklerin anlam incelikleri ancak pekiştirilerek ve anında dönüt verilerek gerçek anlamda kavranabilir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sözcük kazanımında anında yardım almaması anlamsal yapının kavranması sürecinde sıkıntıları da beraberinde getirecektir.

“Sözlükten anlamını öğrendiğim kelimeleri, cümle içinde kullanabilirim.” maddesine öğrencilerin %73,3'ü katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,98$ olarak

tespit edilmiştir. Ortalamalar ve yüzdeler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin kelimeleri cümle içinde kullanmada başarılı oldukları düşüncesinin hâkim olduğu tespit edilmektedir.

“Kelimelerin anlamını tahmin ederek bulamazsam sözlükten yararlanırım.” maddesine öğrencilerin %60,1'i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,67$ olarak tespit edilmiştir. Sayısal veriler ışığında öğrencilerin sözlüklerden yararlanma alışkanlıklarının yeterli seviye olmadığı gözlenmektedir. Kelime kazanımı daha çok öğrenme ihtiyacıyla ortaya çıkan durumdur. Yani herhangi bir kelimenin anlamlandırılmaması o kelimenin zihinde karşıladığı kavramı tespit etme gereksinimiyle sonuçlanır. Bu gereksinim karşılandıkça kelime hazinesi zenginleşir. Öğrencilerim bu maddeye verdiği cevaplar değerlendirildiğinde metnin bağlamından hareketle anlamın karşılığının ortaya çıkarılmadığı durumlarda dahi sözlük kullanmayan bir kitlenin varlığı dikkat çekicidir. Bu bağlamda madde ortalamaları da incelendiğinde ($\bar{X}=3,67$) düşük bir değer aldığı da gözlenmektedir.

“Sözlük kullanırken kelimeleri bulmakta zorlanıyorum.” maddesine öğrencilerin %80,0'i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=4,28$ olarak tespit edilmiştir. Sözlüklerin sağladığı faydalar öğretmenler ve uzmanlar tarafından dile getirilmesine rağmen sözlüklerden yeterince faydalanılamamaktadır. Öğrencilerin sözlükleri zorunlu başvuru kaynakları olarak görmeleri bu tür kaynaklara karşı olumsuz tutumlarında gelişmesine neden olmaktadır. Bu nedenle sözlüklerin öğrenciler tarafından başvuru kaynağı olması yanında bir okuma kitabı gibi de algılanmasının sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin sözlükleri kullanmamaları, bu konuda yetkinliklerini oluşturamamalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere sözlük kullanma eğitiminin verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ortalama ve yüzde değerler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sözlük kullanma becerilerinin gelişmediği tespit edilmektedir.

“Sözlük kullanmaktan hoşlanmıyorum.” maddesine öğrencilerin %46,8'i katıldıklarını belirtmişlerdir. Madde ortalaması $\bar{X}=4,28$ olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin sözlük

kullanmada zorlandıklarını ifade etmesi ($\bar{X}=3,67$) ve sözlük kullanmaktan hoşlanmadıklarını ifade etmeleri arasında tutarlılık bulunmaktadır. Öğrenciler açısından sözlük kullanmak zor ve sıkıntılı bir süreci ifade etmektedir. Sözlüklerin anlamsal boşlukları doldurmak için tektipleştirilmiş bir yapıyı kullanmaları öğrenciler açısından ilgi çekici değildir. Öğrencilerin sözlüklerin anlamsal incelikleri yanında dilbilgisi, yazım kuralları gibi bilgileri de aktarmada bir araç olduğu kavratılmalıdır. Bunu öğretmek için sözlük ödevleri verme gibi çalışmalar yapılabilir.

“Sözlük kullanarak temel anlamlarını bildiğim kelimelerin farklı anlamlarını da öğrenebiliyorum.” maddesine öğrencilerin %75,4’ü katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,53$ olarak tespit edilmiştir. Sözlükler kelimelerin temel anlamları yanında yan ve mecaz anlamlarını da içeren başvuru kaynaklarıdır. Öğrencilerin sözlüklerin barındırdığı anlamsal inceliklerinden haberdar olmaları, sözlüklere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini beraberinde getirecektir. Albus, (2001) sözcük kazanımında orta seviyedeki öğrencilerin düşük ve yüksek seviyedeki öğrencilere göre sözlüklerden daha çok yararlandığını ifade etmektedir (Chen,2011). Bu bağlamda sözlüklerin düşük ve yüksek düzeyli öğrencilere hitap edecek şekilde yapılandırılması yerinde bir çalışma olacaktır.

“Öğrendiğim kelimeleri ekleyerek oluşturduğum kendime ait bir sözlüğüm vardır.” maddesine öğrencilerin %8,9’u katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=1,58$ olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar ve yüzdeler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sözcük defterleri oluşturmadıkları görülmektedir. Her ne kadar çeşitli oyunlarla ve benzer etkinliklerle söz varlığını arttırmak mümkünse de (Karakuş, 2000) etkili olanı hayat boyu öğrenme, kelime servetini geliştirme için öğrencinin kendi kelime servetini güçlendirme stratejilerini geliştirmesidir (Bromley, 2007 akt. Çiftçi, 2010). Sözcük kazanımı açısından kelimeyle ilgili yeterli alıştırmaya ve pekiştirme çalışmaları yapılmadan, kelimenin öğretimi için daha etkili yöntemler kullanılmadan o kelime pasif kelime hazinesine katılamaz (İnce, 2006). Özön (1961) sözcüklerle çalışılırken ansiklopedilerden ve kaynaklardan faydalanılmasının, edinilen bilgiler ve yapılan karşılaştırmalar vb. fişlere veya alfabeli defterlere not ettirilmesinin sözcük

kazanımı çalışmalarında kullanılabilecek yöntemler içerisinde yer aldığını ifade etmektedir. Bu yöntemi tek başına kullanmanın yeterli olmadığı da ifade edilebilir (TDES*, 1986). Çünkü sözcüklerin bağlamsal anlamları metin içerisinde oluşmaktadır. Bu bağlamda yalnızca sözcük defterlerine bağlı bir sözcük kazanımının yeterli olmadığı da açıktır. Ancak çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sözcük kazanımına ilişkin kelime defteri yönteminin kullanılmadığı görülmektedir. Yine derslerde sözcük kazanımını teşvik edici bir unsur olarak Karakuş (2005) öğrencilerin kelime, terim ve deyimlerin anlamlarını tam ve doğru olarak öğrenebilmesi için kitabın son tarafında "sözlük" bölümü nün mutlaka bulunması gerektiğini, günümüzde yaygın kullanılışı olmayan terim ve mahalli kullanım özelliği taşıyan veyahut mecaz fonksiyonu bulunan kelimelerden oluşan bir sözlüğün, edebiyat kitapları için vazgeçilmez bir zaruret olduğunu ifade etmektedir.

“Boş vakitlerimde, sözlüğü karıştırarak yeni kelimeler öğrenmekten hoşlanırım.” maddesine öğrencilerin %14,6’sı katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,05$ olarak tespit edilmiştir. Sözlükler kelime kitapları olması dolayısıyla dil hazineleridir ve dili yaşatan kaynak kitaplardır. Bu bağlamda sözlükler, yalnızca bilinmeyen kelimelerin tespit edildiği kitaplar olması yanında, dilin ve anlam inceliklerini ortaya koyan kitaplar olarak düşünülmelidir. Sözlüklerin anlambilimsel okuma sözlüğüne veya sözcük okuma kitabına dönüştürülmesi öğrencilerin beklenen kelime hazinesine sahip olabilmesi açısından zaruri bir dönüşüm olarak görülmektedir. Günümüzde özellikle iki dilli sözlüklerde ortaya çıkan okuma kitabı nitelikli bu farklı sözlüklerin tek dilli sözlüklerde de öğrencilerin kullanımına sunulması gereği ortaya çıkmaktadır.

“Yeni karşılaştığım kelimelerin anlamını metnin bütününe bakarak tahmin edebilirim.” maddesine öğrencilerin %67,2’si katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,84$ olarak tespit edilmiştir. Nation ve Waring (1988; akt. Temizkan, 2007) öğrencinin bağlamdan yola çıkarak yordamada bulunabilmesi için metindeki kelimelerin en az % 95’inin anlamını bilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle bağlamsal bir çıkarımın

*Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları isimli çalışma TDES olarak kısaltılmıştır.

yapılabilmesi için kelime kadrosunun çok büyük bir bölümünün bilinmesi gereklidir. Lügat kitaplarında cansız bir yığından ibaret kelimeleri manalandıran, hudutsuz fikirleri ifade için canlı bir vasıta haline getiren cümledeki kullanılış tarzlarıdır. Kelimenin tam yerinde kullanılması, fikir berraklığı neticesinde düşüncelerimizi aynen ifade edecek tarzda seçilmesi için çok okumakla, nerede nasıl sarf edileceğini kavramakla mümkündür. (Tansel, 1963) Bu cansızlığı kısmen de olsa gidermek için okul sözlüklerinde kelimenin anlamı yanında cümle içerisindeki kullanımına da yer verildiği görülmektedir. Sözcüklerin bağlam içerisindeki anlamlarının tespiti, kelime kazanımında önemli bir yere sahiptir.

“Anlamını bilmediğim kelimelerin yan anlam ve mecaz anlam özelliklerini de öğrenmeye çalışırım.” maddesine öğrencilerin %40,6’sı katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,22$ olarak tespit edilmiştir. Kavramlar, sözcüklerin çoklu anlamlarının bilinmesiyle daha zengin bir biçimde algılanmaya başlarlar. Öğrenimle birlikte öğrencilerde eğitimin "yakından uzağa, merkezden dışa" ilkesi gereği temel anlamdan yan ve mecaz anlam dairelerine doğru ilerleyen bir gelişim görülmektedir. Bu bağlamda sözlüklerin farklı anlam dairelerini yansıtması, kullanım şekillerini içermesi dil hazineleri olan sözlük kullanımını öğrenciler açısından önemli kılmaktadır.

“Sınıf kitaplığında Türkçe Sözlük bulunması beni sözlük kullanmaya teşvik eder.” maddesine öğrencilerin %25,6’sı katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,49$ olarak tespit edilmiştir. Okul ve sınıf kitaplığında sözlüklerin bulunması öğrencileri sözlük kullanmaya teşvik eder. Bu bakımdan sözlüklerin öğrencilerin kolayca ulaşabilecekleri yerlerde bulunması sözlük kullanım alışkanlığını pekiştirme bakımından önemlidir. Ortalamalar ve yüzdeler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sözlük kullanımına ilişkin yeterli tutum düzeyinde bulunmadığı görülmektedir.

“Öğretmenlerimiz bizi Türkçe sözlük kullanmaya teşvik eder.” maddesine öğrencilerin %27,1’i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,99$ olarak tespit edilmiştir. Öğretmenin hangi sözcüklerin öğrenciler tarafından iyi bilindiğini; yani aktif sözcük

hazinelerinin nelerden oluştuğunu izlemesi, çalışmaların verimli olması açısından önemlidir. (Tdes, 1986). Öğrenme faaliyetlerinde örnek teşkil etmenin önemli olduğu görülmektedir. Öğrenciler sistematik şekilde sözlük kullanmaya inandırılmalıdır (Dönger, 2009). Bu süreçte öğretmenlere örnek teşkil etmeleri bakımından büyük görevler düşmektedir. Çünkü sözlüklerin gerekliliği ancak konunun uzmanları tarafından ortaya konulursa anlamlı bir hale gelir.

“Anlamını bildiğim kelimelerin farklı anlam özelliklerini bilmek isterim.” maddesine öğrencilerin %49,5'i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,34$ olarak tespit edilmiştir. Madde ortalamaları ve yüzdeler değerlendirildiğinde öğrencilerin sözcüklerin anlam inceliklerini öğrenmeye karşı ilgi duydukları görülmektedir.

“Derslerde sözlük kullanarak Türkçenin anlam inceliklerini fark edebiliyorum.” maddesine öğrencilerin %29,0'u katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,75$ olarak tespit edilmiştir. İyi bir okuyucu bildiği kelimelerin dahi anlamlarını sözlükten kontrol etme ihtiyacı hisseder (Çiftçi, 2010). Madde ortalaması ve yüzdeler dikkate alındığında sözlük kullanımıyla kelime kazanımı arasındaki bağın düşük olduğu görülmektedir. Çalışma grubu içerisinde öğrencilerin sözlük kullanma düzeylerinin düşük olması bu madde ortalamasının düzeyini de belirlemiştir. Öğrencilerde daha çok metnin bağlamından hareketle ($\bar{X}=3,84$) kelime anlamının tespiti noktasında eğilimin olduğu tespit edilmektedir.

“Türk edebiyatı” ve “dil ve anlatım” dersleri dışında da sözlük kullanımını.” maddesine öğrencilerin %26,3'ü katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,57$ olarak tespit edilmiştir. Söz dağarcığını zenginleştirme, geliştirme, Türk dili ve yazın öğretiminin temel ilkelerinden biri olacaktır. (Tdes, 1986). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil ve anlatım ve edebiyat dersleri dışında sözlük kullanım düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Sözcük kazanımının diğer derslerde de teşvik edilmesi ve öğrencilerin sözlük kullanımının gereğine inandırılması zaruridir. Genellikle yabancı dil derslerinde başvuru kaynağı olarak kullanılan sözlüklerin anadili derslerinde de etkin bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Sözlüklerin tüm derslerde kelime kazanımı

noktasında başvuru kaynağı olduğu düşüncesi ancak genel bir bakış açısıyla sağlanabilir.

“Elimin altında her an erişebileceğim bir sözlük bulunması hoşuma gider.” maddesine öğrencilerin %34,1'i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,90$ olarak tespit edilmiştir. Kelimeler dilin bir fikir üretme aracıdır (Tdes, 1986).

“Sözlük kullanmamın metinleri daha iyi anlamamda herhangi bir etkisi yoktur.” maddesine öğrencilerin %70,1'i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,99$ olarak tespit edilmiştir. Bu madde için ortalamalar ve yüzdeler göz önüne alındığında dikkat çekici bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler metinlerin anlaşılmasında sözlük kullanımının etkisi olmadığını düşünmektedir. Böyle bir düşünüş biçiminin sözlük kullanımının gereksiz olduğu düşüncesini de beraberinde getirmektedir.

“Derslerimiz esnasında öğretmenimiz sözlükleri aktif bir biçimde kullanır.” maddesine öğrencilerin %27,1'i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,56$ olarak tespit edilmiştir. Veriler dikkate alındığında öğretmenlerin öğretim faaliyetleri esnasında sözlüklerden yeterli derecede yararlanmadığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin sözlük kullanımı bakımından öğrencilere örnek teşkil etmesi sözlük kullanmaya karşı olumlu bir tutum geliştirilmesi bakımından önemli görülmektedir.

“Anlamını bilmediğim kelimeler için elektronik ortamdaki sözlüklerden de faydalanırım.” maddesine öğrencilerin %54,8'i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,46$ olarak tespit edilmiştir. Teknolojinin gelişimiyle birlikte yazılı basılı eserlerden olduğu kadar elektronik sözlüklerden de yararlandığı görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında öğrencilerin elektronik sözlüklerden daha etkin bir biçimde yararlandığı görülmektedir.

“Anlamını bilmediğim kelimelerin sonradan anlamını öğrenmek için notlar tutarım.” maddesine öğrencilerin %24,2'si katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,48$ olarak tespit edilmiştir. Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğrencilerin sözcük kazanımı noktasında geliştirmiş oldukları tutumların önemli bir etkisi olduğu

bilinmektedir. Madde ortalamaları ve yüzdeler kontrol edildiğinde öğrencilerin kelime öğrenme noktasında etkin çalışmalar içerisinde bulunmadıklarını ortaya koymaktadır. Anlamı bilinmeyen kelimelerin not edilmesi ve/veya kaynaklara yönelerek öğrenilmeye çalışılması kelime hazinesini kazandırma çalışmaları açısından önemlidir.

“Sözlük kullanmanın öğrenim hayatımda önemli olduğunu düşünüyorum.” maddesine öğrencilerin %42,7'si katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,28$ olarak tespit edilmiştir. “Kişinin, kelime hazinesinin geniş olması ferdi dil başarısına etki eder (Porzig, 1985).

“Ders esnasında anlamını bilmediğim kelimeleri öğretmenime rahatlıkla sorabilirim.” maddesine öğrencilerin %63,7'si katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,86$ olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler tarafından bilinmeyen kelimelerin anlamsal karşılık bulduğu ilk kaynaklardır. Öğretmenlerin bu noktada öğrencileri kaynak kitaplara yönlendirilmesi uygun olacaktır.

“Öğretmenimiz anlamını bilmediğimizi düşündüğü kelimelerin anlamları üzerine açıklamalarda bulunur.” maddesine öğrencilerin %69,7'si katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,94$ olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin öğretmenlere rahatlıkla anlamını bilmediği kelimeleri sorduğu ortaya çıkmaktadır.

“Sözlükte karşılaştığım anlamlardan hangisinin metinde kullanılan anlam olduğunu rahatlıkla tespit edebilirim.” maddesine öğrencilerin %59,1'i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,76$ olarak tespit edilmiştir. Kelimeler sözlüklerde çeşitli anlamlarıyla yer alırlar. Öğrenci metnin bağlamından hareketle sözcüğün cümle içerisindeki anlamını tespit edebilmelidir. Ortalama ve yüzdelerden hareketle öğrencilerin sözcüklerin anlam inceliklerine hâkim olma düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Tansel, (1963) kelimelerin lügat ve gramer manalarını bilmek, kelime hazinemizi zenginleştirmek, iyi konuşmak ve yazmak için kâfi olmadığını; onları maksadımızı tesirli, canlı olarak ifade edecek tarzda seçmek lazım geldiğini ifade

emektedir. Sözcüklerin salt anlamlarının yanında anlam incelikleriyle birlikte kullanımlarının da önemli olduğu unutulmamalıdır.

“Sözlüklerde kullanılan kısaltmaların ne anlama geldiğini anlamıyorum.” maddesine öğrencilerin %68,3'ü katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,89$ olarak tespit edilmiştir. Sözlüklerin okunabilirliği ve sözlük dilinin çözümlenmesi belli bir eğitimle gerçekleşmektedir. Bu nedenle sözlük kullanma alışkanlığının kazandırılabilmesi için sözlüksel terimlerin öğrenciler için anlamlı kılınması gerekmektedir. Göğüş, (1978)kelime çalışmalarının, öğrencilere başlıca kazandırdığı beceriler arasında "Türkçede gittikçe artan kısaltmaların hangi kelimeleri anlattığını tanıtmak" olduğunu ifade etmektedir.

“Sözlüklerde kullanılan kısaltmaların ne anlama geldiğini anlamıyorum.” maddesine öğrencilerin %29,2'si katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=2,77$ olarak tespit edilmiştir. Sözlükler, sözcük hazineleri olduğu gibi doğru imla-yazım dersleri için zorunlu bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte göz ardı edilmesine rağmen gramer bilgilerini taşıyan kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

“Öğretmenimiz hazırlanacağımız konuyla ilgili bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını çıkarmamızı ister.” maddesine öğrencilerin %36,6'sı katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,06$ olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin derslere hazırlıklı olarak gelmeleri işlenecek metnin verilecek mesajın anlam bulmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle öğretmenlerin bilinmeyen sözlüklerin tespit edilmesi ve anlamlandırılması noktasında öğrencileri teşvik edici bir tutum sergilemesi gerekmektedir.

“Sözlükler, dilbilgisi kurallarını öğrenmem bakımından önemlidir.” maddesine öğrencilerin %54,8'i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,54$ olarak tespit edilmiştir. Bugün sözlük hazırlamada en önemli noktalardan biri, dil öğretiminde olduğu gibi amacın belirlenmesidir; değişik amaçlara göre değişik nitelikte sözlükler hazırlamaktır.

“Anlamını bilmediğim kelimeleri öğrenmeye çalışmıyorum.” maddesine öğrencilerin %62,3’i katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,75$ olarak tespit edilmiştir.

“Türk edebiyatı” ve “dil anlatım” dersleri dışında sözlük kullanmam.” maddesine öğrencilerin %42,9’u katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması $\bar{X}=3,17$ olarak tespit edilmiştir. Bu maddenin olumlu şekilde yapılandırılmış şeklinde ($\bar{X}=2,57$) olduğu gibi öğrencilerin “Türk edebiyatı” ile “dil ve anlatım” dersleri dışında sözlük kullanma eğilimi göstermedikleri tespit edilmektedir. Bu bağlamda iki soruya verilen cevapların birbiriyle tutarlılık arz ettiği görülmektedir.

SONUÇ

Öğrencilerin %23,1’i herhangi bir metin okurken sözlüğünün yanında olmasını isteyeceğini; %33,2’si Türkçe sözlüklerinden etkin bir biçimde yararlandığını; %29,2’si okuduğu metinde bilmediği kelimelerin anlamını öğrenmek için hemen sözlüğe baktığını; %73,3’ü sözlükte anlamını öğrendiği kelimeleri cümle içinde kullanabileceğini; %60,1’i kelimelerin anlamını tahmin ederek bulamazsa sözlükten yararlandığını; %80,0’i sözlük kullanırken kelimeleri bulmakta zorlandığını; %46,8’i sözlük kullanmaktan hoşlandığını; %75,4’ü sözlük kullanarak temel anlamlarını bildiği kelimelerin farklı anlamlarını da öğrenebildiğini; %8,9’u öğrendiği kelimeleri ekleyerek oluşturduğu kendine ait bir sözlüğü olduğunu; %14,6’sı boş vakitlerinde, sözlüğü karıştırarak yeni kelimeler öğrenmekten hoşlandığını; %67,2’si yeni karşılaştığı kelimelerin anlamını metnin bütününe bakarak tahmin edebildiğini; %40,6’sı anlamını bilmediği kelimelerin yan anlam ve mecaz anlam özelliklerini de öğrenmeye çalıştığını; %25,6’sı sınıf kitaplığında Türkçe sözlük bulunmasının sözlük kullanmayı teşvik ettiğini; %27,1’i öğretmenlerinin kendilerini Türkçe sözlük kullanmaya teşvik ettiğini; %49,5’i anlamını bildiği kelimelerin farklı anlam özelliklerini bilmek istediğini; %29,0’u derslerde sözlük kullanarak Türkçenin anlam inceliklerini fark edebildiğini; %29,0’u “Türk edebiyatı” ile “dil ve anlatım” dersleri dışında da sözlük kullandığını; %34,1’i elinin altında her an erişebileceği bir sözlük bulunmasının hoşuna gittiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin, %70,1'i sözlük kullanmanın metinleri daha iyi anlamada herhangi bir etkisi olmadığını; %27,1'i dersleri esnasında öğretmenlerinin sözlükleri aktif bir biçimde kullandığını; %54,8'i anlamını bilmediği kelimeler için elektronik ortamdaki sözlüklerden de faydalandığını; %24,2'si anlamını bilmediği kelimelerin anlamını sonradan öğrenmek için notlar tuttuğunu; %42,7'si sözlük kullanmanın öğrenim hayatında önemli olduğu düşüncesini taşıdığı; %63,7'si ders esnasında anlamını bilmediği kelimeleri öğretmenine rahatlıkla sorabildiğini; %69,7'si öğretmenin anlamını bilmediğini düşündüğü kelimelerin anlamları üzerine açıklamalarda bulunduğunu; %59,1'i sözlükte karşılaştığı anlamlardan hangisinin metinde kullanılan anlam olduğunu rahatlıkla tespit edebildiğini; %68,3'ü sözlüklerde kullanılan kısaltmaların ne anlama geldiğini anlamadığını; %29,2'si dil bilgisi konularıyla ilgili bilgilerimi pekiştirmek için (sözcük tür bilgileri, yazım kuralları vb.) sözlüklerden yararlandığını; %36'sı öğretmenin hazırlanacağı konuyla ilgili bilmediği kelimelerin anlamlarını çıkarma çalışması yapmasını istediğini; %62,3'ü anlamını bilmediği kelimeleri öğrenmeye çalışmadığını ifade etmiştir.

Cinsiyet değişkeniyle ilgili yapılan analizde anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < ,05$). Cinsiyete ilişkin farklılık incelendiğinde, öğrenci ortalamaları arasında kızlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum Bayram (2007); Yaman (2010)'ın bulguları ile örtüşmektedir.

Sınıf değişkenine ilişkin analizler incelendiğinde 10. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı bir biçimde daha fazla sözlük kullandıkları tespit edilmiştir ($p < ,05$). Bu bulgu 10. sınıf dil ve anlatım ders kitabında yer alan metinlerin ve etkinliklerin sözlük kullanımını destekleyecek nitelikte olduğunu düşündürmektedir.

Okul değişkeni göz önünde bulundurulduğunda genel lise ve Anadolu meslek lisesi türünde öğrenim görenlerin Anadolu lisesi öğrencilerine göre sözlük kullanım düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p < ,05$). Genel lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=21,44$); Anadolu meslek lisesi ($\bar{X}=20,80$) ve Anadolu lisesi ($\bar{X}=18,78$) öğrencilerinin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Dersler esnasında sözlük bulunduranlarla (88) bulundurmayanlar (192) arasında sözcük kazanım istek düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < ,05$). Dersler esnasında sözlük bulunduran öğrencilerin ($\bar{X} = 21,91$); sözcük kazanımı noktasında bulunmayanlara ($\bar{X} = 19,75$); göre daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sadece %30'unun dersler esnasında sözlük bulundurduğu tespit edilmiştir.

Derslerde kaynak kitap olarak sözlüklerden yeterli düzeyde yararlanılamadığı tespit edilmiştir. Yine Yaman (2010) ve Melanlıoğlu (2013) bu konuda benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin sözlük kullanma becerilerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerde sözlükleri okuma ve amaçlar doğrultusunda kullanmada bilgi ve beceri eksikliği saptanmıştır. Bulgular öğrencilerin %68,3'ünün sözlüklerde kullanılan kısaltmaların ne anlama geldiğini bilmediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sözlüklerin öğrenci açısından kullanılabilirliğinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Sözlük kullanımı bağlamında, kelime hazinesinin geliştirilmesi çalışmalarında öğretmenler tarafından yeterli sayıda ve nitelikte çalışmanın ders etkinliklerinde yapılmadığı/ yapılamadığı tespit edilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %62,3'ü anlamını bilmediği kelimeleri öğrenmeye çalışmadığını ifade etmektedir.

Elde edilen bulgular, derslerde öğrenciler açısından sözlük kullanmayı teşvik edecek metin yapılarının tasarlanmadığı ve yer almadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin %70,1'i sözlük kullanmanın metinleri daha iyi anlamada herhangi bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Öğretim faaliyetlerinde, öğrenim düzeyiyle birlikte genişleyen bir kelime hazinesi hedefleniyorsa metin yapılarının da kelime hazinesini zenginleştirecek bir yapıda okuyucu kitlesi karşısına çıkarılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesinde metin içi bağlamın kelime kazanımındaki önemli olduğu ifade edilmiştir (Coady, 1993; Knight, 1994; Scott ve Nagy, 1997; Huckin-Coady, 1999; Macizo, ve Bajo, 2006; Bayram, 2007; Yaman ve Akkaya, 2012; Melanlıoğlu 2013).

Sözlükler, öğrenciler tarafından tek boyutlu olarak algılanmakta, sözlüklerin dilbilgisi yazım vb. konularda bilgi sağlayan bir kaynak olduğu düşünülmemektedir. Bu konuda Özbay, (2003); Göçer, (2009), Gülseren ve Batur, (2009); Melanlıoğlu'nun (2013) çalışmalarında da ilköğretim kademesi için benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Bulgular incelendiğinde sözlüklerin öğrenciler tarafından sıkıcı ve üzerinde çalışması zor kitaplar olarak algılandığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Yeniden tasarlanan 2017 yılı Türk dili ve edebiyatı öğretimi programında sözlük kullanımı yoluyla kelime hazinesinin zenginleştirilmesine ilişkin açık bir ifadenin kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Öğrenciler için kaynak kitap niteliğindeki sözlüklerin kullanımının sağlanabilmesi için öğrencilerde sözlük kültürü oluşturulmalıdır. Öğrencilerin sözlük kullanırken karşılaştıkları güçlükler düşünüldüğünde öğrencilere sözlük kullanma eğitiminin verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Sözlük kullanma becerisi kazanma amaçlı çalışmalara öğretim faaliyetlerinin erken kademelerinde sistemli bir biçimde başlanmalı ve devam ettirilmelidir.

Öğrenciler, sözlükleri tek yönlü başvuru kaynağı niteliğine büründürmemeli, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tespit etmenin yanında gramer ve imla ile ilgili bilgilerin de edinilebileceği kitaplar olduğu bilgisi verilmelidir.

Ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirecek bir yapıda hazırlanması gerekmektedir. Öğrencilerin metinlerde karşılaştıkları kelimelerin anlamlarını tespit etme noktasında herhangi bir güçlükle karşılaşmalarını kelime servetinin zenginleşmesine katkı sağlamayacaktır. Dersler ve ders araçları sözlüğe kullanma ihtiyacı oluşturacak ve sözlük kullanımının gerekliliğini ortaya koyacak şekilde planlanmalı ve düzenlenmelidir.

Sözlüklerin zorunlu kaynaklar olmaktan çok faydalı kaynaklar olduğu bilinci öğrencilere kazandırılmalıdır.

Kelime kazanımını arttırmaya yönelik metinler hazırlanmalı ve belirli seviyelerde öğrencilerin üzerinde çalışmasına imkân verilecek şekilde sunulması gerekmektedir.

Sözlüklerden kaynak kitaplar olarak yararlanılmasının tüm dersler için sağlanması gerekmektedir. Kelime hazinesini geliştirilmeyi amaçlayan bir uygulama olarak öğrenciler sistematik bir biçimde sözlük kullanmaya teşvik edilmelidir.

Sözlükler, imkânlar ölçüsünde sınıf içi çalışmalarda öğrencilerin ellerinin altında hazır bulunacak şekilde kullanıma sunulmalıdır. Öğrencilerin sözlük edinebilmelerini sağlamanın ve internet ortamındaki sözlük kullanımlarını desteklemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçay, E. (2009). *100 Temel Eser'in Kelime Kazanımı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil / Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK.
- Aksoy, Ö., A. (1990). *Dil Yanlıları*, 3.Baskı, Ankara: Emel Yayınevi.
- Bayram, İ. (2007). *9. Sınıf Türk Edebiyatı Kitabının Öğrencilerin Kelime Hazinesine Katkısı Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, Y. (2000). Sözcük Öğretimi ve Sözlüğün İşlevi, *Dil Dergisi*, 92, 19-26.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Cemiloğlu, M. (2003). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Chen, Y. (2011). Dictionary Use And Vocabulary Learning In The Context Of Reading, *International Journal Of Lexicography Advance Access Published*,12(2), 1-32.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition: Putting it in context. T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Ed), *Second language reading and vocabulary learning*, (pp. 3–23),Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Çiftçi M. (2010). Dil Öğretimi. İ. Çetin (Ed), *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (ss. 107-158), Ankara: Nobel.
- Çotuksöken, Y. (1996). *Bir Dilcinin Günlüğünden Okul Sözlüğünün Eleştirisi*. İstanbul: İnsancıl Yayınları.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Türkçe Üzerine Denemeler ve Eleştiriler 1*, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demir, C. (2006). Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti, *Milli Eğitim*, 34 (169), 207-225.
- Dóczi, B. (2011). Comparing The Vocabulary Learning Strategies of High School and University Students: A Pilot Study. *Wopalp*,5,138-158.

- Dönger, A. (2009). *Sözlük Kullanma Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenimine Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Adana.
- Emecan, N. (1998). *1960'tan Günümüze Türkçe Bir Sözlük Denemesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Eminoğlu, E. (2010). *Türk Dilinin Sözlükleri ve Sözlükçülük Kaynakçası*. Sivas: Asitan Yayıncılık.
- Göçer, A. (2001). Türk Dili ile İlgili Sözlüklere Genel Bir Bakış ve Günümüz İlköğretim Sözlükleri, *Türk Dili*, 598, 388-403.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gülseren, C. ve Batur, Z. (2009). Sözlüklerin Niteliği Ve İşlevsel Özelliği Bağlamında Sözlük Okuma Alışkanlığının Anadili Becerilerine Etkisi Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 135-147.
- Hacıeminoğlu, M. N. (1996). Milli Eğitim Bakanlığının Dil Politikası, *Türk Kültürü*, 42, 117-120.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review, *SSLA*, 21, 181-193.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede Kelime Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kantemir, E. (1976). *Türkiye'de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. MEB Basımevi, İstanbul: Talim Terbiye Dairesi Yayınları.
- Kantemir, E. (1981). *Yazılı Sözlü Anlatım*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım. (Gözden Geçirilmiş 3. Baskı)*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay.
- Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim Türkçe Sözlüklerinin Hazırlanmasında Temel Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 193-207.
- Karadağ, Ö. ve Kurdayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *TÜBAR-XXVII*(2), 423-436.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Can Reklamevi
- Kaya, N. (2007). *Okul Sözlüklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Knight, S. (1994). Dictionary: The Tool of Last Resort in Foreign Language Reading? *Modern Language Journal*, 78 (5),285-299.
- Lai, Y. (2005). *Teaching Vocabulary Learning Strategies: Awareness, Beliefs, And Practices. A Survey Of Taiwanese Efl Senior High School Teachers*. Ma İn English Language Teaching Department of Language & Linguistics, University Of Essex.
- Li Jin, L. & Deifell, E. (2013). Foreign Language Learners' Use and Perception of Online Dictionaries: A Survey Study , *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4),515-533.
- Mcdowell, K. & Carroll J. (2011). Manipulating word properties: Targeting vocabulary learning for children with and without speech sound inaccuracies, *Child Language Teaching and Therapy*,28(1), 101–121.
- MEB. (2005). *Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. İstanbul: MEB.
- MEB. (2017). *Türk dili ve edebiyatı öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları: Nitel Bir Araştırma, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Mutlu, H. K. (2009). Türkçe Öğretiminde Sözlükçülük Tekniği Açısından Tematik Sözlükler, *Turkish Studies*, 4(4), 814-822.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013) Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13-23.
- Porzig, W. (1985). *Dil Denen Mucize*, (Çev.Vural Ülkü) Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Riankamol, N. (2008). *A Survey Study Of Vocabulary Learning Strategies Of Gifted English Students At Triam Udomsuksa School In The First Semester Of Academic Year 2008*, Unpublished Thesis, Language Institute, Thammasat University, Bangkok, Thailand.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe Dilbilgisi Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Scott, J. A., & Nagy, W. E. (1997). Understanding the definitions of unfamiliar verbs, *Reading Research Quarterly*, 32(2),184–200.
- Sever,S. (2004).*Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A. (1993). *İletişim Araçlarının Dil Gelişimine Etkisi” Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Ankara: TED.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Uslu Üstten, A. (2010). Ruhsal (Bütüncül) Zekâ ve Edebiyat Eğitimi. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 89-106). Ankara: Nobel.
- Uzun, E. N. (2005). *Modern Dilbilim Bulguları Işığında Türkçe Sözlüğe Bir Bakış* http://turkoloji.cu.edu.tr/dilbilim/uzun_02.pdf, 01. 07. 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Ünlü,H.,Sünbül A. M. ve Aydos, L. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,9(2), 23-33.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme. *Tubar*, 27,735-751.
- Yücel, H. A. (1995). *Öğretmen- Öğrenci Köşesi*, Ankara: Kültür Bakanlığı

SUMMARY

Turkish language and literature in high school is the one of the fields which submit basic skills to students. Students gain some communication skills with these lessons that are necessary. Generally, communication is based on language skills. Language also use words which symbolize ideas. Words are the shaped forms of thoughts in communication. A broad vocabulary knowledge is necessary to have a good communication skill. At this point, improving vocabulary has a very important place in language development. Vocabulary richness also brings along idea richness in an individual. Words create sentences. 'Turkish literature' and 'Language and expression' lessons gain these aims as of having an importance. By means of Turkish language and literature lessons students are able to gain some knowledge to improve their communication skills like speaking, writing etcetera.

In this study, the effect of the dictionary use of high school students in word gaining was examined. The study was carried out with relational screening model which is a type of general scanning model. In these kinds of models, needed data are collected from individuals and objects that are defined as the target group of surveys towards the aims by using different tools. The data in the study were obtained by a survey consisting of 32 articles in 5-point Likert type. Cronbach-Alfa formula was used in determination of scale results' reliability and Cronbach-Alfa value was scaled as .83. The study was composed by benefiting from the data obtained from a total of 281 students, 176 of which were female and 105 of which were male who were studying in general high school, Anatolian high school and Anatolian medical vocational high school during fall term of 2012-2013 academic year. The data collected via a survey gained meaning statistically by independent sample t test and one-factor variance analyzes (ANOVA) and the results were tabulated.

In this study, significant differences were identified on gender, type of school, level of classes and case of having dictionary. According to this, female students tend to benefit from dictionaries more than male students. It was identified that students of general high school and tenth class intensively benefit from dictionaries. As a remarkable sign that only %30 of the students have dictionary in their Turkish literature and Language and Expression lessons. It was determined that dictionaries are not used adequately as reference books. The lack of knowledge and skill was detected when students read dictionaries and use in accordance with their goals. The findings obtained show that dictionaries are not designed to encourage the will to use the dictionaries at the lessons. 70.1% of the students believe that using dictionaries does not have any effect to understand text better. Additionally, it seems that the electronic dictionaries also are

not used adequately by students. It is recommended that using dictionary is started systematically at the early levels of teaching activities.

PISA 2012 Matematik Uygulamasına Katılan Türk Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerinin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi

An Investigation of Measurement Invariance by Gender for the Turkish Students' Affective Characteristics Who Took the PISA 2012 Math Test

H. Deniz GÜLLEROĞLU

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, dgulleroğlu@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 11.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 27.12.2016

ÖZ

Bu araştırma, PISA 2012 matematik uygulamasına katılan öğrencilerin matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerinin cinsiyete göre değişmez olma durumunu incelemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Araştırmanın evreni, 2012 yılında 15 yaşında olan Türk öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemi, PISA Türkiye uygulamaları, bölgelere ve okul türlerine göre tabakalandırılarak tesadüfi yöntemle seçilen toplam 170 okuldan 15 yaş grubu 4848 öğrenci arasından B formunu alan 1598 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, matematiğe yönelik ilgi, matematik kaygısı, matematiğe yönelik benlik algısı ve matematik öz yeterliliği boyutlarının cinsiyete göre değişmezliğini tespit etmeyi amaçladığından, Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇG-DFA) yapılmıştır. Analizler, SPSS programı ve R yazılım dili aracılığıyla test edilmiştir. Matematik öz yeterliliği değişkeni dışında matematiğe yönelik ilgi, matematik kaygısı ve matematik benlik algısı değişkenlerinde hem kız hem de erkekler için aynı yapının yapısal olarak var olduğu ve bu örtük değişkenlerin gruplar için değişmez olduğu tespit edilmiştir. Matematik kaygısı ve matematiğe ilgi boyutları için kız ve erkek gruplarının maddelere aynı biçimde cevap verdiği ve iki gruptan elde edilen puanları karşılaştırmanın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: PISA, matematik başarıları, duyuşsal özellikler, cinsiyet, değişmezlik

ABSTRACT

This study is a survey model and it aims to investigate the invariance state of the students' who participated in PISA-2012 maths test, affective characteristics towards maths according to the gender. The target population of the study is 15-year-old Turkish students in the year 2012. The sample of the study consists of 1598 students who took form B from 4848 15-year-old students in 170 schools randomly chosen by classifying PISA Turkey practices as regions and school types. Since the purpose of the study is to confirm the invariance of the interest towards mathematics,

anxiety for maths, self- perception towards maths and self-efficacy dimensions according to the gender, Multi-Group Confirmatory Factor Analyses (MG-CFA) were used in the data analysis. The analyses were carried by means of SPSS program and software language R. Except for maths self-efficacy variable, it is found that for all the other variables, that is in maths anxiety, interest towards maths and maths self-perception the same structure is existing formally both for boys and girls, and these implicit variables are invariant for the groups. In conclusion, for maths anxiety and interest towards maths dimensions both groups, boys and girls, answered in the same way and it would be meaningful to compare the scores of the groups.

Keywords: *PISA, mathematics achievement, affective characteristics, gender, invariance*

GİRİŞ

Günümüzde ülkeler, küreselleşmenin de etkisiyle hızla gelişen dünyaya ayak uydurabilecek nitelikli, iyi özelliklerle donanmış bireyler yetiştirmeye özen göstermektedirler. Bu durum, doğal olarak eğitim sistemlerinde birtakım düzenlemelere ve değişikliklere gitmelerine yol açmaktadır.

MEB, diğer ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırmalar yapmak, dolayısıyla uluslararası boyutta da durumumuzu görmek amacı ile pek çok uluslararası uygulamaya katılmaktadır. Uluslararası en büyük eğitim araştırmalarından biri olan PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği ve okulda edindikleri bilgi ve becerilerin ne kadarını okul yaşamlarında kullanabildiklerini belirlemeye yönelik bir uygulamadır (MEB, 2010). PISA uygulaması, öğrenci, okul ve eğitim sistemlerine ilişkin ortak bazı önemli özellikleri açıklamasıyla, eğitimde kaliteyi, eşitliği ve verimliliği artırmak için kullanılabilir yararlı bir araçtır. Bu nedenle PISA sonuçlarının çok boyutlu olarak incelenmesi Türk eğitim sistemi açısından da büyük önem taşımaktadır.

PISA uygulamasında, okuma becerileri, matematik ve fen bilimleri okuryazarlığı alanlarından biri her uygulama döneminde ağırlıklı alan olmaktadır. İlk kez 2000 yılında yapılan PISA'da ağırlıklı alan okuma, 2003'te matematik, 2006'da fen okuryazarlığı olmuştur. 2009'da PISA uygulamasında ağırlıklı alan tekrar okuma becerileri ve 2012 PISA uygulamasında ağırlıklı alan yeniden matematik okur-yazarlığı olmuştur.

Duyuşsal özellikler, her öğrenme sürecinde olduğu gibi matematik başarısında da önemli bir role sahiptir. Matematiğe yönelik kaygı (Demir ve Kılıç, 2010; İlhan ve Öner Sünkür, 2012; Zakaria & Nordin, 2008), tutum (Akyüz 2014; Mohammadpour, 2012; Tavşancıl ve Yalçın, 2015; Yıldırım vd., 2013), ilgi (İş Güzel ve Berberoğlu, 2010), öz yeterlik inancı (Demir ve Kılıç, 2010; Doğan ve Barış, 2010; Sarier, 2016) ve benlik algısı (Orhun, 1999) gibi duyuşsal özellikler matematik başarısında oldukça önemlidir.

Farklı ülkelerin sınavlardan elde ettikleri sonuçları karşılaştırmak ve eğitimdeki başarının sosyal etkenlere ne derece bağlı olduğunu araştırmak amacıyla cinsiyete göre karşılaştırma çalışmaları yürütülmektedir (Eurydice, 2010). Türkan, Üner ve Alcı (2015), öğrencilerin PISA 2012 matematik testi puanları arasında cinsiyete göre manidar farklılık olduğu ve erkeklerin kızlardan daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Aztekin (2012)'in yaptığı bir başka çalışmada ise PISA 2009 matematik başarısında cinsiyete göre farklılıklar olduğu görülmüştür.

PISA gibi uluslararası düzeyde yapılan, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin ölçüldüğü ve farklı kültürlerden gelen bireyleri karşılaştırmayı amaçlayan uygulamaları konu alan çalışmalarda karşılanması gereken temel varsayımlardan biri de ölçme değişmezliğidir (Gierl, 2000). Ölçme değişmezliğinin sağlanabilmesi için, gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin farklı gruplarda aynı olması gerekir. Bir başka deyişle, ilgili gruplar karşılaştırıldığında, gözlenen puanlar ile gizil yapılar arasındaki ilişki, gruplar arasında değişmiyor ise, eşdeğer ölçümler elde edilmiş demektir (Akt. Alatl, 2015). PISA ve TIMSS gibi uluslararası eğitim uygulamalarının amaçlarından biri de öğrenci, okul ve veli anketleri aracılığıyla öğrenci, öğretmen ve okuldaki öğrenme ortamlarına ilişkin veriler toplamaktır (MEB, 2010). İlgili alanyazın incelendiğinde PISA, TIMSS gibi uluslararası karşılaştırmaları konu alan çalışmalarda daha çok bilişsel testlerin eşdeğerliğinin incelendiği, genellikle duyuşsal özelliklere ilişkin bilgi toplamayı amaçlayan anketlerin eşdeğerliğiyle ilgili çok fazla çalışmanın yapılmadığı dikkati çekmektedir (Schulz, 2003, 2005, 2008).

Çetin (2010) yaptığı araştırmada, fen bilimleri alanıyla ilgili PISA öğrenci anketinin faktör yapısını ve 10 ülke için anketin eş değerliğini çoklu-grup doğrulayıcı faktör analizi (ÇG-DFA) ile incelemiştir. Uzun ve Öğretmen (2010) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin fen başarısına etki eden duyuşsal değişkenleri tespit ederek, bu değişkenlerin ölçme eşdeğerliğini sağlayıp sağlamadığını belirlemiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre, modele alınan değişkenlerin tümü metrik değişmezlik koşulunu sağlamış ancak cinsiyete göre oluşturulan gruplarda katı değişmezlik koşulunu herhangi bir değişkenin sağlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güzeller (2011) yaptığı

araştırmada, PISA anketindeki bilgisayaraya yönelik tutumun faktör yapısının 10 ülke için eşitliğini G-DFA kullanarak incelemiştir. Araştırmanın bulguları, bilgisayar tutumunun kültürlerarası eşdeğerliğe sahip olduğunu göstermiştir. Asil ve Gelbal (2012) yaptıkları araştırmada, PISA 2006 kapsamında uygulanan ğrenci anketinin kültürler ve diller arası eşdeğerliğini, Avustralya, Yeni Zelanda, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye örneklemelerini kullanarak incelemiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre, ülkeler arasında değişen madde fonksiyonu gösteren maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. lkeler arasındaki dil ve kültür farklılıkları arttıkça farklılaşan madde fonksiyonu gösteren madde sayısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik zelliklerin karşılaştırılan alt gruplar arasında lme eşdeğerliğinin sağlanması, ilgili araçlardan elde edilen puanların geçerlik sonuçlarının genelleştirmesine fırsat verir. Bir lme aracı, bireylerin sahip olduğu herhangi bir özelliğe göre sistematik bir şekilde bir grubun lehine avantaj sağlıyorsa, bu bağlamda ölçmelerin geçerli olduğu söylenemez (Akt. Korkmaz, Somer ve Güngör, 2013). Bu çalışmada, birçok araştırmadan farklı olarak, PISA gibi uluslararası bir uygulamada kullanılan ve duyuşsal özellikleri ölçmeyi amaçlayan lme araçlarının eşdeğerliğine ilişkin elde edilecek bulgular, bu ölçmelerin geçerliğine yönelik kanıtlar sunabilecek ve bu uygulamadan elde edilen duyuşsal veriler için gruplar arası karşılaştırmaların yapılabilirliğine dair yol gösterici olacaktır. Alanyazın incelendiğinde, özellikle PISA gibi uluslararası karşılaştırmaları konu alan çalışmalarda yer alan duyuşsal özellikleri belirlemeyi amaçlayan lme araçlarının eşdeğerliği ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça az olduğu, genellikle fen başarisına odaklanıldığı ve çoğunlukla ülkeler arası karşılaştırmalarda değişmezlik çalışıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, PISA 2012 matematik uygulamasına katılan Türk ğrencilerin matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerinin cinsiyete göre lme değişmezliğini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın problemi

Öğrencilerin matematik başarılarında duyuşsal özelliklerin oldukça etkili olduğu çoğu araştırmada görülmüştür (Güzel ve Berberoğlu, 2010; İlhan ve Sünkür, 2013; Miller ve Mitchell, 1994; Üredi ve Üredi, 2005). Ayrıca cinsiyete göre öğrencilerin matematik başarılarındaki farklılıklar da pek çok araştırmaya konu olmuştur (Dursun ve Yüksel, 2004; Duru, 2002; Gürsakal, 2012; Lindberg, Hyde, Petersen ve Linn, 2010; Yücel ve Koç, 2011). Gruplar arasında karşılaştırma yapılacak olan yapının öncelikle tüm gruplarda aynı olduğunun tespit edilmesi gerekir. Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırmada, öğrencilerin matematik başarılarında cinsiyete göre duyuşsal özelliklerinin karşılaştırılabilir olma durumunun incelenmesi gerekli görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, PISA 2012 matematik uygulamasına katılan öğrencilerin matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerinin cinsiyete göre değişmez olma durumunu incelemeyi amaçladığından tarama modelinde bir çalışmadır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni, 2012 yılında 15 yaşında olan Türk öğrencilerdir. PISA 2012 Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.266.638 öğrenci, uygulamaya katılabilecek ulaşılabilir Türkiye evreni ise 955.349 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, PISA Türkiye uygulamaları kapsamında yedi coğrafi bölgeden, 51 ilden, bölgelere ve okul türlerine göre tabakalandırılarak tesadüfi yöntemle seçilen toplam 170 okuldaki 15 yaş grubu 4848 öğrenci arasından B formunu alan 1598 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, matematiğe yönelik ilgi, matematik kaygısı, matematik benlik algısı ve matematik öz yeterliliği boyutlarının cinsiyete göre değişmezliğini tespit etmeyi amaçladığından, bu değişkenlerin hepsini içeren öğrenci

anketinin sadece B formu olması nedeniyle araştırma, tesadüfi olarak B formunu alan 785 (%49) kız, 813 (%51) erkek toplam 1598 kişi üzerinden yürütülmüştür.

Veriler ve toplanması

Araştırma kapsamında, öğrenci anketinden seçilen değişkenlerin hepsi sadece B formunda yer aldığından, B formu araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Matematiğe yönelik ilgi boyutu, “tamamen katılıyorum (1), katılıyorum (2), katılmıyorum (3) ve hiç katılmıyorum (4)” şeklinde likert tipi dört maddeden oluşmaktadır. Tüm maddeler matematiğe yönelik ilgi boyutuna ilişkin olumlu ifadeler içerdiğinden tüm maddeler için ters kodlama (recode) yapılmıştır. Matematik kaygısı boyutu da matematiğe yönelik ilgi gibi derecelendirilen likert tipi beş maddeden oluşmaktadır. Tüm maddeler matematik kaygısı boyutuna ilişkin olumsuz ifadeler içerdiğinden maddeler ters kodlanmamıştır. Matematik benlik algısı boyutu da matematiğe yönelik ilgi gibi derecelendirilen likert tipi beş maddeden oluşmaktadır. Matematik benlik algısı boyutunda yer alan dört olumlu ifade ters kodlanmıştır, “st42q02” (Matematikte iyi değilim) kodlu maddenin içeriği olumsuz olduğu için ters kodlanmamıştır. Matematik öz yeterliliği boyutu ise “çok güvenirim (1), güvenirim (2), çok güvenmem (3) ve hiç güvenmem (4)” şeklinde likert tipi sekiz maddeden oluşmaktadır. Tüm maddeler matematik öz yeterliliği boyutuna ilişkin olumlu ifadeler içerdiğinden tüm maddelere ters kodlama yapılmıştır (OECD, 2013; 2014). Matematiğe yönelik ilgi, matematik benlik algısı ve matematik öz yeterliliği boyutları altında yer alan maddelere verilen yanıtlardan alınan toplam puanların yüksek olması, sırasıyla öğrencilerin matematiğe yönelik ilgilerinin, matematik benlik algılarının ve matematik öz yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Matematik kaygısı boyutu altında yer alan maddelere verilen yanıtlardan alınan toplam puanların yüksek olması ise öğrencilerin matematik kaygılarının düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamına alınan duyuşsal özelliklere ilişkin puanların geçerlik ve güvenilirlikleri için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Tüm boyutlarda maddelerin faktör yük değerlerinin kabul düzeyinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her bir alt boyuttaki faktör yükleri ve

açıklanan varyansın uygun olduğu tespit edilmiştir. İç tutarlık güvenilirlik analizi sonuçları da ele alınan boyutların güvenilirlik düzeyinin iyi veya yüksek olduğunu göstermiştir.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında ele alınan duyuşsal değişkenlerin cinsiyete göre değişmez olma durumunu test etmek için ölçme değişmezliği analizleri yapılmıştır. Ölçme değişmezliğinin incelenmesinde alanyazında farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi Madde Tepki Kuramı (MTK)'na dayalı madde ve test işlev farklılıklarını (DMF ve DTF) inceleyen modeller, diğeri ise Yapısal Eşitlik Modellemeleri (YEM)'dir. Bunlardan en sık kullanılan yöntem kovaryans yapılarının eşdeğerliğinin test edildiği Çoklu Grup Doğrulatory Faktör Analizleri'dir (Lord, 1980; Vandenberg ve Lance, 2000). Meredith (1993)'e göre, ölçme değişmezliğinde genellikle ÇG-DFA kullanılmaktadır. ÇG-DFA, temel model ile model parametrelerinin aşamalı olarak ele alınan gruplar üzerinde serbest bırakılması veya eşit olacak şekilde sınırlandırılması ile oluşturulan modellerin karşılaştırılmasını içerir. Çok gruplu doğrulatory faktör analizi ile ölçme değişmezliği iç içe geçmiş (nested) dört hiyerarşik modelin veya hipotezin test edilmesi ile ortaya konulmaktadır. Bu dört hiyerarşik model sırası ile "yapısal (şekilsel) değişmezlik (configural in variance)", "zayıf değişmezlik (metric-weak factorial in variance)", "skalar-güçlü değişmezlik (scalar-strong factorial in variance)" ve "katı değişmezlik (strict factorial in variance)" olarak adlandırılmaktadır (Byrne, Shavelson ve Muthen, 1989; Byrne ve Stewart, 2006; Chan, 2000; Little, 1997; Stark vd., 2006; Steenkamp ve Baumgartner, 1998; Vandenberg ve Lance, 2000; Wu, Li ve Zumbo, 2007).

Yapısal değişmezlikte, ele alınan her grupta da aynı yapıda yer alan maddeler aynı alt boyutlarla ilişkilendirilir. Gruplar arası aynı yapıların ölçülme durumu test edilmektedir. Bu nedenle bu varsayım sağlanmadığında, diğeri modellerin test edilmesi uygun değildir (Cheung ve Rensvold, 2002; Wu vd., 2007). Zayıf değişmezlik modelinde, ele alınan grupların ölçme biriminin eşit olup olmadığı denir. Bu modele, metrik (metric) değişmezlik de denir. Skalar değişmezlik testinde, tüm maddeler için ele alınan gruplar

arasında yüklerine ek olarak kesişimlerin de aynı olduğu varsayılır. Katı değişmezlik testinde ise regresyon artık varyanslarının da aynı olduğu düşünülerek hata varyansı ele alınan gruplar arasında karşılaştırılır (Wu vd., 2007).

Analiz sonrası, ilk modelin uyumunu değerlendirmede ki-kare değerinin manidar olması ve model uyumunu değerlendirmede kullanılan CFI (Comparative Fit İndeksi) ve RMSEA (Root Mean Square of Approximation- Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) gibi birçok farklı uyum iyiliği değerlerinin de istenen sınırlarda olması gerekir. Ki-kare değerinin normallik varsayımı ve örneklem büyüklüğünden etkilenmesi nedeniyle bazı uyum iyiliği değerleri ile desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca alanyazında ki-karenin serbestlik derecesine bölünmesi sonucu elde edilen değer 3'ten küçük olması mükemmel uyumu, 5'e eşit ve küçük olması ise orta düzeyde uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Diğer uyum değerlerinden biri olan RMSEA, 0.00-1.00 arasında değerler alır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). RMSEA'nın 0.05'in altında olması iyi uyumu, 0.06-0.08 arasında olması kabul edilebilir uyumu (Sümer, 2000), 0.10'a eşit ve küçük olması ise zayıf uyumu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Karşılaştırmalı uyum indeksi olan CFI değeri 0.00-1.00 arasında değerler almaktadır ve 0.95 değeri iyi uyuma işaret ederken 0.97 mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1998). İlk modelin uyumu belirlendikten sonra modellerin ikili karşılaştırılmasında da ki-kare ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index - CFI) değerleri kullanılır. Karşılaştırılan modellerin ki-kare değerinin manidar olmaması istenir. Ayrıca modellerin ikili karşılaştırılması ile elde edilen Δ CFI değerinin .01 değerine eşit ya da küçük olması, test edilen değişmezlik varsayımının sağlandığını göstermektedir (Wu, Li ve Zumbo, 2007). Δ CFI değeri, kıyaslanan iki model arasındaki CFI değerleri arasındaki farkın alınmasıyla hesaplanmaktadır.

Analizler, SPSS programı ve R yazılım dili aracılığıyla test edilmiştir. Tüm boyutlarda cinsiyet grupları için ölçme değişmezliği, R yazılım dilindeki "Lavaan" ve "semTools" paket programları kullanılarak test edilmiştir.

Varsayımlar

Veri setindeki kayıp verilerin dağılımı incelenmiş ve kayıp veri oranının %1-2 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, kayıp değerlere seri ortalaması atanmıştır. Verilerin uç değer içerme durumu, standart z değerleriyle incelenmiş z değerlerinin -3 ile +3 aralığında olup olmadığı kontrol edilmiş (Çokluk vd., 2010) ve uç değere rastlanmamıştır.

Öğrencilere ilişkin her bir duyuşsal özelliğın cinsiyet gruplarında normal dağılıma sahip olup olmadığı ve varyansların homojenliğı varsayımları incelenmiştir. Matematiğe ilgi boyutu altında hem kız (çarpıklık = -.055 ve basıklık = -.820) hem de erkek (çarpıklık = -.127 ve basıklık = -.778) gruplarında normal dağılımın elde edildiğı ve varyansların homojenliğı varsayımının sağlandığı görülmüştür ($F_{(1563)}=.326$, $p=.57$). Matematik öz yeterliliğı boyutu altında hem kız (çarpıklık = -.458 ve basıklık = .383) hem de erkek (çarpıklık = -.465 ve basıklık = .454) gruplarında normal dağılımın elde edildiğı, varyansların homojenliğı varsayımının sağlandığı görülmüştür ($F_{(1548)}=1.050$, $p = .306$). Matematik kaygısı boyutu altında hem kız (çarpıklık = .081 ve basıklık = -.149) hem de erkek (çarpıklık = .079 ve basıklık = -.109) gruplarında normal dağılımın elde edildiğı, varyansların homojenliğı varsayımının sağlandığı görülmüştür ($F_{(1551)}=.040$, $p = .842$). Matematik benlik algısı boyutu altında hem kız (çarpıklık = .177 ve basıklık = -.535) hem de erkek (çarpıklık=.060 ve basıklık=-.519) gruplarında normal dağılımın elde edildiğı, varyansların homojenliğı varsayımının sağlandığı görülmüştür ($F_{(1554)}=.361$, $p=.361$).

Çok değışkenli normallik, Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir. Ayrıca, analizler yapılmadan önce örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına karar vermek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Matematiğe yönelik ilgi boyutunda KMO değıeri .84, matematik kaygısı boyutunda .80, matematik benlik algısı boyutunda .85, matematik öz yeterliliğı boyutunda KMO değıeri .83 bulunmuştur. Kaiser bulunan değıerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.80'lerde ise çok iyi olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu araştırmada hesaplanan KMO değıerinin çok iyi düzeyde olduğı söylenebilir. KMO testi sonucunda örneklemelerin büyüklüğünün

analizler için yeterli olduğu görülmüştür. Bartlett's testi sonucunun tüm alt testler için manidar çıkması ise verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010).

Öğrenci anketinde duyuşsal özelliklerle ilgili olan matematiğe yönelik ilgi, matematik kaygısı, benlik algısı ve öz yeterliliği alt testleri için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda her bir alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, toplam açıklanan varyanslar ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Duyuşsal Özelliklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Maddeler	Faktör yükü
Matematiğe yönelik ilgi	St29q04	.91
	St29q03	.90
	St29q06	.87
	St29q01	.85
	Toplam açıklanan varyans	77.60
	Güvenirlik	.90
Matematik kaygısı	St42q03	.81
	St42q01	.78
	St42q08	.76
	St42q05	.76
	St42q10	.61
	Toplam açıklanan varyans	56.15
	Güvenirlik	.80
Matematik benlik algısı	St42q06	.85
	St42q07	.84
	St42q04	.81
	St42q09	.78
	St42q02	.69
	Toplam açıklanan varyans	63.05
	Güvenirlik	.85
Matematik öz yeterliliği	St37Q03	.72
	St37Q02	.71
	St37q08	.71
	St37q05	.71
	St37q01	.69
	St37q07	.62

St37q06	.60
St37q04	.59
Toplam açıklanan varyans	44.84
Güvenirlilik	.82

Tüm boyutlarda maddelerin faktör yük değerleri .59 ile .91 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri oldukça yüksektir. Her bir alt boyut için açıklanan varyans oranları %44.84 ile %77.60 arasında değişmektedir. Bu değerlerin de oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Her bir alt boyuta ilişkin güvenirlilik katsayıları Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve en düşük güvenirlilik değerinin .80 ile matematik kaygısı boyutunda olduğu, en yüksek güvenirliliğin ise .90 ile matematiğe yönelik ilgi boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdamar (1999)'a göre güvenirlilik katsayısının .60 ile .80 arasında olması orta düzeyde güvenirliliği göstermektedir. Bu bağlamda, güvenirlilik katsayıları genel olarak değerlendirildiğinde, alt boyutlara ilişkin güvenirlilik katsayılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Normal dağılım özellikleri, iç tutarlılık güvenirlilik analizi ve açımlyıcı faktör analizi sonuçları matematiğe yönelik ilgi, matematik kaygısı, matematik benlik algısı ve matematik öz yeterliliği boyutlarının araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemlerin gerekliliklerini karşıladığını göstermektedir.

BULGULAR

Çalışma kapsamında ele alınan duyuşsal özelliklerin cinsiyete göre ölçme değışmezliği sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Duyuşsal Özelliklerin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği Sonuçları

Değişkenler	Değişmezlik türü	χ^2	p	CFI	RMSEA	BIC
Matematiğe yönelik ilgi	Yapısal	5.52	0.24	11.00	0.02	16018.44
	Zayıf	8.02	0.33	11.00	0.01	15998.81
	Skalar	14.25	0.16	0.99	0.02	15982.91
	Katı	19.58	0.05	0.99	0.03	15980.87
Matematik öz yeterliliği	Yapısal	625.60	0.00	0.92	0.14	32464.27
	Zayıf	633.02	0.00	0.92	0.12	32420.06
	Skalar	817.97	0.00	0.90	0.13	32553.37
	Katı	831.72	0.00	0.90	0.13	32559.74
Matematik kaygısı	Yapısal	69.51	0.00	0.98	0.09	21875.52
	Zayıf	72.71	0.00	0.98	0.07	21849.21
	Skalar	97.17	0.00	0.98	0.07	21844.17
	Katı	97.20	0.00	0.98	0.07	21836.82
Matematik benlik algısı	Yapısal	55.57	0.00	0.99	0.08	21114.10
	Zayıf	90.93	0.00	0.98	0.08	21119.96
	Skalar	112.32	0.00	0.98	0.08	21111.84
	Katı	119.69	0.00	0.98	0.08	21111.84

Tablo 2'ye bakıldığında, matematiğe yönelik ilgi değişkeni için yapısal değişmezlik modelini denemek amacıyla kurulan modelin ki-kare ve uyum iyiliği istatistikleri ($\chi^2_{(4)}=5.52$, $p>.05$; CFI=1.00; RMSEA=0.02) değerlendirildiğinde, her iki cinsiyet grubunda da denenen tek faktörlü yapının var olduğu ve yapısal değişmezlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. Zayıf değişmezlik modeli için Ki-kare, uyum iyiliği sonuçları ve toplam CFI değişimi ($\chi^2_{(7)}= 8.02$, $p>.05$; CFI=1.00; RMSEA=0.01; $\Delta\chi^2_{(3)} =2.50$, $p>.05$; Δ CFI=0.00) değerlendirildiğinde ki-kare değerinde manidar bir farklılık olmaması ve delta CFI değerinin .01'in altında olması zayıf değişmezlik modelinin sağlandığını göstermektedir. Skalar değişmezlik modeli için ki-kare, uyum iyiliği sonuçları ve toplam CFI değişimi ($\chi^2_{(10)}= 14.25$, $p>.05$; CFI=0.99; RMSEA=0.02; $\Delta\chi^2_{(3)} =6.23$, $p>.05$; Δ CFI=0.001) değerlendirildiğinde, ki-kare değerinde manidar bir farklılık olmaması ve delta CFI değerinin .01'den düşük olması skalar değişmezlik modelinin sağlandığını göstermektedir. Katı değişmezlik modeli için ki-kare, uyum iyiliği sonuçları ve toplam CFI değişimi ($\chi^2_{(11)}= 19.58$, $p>.05$; CFI=0.99; RMSEA=0.03; $\Delta\chi^2_{(1)} =5.34$, $p<.05$; Δ CFI=0.001) değerlendirildiğinde, ki-kare değerinde manidar bir farklılık olduğu için katı değişmezlik modelinin sağlanmadığı görülmektedir.

Matematik öz yeterliliği değişkeni için yapısal değişmezlik modelini denemek amacıyla kurulan modelin ki-kare ve uyum iyiliği sonuçları ($\chi^2_{(40)}=625.60$, $p<.05$; CFI=0.92; RMSEA=0.14) değerlendirildiğinde her iki grupta da χ^2 değeri manidar ve RMSEA değeri kabul sınırından yüksek olduğundan test edilen tek faktörlü modelin uyumunun sağlanmadığı görülmektedir.

Matematik kaygısı değişkeni için yapısal değişmezlik modelini denemek amacıyla kurulan modelin ki-kare ve uyum iyiliği sonuçları ($\chi^2_{(10)}= 69.51$, $p<.05$; CFI=0.98; RMSEA=0.09) değerlendirildiğinde, ki-kare değeri manidar olmakla birlikte diğer uyum değerlerinden CFI ve RMSEA'nın sırayla mükemmel ve zayıf uyumu gösterdikleri için her iki grupta da test edilen tek faktörlü yapının var olduğu, yapısal değişmezliğin sağlandığı tespit edilmiştir. Zayıf değişmezlik modeli için Ki-kare, uyum iyiliği sonuçları ve toplam CFI değişimi ($\chi^2_{(14)}= 72.71$, $p<.05$; CFI=0.98; RMSEA=0.07; $\Delta\chi^2_{(4)} =3.20$, $p>.05$; Δ CFI=0.00) değerlendirildiğinde ki-kare değerinde manidar bir

farklılık olmaması ve delta CFI değerinin .01'in altında olması zayıf değişmezlik modelinin sağlandığını göstermektedir. Skalar değişmezlik modeli için ki-kare, uyum iyiliği sonuçları ve toplam CFI değişimi ($\chi^2_{(18)}=97.17$, $p<.05$; CFI=0.98; RMSEA=0.07; $\Delta\chi^2_{(4)}=24.46$, $p<.05$; Δ CFI=0.005) değerlendirildiğinde, ki-kare değerinde manidar bir farklılık olması ve delta CFI değerinin .01'e yakın olması skalar değişmezlik modelinin sağlanmadığını göstermektedir.

Matematik benlik algısı değişkeni için yapısal değişmezlik modelini denemek amacıyla ki-kare ve uyum iyiliği sonuçları ($\chi^2_{(10)}=55.57$, $p<.05$; CFI=0.99; RMSEA=0.08) değerlendirildiğinde, ki-kare değeri manidar olmakla birlikte diğer uyum değerlerinden CFI ve RMSEA'nın sırayla mükemmel ve iyi uyumu gösterdikleri için her iki grupta da test edilen tek faktörlü yapının var olduğu, yapısal değişmezliğin sağlandığı tespit edilmiştir. Zayıf değişmezlik modeli için ki-kare, uyum iyiliği sonuçları ve toplam CFI değişimi ($\chi^2_{(14)}=90.93$, $p<.05$; CFI=0.98; RMSEA=0.08; $\Delta\chi^2_{(4)}=35.36$, $p<.05$; Δ CFI=0.007) değerlendirildiğinde ki-kare değerinde manidar bir farklılık olması ve delta CFI değerinin .01'e yakın olması zayıf değişmezlik modelinin sağlanmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, PISA 2012 matematik uygulamasına katılan Türk öğrencilerin matematiğe ilişkin duyuşsal özelliklerinin cinsiyete göre değişmez olduklarını belirlemek amacıyla çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğrencilerin matematik başarılarında duyuşsal özelliklerin etkili olduğu birçok araştırmanın bulgusu ile desteklenmiştir (Miller ve Mitchell, 1994; Pajares ve Miller, 1994). Bloom (1995), öğrencilerin okuldaki öğrenmelerinin %25'inin duyuşsal özellikler ile açıklanabileceğini belirtmektedir. Duyuşsal özellikler her öğrenme sürecinde olduğu gibi matematik başarısında da önemli bir role sahiptir. PISA 2012 matematik uygulamasına katılan Türk öğrencilerin matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerinden biri olan matematik öz yeterliliği değişkenleri dışında diğer değişkenlerden matematik kaygısı, matematiğe yönelik ilgi ve matematik benlik algısı boyutlarının hepsinde hem

kız hem de erkekler için aynı yapının yapısal olarak var olduğu ve bu örtük değişkenlerin gruplar için değişmez olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin matematik öz yeterliği değişkeni için yapısal değişmezlik modeli sağlanmadığından cinsiyete göre bir karşılaştırma yapmak uygun olmayacaktır. Bu durum, PISA matematik öz yeterlik anket maddelerinin Türk öğrencilerin matematiğe yönelik öz yeterliklerini ölçmede yeterli olmayışından kaynaklı olabileceği gibi, kız ve erkek öğrencilerin matematiğe yönelik öz yeterliklerinin yapısal olarak farklı olmasından da kaynaklanabilir. Aynı zamanda bu durum, belirli alt gruplara göre ölçme değişmezliği çalışmalarının yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kız ve erkek öğrencilerin matematiğe yönelik öz yeterliklerinin yapısını ortaya koymayı amaçlayan nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

Matematik kaygısı ve matematiğe ilgi boyutları için kız ve erkek grupların maddelere aynı şekilde yanıt verdiği ve bu gruplardan elde edilen puanların karşılaştırılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin matematik dersine yönelik başarısız olma kaygısı ve matematik dersinin güç olduğuna dair akılcı olmayan inançları ve yetkinlik beklentisi, öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygı düzeylerini etkilemiş olabilir. Ayrıca, öğrencilerin matematik hakkındaki olumsuz düşünceleri, geçmişte yaşadıkları başarısızlıklardan ve olumsuz yaşantılardan da kaynaklanıyor olabilir. Dede ve Dursun (2008), Kurbanoglu ve Takunyacı (2012) ile Taşdemir (2015) farklı eğitim kademelerinde yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Zayıf ve yapısal değişmezlik koşulunu sağlayan matematik kaygısı ve matematiğe yönelik ilgi değişkenleri için cinsiyet alt grupları arasında karşılaştırmaların yapılabileceği ve gruplar arasındaki farklılığın ölçme aracından kaynaklanmadığı söylenebilir. Bu bağlamda, cinsiyete göre öğrencilerin matematik kaygısı ve matematiğe yönelik ilgi puanlarında oluşan farklılıklar için karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.

Matematik benlik algısı boyutu için yapısal değişmezlik koşulu sağlanmıştır ancak zayıf değişmezlik koşulu sağlanmadığından matematik benlik algısı değişkeni için cinsiyetler

arası karşılaştırma yaparken dikkatli olunmalıdır. Bu boyut için madde yanlılığı çalışmaları yapılabilir. Byrne ve Watkins (2003), zayıf değişmezliğin sağlanmadığı durumlarda madde yanlılığı olabileceğini belirtmişlerdir.

Katı değişmezlik testini sağlayabilen bir boyutun olmayışı, yapılacak karşılaştırmalarda dikkatli olunması gerektiğine işaret etmektedir. Alanyazındaki katı değişmezlik modelini sağlayan çalışmaya rastlanmamıştır. Uzun ve Öğretmen (2010)'in de yaptıkları çalışmada benzer bir durum söz konusudur. Bu araştırmada, öğrencilerin fen başarısına etki eden duyuşsal faktörler belirlenerek, bu değişkenlerin ölçmelerin değişmezliği koşulunu sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, ölçme eşdeğerliği çalışmalarında modele alınan tüm değişkenlerin metrik değişmezlik koşulunu sağladığı, ancak cinsiyet grupları arasında katı değişmezlik koşulunu hiçbirinin sağlayamadığını göstermiştir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, G. (2014). TIMSS 2011’de Öğrenci ve Okul Faktörlerinin Matematik Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 150-162.
- Alatlı, B. A. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA 2012) Okuryazarlık testlerinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asil, M. ve Gelbal, S. (2012). PISA Öğrenci Anketinin Kültürler Arası Eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 236-249.
- Baş, H. (2005). *Hesap verme sorumluluğu ve kamu mali yönetimi ve kontrol kanunu*, (Türkiye’de Yeniden Mali Yapılanma, 20. Türkiye Maliye Sempozyumu, 23- 27 Mayıs 2005, Pamukkale), Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Maliye Bölümü Yayınları, No 1, Pamukkale, s. 400-417.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the Equivalence of Factor Covariance and Mean Structures: The Issue of Partial Measurement Invariance. *Psychological Bulletin*, 105(3), 456-466.
- Byrne, B. M., & Stewart, S. M. (2006). The MACS Approach to Testing for Multi group Invariance of a Second-order Structure: A Walk Through the Process. *Structural Equation Modeling*, 13, 287-321.
- Byrne, B. M., & Watkins, D. (2003). The Issue of Measurement Invariance Revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(2), 155-175.
- Chan, D. (2000). Detection of Differential Item Functioning On The Kirton Adaption - Innovation Inventory Using Multiple-Group Mean and Covariance Structure Analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 35(2), 169-199.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing MI. *Structural Equation Modeling*, 9, 235-255.
- Çetin, B. (2010). Cross-Cultural Structural Parameter Invariance On PISA 2006 Student Questionnaires. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 71-89.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 295-312.

- Demir, İ., ve Kılıç, S. (2010). Öğrencilerin Matematiğe Karşı Tutumlarının Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(4), 50-70.
- Doğan, N. ve Barış, F. (2010). Tutum, Değer ve Özyeterlik Değişkenlerinin TIMSS-1999 Ve TIMSS-2007 Sınavlarında Öğrencilerin Matematik Başarılarını Yordama Düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Duru, A. (2002). *Van İlindeki Lise 1.Sınıflarda Cinsiyet Farklılığının Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez), Yüzüncüyıl Üniversitesi, Ankara.
- Eurydice. (2010). *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler ve mevcut durum*. Eurydice Raporu, Brüksel. 11 Mart 2015 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120TR.pdf adresinden erişilmiştir.
- Gierl, M. J. (2000). Constructe quivalence on translated achievement tests. *Canadian Journal of Education*, 25(4), 280-296.
- Gürsakal, S. (2012).PISA 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1),441-452.
- Güzel, Ç. İ, ve Berberoğlu, G. (2010). Students' Affective Characteristics and Their Relationto Mathematical Literacy Measures in The Programme for International Student Assessment (PISA) 2003. *Eurasian Journal of Educational Research(EJER)*, 40, 93-113.
- Güzeller, C. O. (2011). Study of Cross-Cultural Equivalence of Computer Attitude in PISA 2009 Student Questionnaire. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 320-328.
- Hedges, L. V.,& Nowell, A. (1995). Sex Differences in Mental Test Scores, Variability, And Numbers of High-Scoring Individuals. *Science*, 269, 41-45.
- Hu, L. Z., & Bentler, P. M. (1999). Cut Off Criteriafor Fit İndexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- İlhan, M. ve Öner Sünkür, M. (2012). Matematik Kaygısı ile Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 178-188.
- Korkmaz, M., Somer, O. ve Güngör, D. (2013). Ergen Örnekleme Beş Faktör Kişilik Envanterinin Cinsiyetlere Göre Ortalama Ve Kovaryans Yapılarıyla Ölçme Eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 121-134.
- Kurbanoğlu, N. İ. ve Takunyacı, M. (2012). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kaygı, Tutum Ve Özyeterlik İnançları Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. P., Petersen, J. L. & Linn, M. C. (2010). New Trends in Gender and Mathematics Performance: A Meta Analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123-1135.
- Little, T. D. (1997). Mean And Covariance Structure (Macs) Analyses of Cross-Cultural Data: Practical and Theoretical Issues. *Multivariate Behavioral Research*, 32(1), 53-76.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.
- Miller, L. D., & Mitchell, C. E. (1994). Evaluation Achievement in Mathematics: Exploring The Gender Biases of Timed Testing. *Education*, 114(3), 436-438.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *PISA 2009 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal ön rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. <http://www.earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009rapor.pdf> adresinden edinilmiştir
- Meredith, W. (1993). Measurement Invariance, Factor Analysis, and Factorial Invariance. *Psychometrika*, 58, 525-543.
- Mohammadpour, E. (2012). Factors Accounting for Mathematics Achievement of Singaporean Eighth-Graders. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(3), 507-518.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OECD. (2014). *PISA 2012 technical report*. OECD Publishing.
- Orhun, N. (1999). Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Benlik Kavramları, Matematiğe Yönelik Tutumları,

- Matematik Yeteneklerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49-54.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pajares, F., & 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.
- Randhawa, B. S. (1994). Self-efficacy in mathematics, attitudes, and achievement of boys and girls from restricted samples in 2 countries. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 1011-1018.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19. doi:10.16986/HUJE.2016015868.
- Schulz, W. (2003). *Validating questionnaire constructs in international studies. Two examples from pisa 2000*. Paper Presented at the Annual Meetings of the American Educational Research Association (AERA) in Chicago, 21-25 April.
- Schulz, W. (2005). *Testing parameter in variance for questionnaire indices using confirmatory factor analysis and item response theory*. Paper Presented at the Annual Meetings of the American Educational Research Association (AERA) in San Francisco, 7-11 April.
- Schulz, W. (2008). *Questionnaire construct validation in the international civic and citizens hipeducation study*. Paper presented to the 3rd IEA International Research Conference in Taipei, September.
- Somer, O., Korkmaz, M., Dural, S. ve Can, S. (2009). Ölçme Eşdeğerliğinin Yapısal Eşitlik Modellemesi Ve Madde Cevap Kuramı Kapsamında İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (64), 61-75.
- Stark, S., Chernyshenko, O. S., & Drasgow, F. (2006). Detecting Differential Item Functioning With Confirmatory Factor Analysis And Item Response Theory: Toward A Unified Strategy. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1292- 1306.
- Steenkamp, Jan-Benedict, E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing Measurement Invariance In Cross-National Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 25(1), 78-90.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*(4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.
- Taşdemir, C. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*; 5(1), 1-12.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4th ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. & Yalçın, S. (2015). A Determination of Turkish Student's Achievement Using Hierarchical Linear Models İn Trends İn İnternational Mathematics-Science Study (TIMSS) 2011. *Anthropologist*, 22(2): 390-396.
- Turkan, A., Uner, S., ve Alci, B. (2015). 2012 PISA Matematik Testi Puanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (2) 358-372.
- Uzun, B. ve Öğretmen T. (2010). Fen Başarısı ile İlgili Bazı Değişkenlerin TIMSS-R Örneğinde Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 26-35.
- Üredi, I. ve Üredi, L.(2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Vandenberg, R. J.,& Lance, C. E. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, And Recommendations for Organizational Research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-69.
- Wu, D. A.,Li, Z., & Zumbo, B. D. (2007). Decoding The Meaning of Factorial Invariance and Updating The Practice of Multi-Group Confirmatory Factor Analysis: A Demonstration With TIMSS Data. *Practical Assessment, Research &Evaluation*, 12(3), 1-26.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Ceylan, E. Ve Yetişir, I. (2013). *Türkiye perspektifinden TIMSS 2011 sonuçları*. May, TEDMEM Analiz Dizisi I, Ankara.
- Yılmaz, H. B. ve Aztekin, S. (2012). *Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarılarını etkileyen bazı faktörlerin okul ve öğrenci düzeyine göre incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Niğde (2012).
- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü İle Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 10(1),133-143.

Zakaria, E., & Nordin, N. M. (2008). The Effects of Mathematics Anxiety on Matriculation Students As Related to Motivation and Achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science&Technology Education*, 4(1), 27–30.

SUMMARY

One of the major international educational research is the PISA (The Programme for International Student Assessment) organized by the Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). The PISA assesses students' knowledge and skills in the areas of mathematics, science and reading skills and is conducted every three years. PISA is an important application that can be used to improve quality, equity and productivity in education by explaining some of the most important characteristics of students, schools and educational systems. Therefore, the multidimensional examination of PISA results is of great importance for the Turkish education system. The PISA application does not only measure the ability of 15-year-old students from OECD countries, and in other participating countries, it measures how much they not only learn, but also their ability to use it in school and school life. The questionnaires used in PISA applications also collect information about the affective characteristics of the students. It has been supported by many studies that affective characteristics of students have a quite effect on their mathematics achievement. Meanwhile, the differences in mathematics achievement according to the gender have been subject of many studies. It needs to be confirmed that the structure which is compared within groups is same for all groups. Because of that, in this study it is investigated students' affective characteristics' being comparable in their mathematics achievement according to the gender. This study is a survey model in the purpose of investigating the invariance state of the students who participated in PISA-2012 maths test, affective characteristics towards maths according to the gender. The target population of the study is the 15-year-old Turkish students in the year 2012. The sample of the study consists of 1598 students who took form B from 4848 15-year-old students in 170 schools randomly chosen by classifying PISA Turkey practices as regions and school types. In the study, for the purpose of confirming maths interest, anxiety for maths, maths self-perception and maths self-efficacy dimensions' invariance according to the gender, Multi-Group Confirmatory Factor Analyses (MG-CFA) were used in the data analysis. The analyses were conducted by means of SPSS program and software language R. Except for maths self-efficacy variable, it was found that for all the other variables, maths anxiety, maths interest and maths self-perception dimensions, the same structure is existing formally both for boys and girls and these implicit variables are invariant for the groups. In conclusion, for maths anxiety and maths interest dimensions, both groups, boys and

girls, answered in the same way and it would be meaningful to compare the scores of the groups.

**Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin
Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri
ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki**

**The Relationship between Leadership Styles of School
Principals and Organizational Cynicism based on the
Perceptions of Vocational and Technical High School
Teachers**

Nezahat GÜÇLÜ¹, Fatma KALKAN², Emine DAĞLI³

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve
Ekonomisi A.B.D.

nguclum@gmail.com

²Şehit Öğretmen M. Ali Durak Ortaokulu, Ankara, fatmaturan2007@hotmail.com

³Mustafa Kemal Üniversitesi, Temel Eğitim A.B.D., eminedagli@mku.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 04.11.2016

Yayına Kabul Tarihi: 30.12.2016

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde yer alan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 1090 öğretmen, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 201 öğretmen oluşturmuştur. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel sinizmin bütün boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Etkileşimci liderlik stili ile örgütsel sinizmin bilişsel ve duyuşsal sinizm boyutları arasında negatif yönde; davranışsal sinizm boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm boyutları üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel sinizm, mesleki ve teknik ortaöğretim

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the relationship between leadership styles of school principals and organizational cynicism based on the perceptions of teachers who serve at vocational and technical high schools. 1090 teachers who serve at vocational and technical high schools in Altındağ district, Ankara Province in 2012-2013 academic year constituted the population and 201 vocational and technical high school teachers selected by random sampling constituted the sampling of the study. The negative and significant relationship between the

school principal's transformational leadership style and organizational cynicism of all subscales were found. The negative and significant relationship between transactional leadership style and the cognitive and affective cynicism dimensions of organizational cynicism, the positive and significant relationship between transactional leadership style and the behavioral cynicism dimension of organizational cynicism were found. Also, the school principal's transformational and transactional leadership styles were found to be significant predictor of cognitive, affective and behavioral cynicism dimensions of organizational cynicism.

Keywords: *Leadership styles of school principals, organizational cynicism, vocational and technical high school*

GİRİŞ

Son yıllarda okullarda eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili çalışmalarda artış gözlenmektedir. Okul yöneticisinin liderlik davranışları, çalışanların etkililiğini artırmada en etkili konulardan biridir. Kuşkusuz örgütsel çalışma şartları, örgütsel iklim, büyüme ve ilerleme için fırsatlar, arkadaşlık ilişkileri gibi diğer faktörler de önemlidir. Ancak liderin stiline potansiyel sonuçlarının anlaşılması ve küçümsenmemesi gerekmektedir (Warrick, 1981). Başarılı bir liderliğin temelinde, liderin takipçilerine yönelik tutumlarının önemli bir yeri vardır (Rubin, Dierdorff, Bommer ve Baldwin, 2009). Özellikle liderlik stillerinin çalışanlar üzerinde ne tür etkiler oluşturduğuna dair birtakım çalışmalar yapılmıştır. Eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalarda, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık (Kul ve Güçlü, 2010) ve örgütsel güven (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

1980'den önce liderlik stilleri konusundaki görüşler kişisel özellik, davranışsal, durumsal ve olumsuzluk yaklaşımları altında şekillenirken, 1980'lerden sonra, değişim merkezli ve vizyon sahibi liderlik gibi çağdaş yaklaşımlar, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kavramını ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel, 2010; Saruhan ve Yıldız, 2009). Dönüşümcü liderlik, etkin bir yönetim sistemi içinde çalışanların kendi kararlarını ortak hedefler doğrultusunda vermesini içermektedir (Hardman, 2011). Dönüşümcü liderler, takipçilerin hedeflenenden daha fazlasını yapılmasını düşünmeye motive ederler. Ayrıca takipçilerin, basit karşılıklı değişimlerden ve anlaşmalardan daha fazlasını yapacağını ifade eder (Bass, 1996). Etkileşimci veya bir başka deyişle sürdürümcü liderlik ise, işe yönelik liderlik olarak adlandırılmaktadır. Lider yetkisini kullanırken bir yandan da grup üyelerinin istek ve ihtiyaçlarını cevap vermeye çalışmaktadır. Etkileşimci liderler, yaratıcılık ve yenilikçilikten ziyade çalışanların verimli olmasına öncelik tanırırlar (Saruhan ve Yıldız, 2009).

Liderin tutum ve davranışları, çalışanların örgüte yönelik olumsuz tutumlarının önleyici bir koşulu olabilir. Araştırmalar liderlik stillerinin, örgütsel sinizmle ilişkisi olduğunu göstermektedir (Wu, Neubert ve Yi, 2007). Örgütsel sinizm, güçlü ve negatif duygusal

tepki ile birleşerek bir örgütün bütünlükten yoksun olacağı inancıdır. Örgütsel sinizm aşağılayıcı ve eleştirel davranışa neden olmaktadır (Abraham, 2000). Örgütsel sinizm, iş görenlerin örgüte yönelik olumsuz tutumları olmakla birlikte bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Daha belirli bir biçimde şu şekilde ifade edilmektedir: (1) örgütte bütünlük olmadığı inancı; (2) örgüte yönelik olumsuz duygu; (3) bu inanç ve duygulara bağlı olarak örgüte yönelik kaba ve yargılayıcı olma eğilimi (Dean, Brandes ve Dhwardkar, 1988).

Örgütsel sinizmle ilgili yapılan çalışmalarda, örgütsel sinizmin iş doyumu, örgütsel bağlılık (Reichers, Wanous ve Austin, 1997), örgütsel vatandaşlık (Abraham, 2000; Andersson ve Bateman, 1997; örgütsel özdeşleme (Polat ve Meydan, 2010), örgütsel destek ve örgütsel adalet (Chiaburu, Peng, Oh, Banks ve Lomeli, 2013) ile negatif; şikâyet başvurusu (Reichers vd.,1997), işten memnuniyetsizlik ve yabancılaşma (Abraham, 2000) ile pozitif ilişkili olduğu sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak örgütsel sinizmin yüksek olduğu örgütlerde dürüstlük, açıklık, adalet ve samimiyet zayıflığının olduğu söylenebilir (Dean vd., 1988). Dolayısıyla örgütsel sinizm, kişilerarası ilişkiler ile örgütsel işleyişin sonuçlarını etkileyen ve modern örgütler açısından çözülmesi gereken bir sorundur (Neves, 2012).

Bazı mesleklere ait özellikler, örgütün yapısı, örgüt içi iletişim ve çalışma olanakları gibi birçok etken stres ile beraberinde örgütsel sinizmi getirebilmektedir. Amerikan Stres Enstitüsü tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğinin, sağlığa olan zararları açısından ve sorunlarla mücadeleyi zorlaştırıcı etkisi açısından oldukça riskli bir meslek olduğu öne sürülmektedir (Baltaş, 2000). Bununla birlikte örgütte stres yaşayan çalışan, zamanla tükenme durumunu da yaşamaktadır. Tükenmenin sonucu olarak çalışanın örgüte ve çalışma arkadaşlarına güveni, bağlılığı azalmakta ve buna bağlı olarak da örgütsel sinizm yaşamaktadır (Sur, 2010).

Alanyazında eğitim örgütlerinde örgütsel sinizm konusunda yapılmış çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür (Bogler, 2001; Kalağan, 2009; Şirin, 2011). Ancak sinizmin, yönetsel uygulamalar ve örgütsel özelliklerle olan ilişkisinin eğitim örgütlerinde daha fazla incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu konuda yapılan araştırmaların eğitim alanında

sınırlı olması ve araştırma sonuçlarının eğitim yönetimi alanına sağlayacağı katkı bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde önem arz etmektedir. Bu araştırma, mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması bakımından önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı, mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ne düzeydedir?
3. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri örgütsel sinizmin bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi konularına değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Tarama modelindeki bir çalışmada, var olan bir durumun ya da olayın olduğu gibi betimsel olarak açıklanması amaçlanır. Bu çalışmada, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin betimsel olarak açıklanması amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında görevli 1090 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle 201 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik nitelikleri incelendiğinde, katılımcıların % 30.8'i

erkek, % 68.7'si kadındır. Öğretmenlerin % 2.5'i ön lisans, % 82.1'i lisans, % 14.4 yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin % 27.9'u 10 yıl ve altında, % 34.8'i 11-18 yıl arasında, % 37.3'ü 19 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Çok Faktörlü Liderlik Anketi: Araştırmada, okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerini belirlemek için Cemaloğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert türünde olup, ölçekte 3 boyuttan oluşan toplam 45 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden dönüşümcü liderlik boyutunda 20, etkileşimci liderlik boyutunda 16, sonuçlar (liderlik davranışlarının sonuçları) boyutunda ise 9 madde bulunmaktadır. Bu üç faktör toplam varyansın %60'ını açıklamaktadır. Ön uygulama sonucunda dönüşümcü liderlikle ilgili maddelerin faktör yük değerleri .51 ile .79 arasındadır. Dönüşümcü liderliğin iç tutarlılık katsayısı .94'tür. Etkileşimci liderliğin faktör yük değerleri .46 ile .79 arasındadır. Etkileşimci liderliğin iç tutarlılık katsayısı .60'tır. Araştırmada, ölçeğin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutları araştırma kapsamına alınmış, liderlik davranışlarının sonuçları kapsam dışında tutulmuştur. Özellikle okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile anlamlı olarak ilişkili olması sebebiyle ölçeğin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutları araştırma kapsamına alınmıştır.

Örgütsel Sinizm Ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin örgüte yönelik sinizm algılarını belirlemek için “Örgütsel Sinizm Ölçeği” (Kalağan, 2009) kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert türünde olup, ölçekte 3 boyuttan oluşan toplam 13 madde bulunmaktadır. Örgütsel Sinizm Ölçeği'nin bilişsel sinizm, duyuşsal sinizm ve davranışsal sinizm olmak üzere üç alt boyutu vardır. Bilişsel sinizm boyutunda 5 madde, duyuşsal sinizm boyutunda 4 madde ve davranışsal sinizm boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Bu üç faktör toplam varyansın %79'unu açıklamıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı maddelerin toplamı için .93 olarak bulunmuştur. Örgütsel Sinizm Ölçeği'nin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; .91, .95 ve .87 olarak hesaplanmıştır. Yapı güvenirliliği değerleri, üç boyutta da .70 ve üzerinde hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 17 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizi esnasında frekans tabloları, betimsel istatistikler, iki değişken arasındaki ilişkinin analizi için Pearson momentler çarpım korelasyonu, doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amacı doğrultusunda bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Gerçekleştirme Düzeylerine ve Örgütsel Sinizm Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyutlar	n	\bar{X}	S
Liderlik Stilleri	Dönüşümcü liderlik	201	3.52	.86
	Etkileşimci liderlik	201	2.97	.54
Örgütsel Sinizm	Bilişsel sinizm	201	2.51	.88
	Duyuşsal sinizm	201	2.23	.84
	Davranışsal sinizm	201	2.43	.67

Tablo 1’deki veriler incelediğinde, okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik stillini “genellikle” ($\bar{X} = 3.52$) ve etkileşimci liderlik stillini “bazen” ($\bar{X} = 2.97$) sergiledikleri anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri her iki liderlik stili ile karşılaştıkları söylenebilir. Etkileşimci liderlik stiline değerlendirme ($S = .54$), dönüşümcü liderlik stiline ($S = .86$) göre daha homojendir. Ayrıca Tablo 1’den öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sinizm düzeyleri, bilişsel sinizm ($\bar{X} = 2.51$), duyuşsal sinizm ($\bar{X} = 2.23$) ve davranışsal sinizm ($\bar{X} = 2.43$) boyutlarında birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Davranışsal sinizmin değerlendirme ($S = .67$), bilişsel sinizme ($S = .88$) ve duyuşsal sinizme ($S = .84$) göre daha homojendir.

Tablo 2, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizmine ilişkin korelasyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizmine İlişkin Korelasyon Sonuçları

	1.	2.	3.	4.	5
1. Dönüşümcü liderlik	1				
2. Etkileşimci liderlik	.44**	1			
3. Bilişsel sinizm	-.68**	-.14*	1		
4. Duyuşsal sinizm	-.54**	-.06*	.77**	1	
5. Davranışsal sinizm	-.29**	.18**	.45**	.46**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde örgütsel sinizmin bilişsel sinizm boyutu ($r = -.68$, $p < .05$),duyuşsal sinizm boyutu ($r = -.54$, $p < .05$), davranışsal sinizm boyutu ($r = -.29$, $p < .05$) ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili arasında negatif yönde; okul müdürlerinin etkileşimci liderlik boyutu ($r = .44$, $p < .05$) ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Örgütsel sinizmin bilişsel sinizm boyutu ($r = -.14$, $p < .05$) ile okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili arasında negatif yönde; örgütsel sinizmin davranışsal boyutu ($r = .18$, $p < .05$) ile okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Örgütsel sinizmin duyuşsal sinizm ($r = .77$, $p < .05$) ve davranışsal sinizm boyutu ($r = .45$, $p < .05$) ile bilişsel boyutu arasında pozitif yönde; örgütsel sinizmin davranışsal boyutu ($r = .46$, $p < .05$) ile duyuşsal sinizm arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Tablo 3, okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sinizmi yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. Örgütsel Sinizmin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları

	Bilişsel Sinizm ¹			Duyuşsal Sinizm ²			Davranışsal Sinizm ³		
	B	t	p	B	t	p	B	t	p
Sabit	-	16.49	.00	-	11.79	.00*	-	8.96	.00*
Dönüşümcülid.	-.77	-13.80	.00*	-.64	-9.91	.00*	-.46	-6.56	.00*
Etkileşimcilid.	.20	3.55	.00*	.22	3.389	.00*	.39	5.51	.00*

$R^1 = .71$ $R^2 = .50$ $F = 99.11$ $p = .00$

$R^2 = .58$ $R^2 = .33$ $F = 49.73$ $p = .00$

$R^3 = .45$ $R^2 = .21$ $F = 25.77$ $p = .00$

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde liderlik stillerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik boyutlarının birlikte bilişsel sinizm ($R = .71, p < .05$), duyuşsal sinizm ($R = .58, p < .05$) ve davranışsal sinizmle ($R = .45, p < .05$) anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Regresyon analizi sonuçları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline örgütsel sinizmin bilişsel sinizm boyutunun ($\beta = -.77, p < .05$), duyuşsal sinizm boyutunun ($\beta = -.64, p < .05$) ve davranışsal sinizm boyutunun ($\beta = -.46, p < .05$) anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stiline örgütsel sinizmin bilişsel sinizm boyutunun ($\beta = .20, p < .05$), duyuşsal sinizm boyutunun ($\beta = .22, p < .05$) ve davranışsal sinizm boyutunun ($\beta = .39, p < .05$) anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini etkileşimci liderlik stiline göre daha fazla sergiledikleri, öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel sinizme sahip oldukları, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin azaldığı, okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sinizmin yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları nedir?” şeklinde düzenlenmişti. Bu amaca yönelik bulgular

incelendiğinde; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini, etkileşimci liderlik stiline göre daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Araştırmanın bu bulgularına dayalı olarak, okul müdürlerinin, etkileşimci liderlik stilinden ziyade dönüşümcü liderlik stilini olumlu bir okul atmosferi oluşturmak, öğretmenlerin motivasyonunu ve özgüvenini arttırmak için sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu, Cemaloğlu (2007), Cemaloğlu ve Kılınç (2012) ile Kul ve Güçlü'nün (2010) çalışmalarının bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ne düzeydedir?” şeklinde düzenlenmişti. Bu amaca yönelik bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm boyutlarında birbirine yakın ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Güzeller ve Kalağan (2010), Kalağan (2009), Mete ve Serin (2015), Nartgün ve Kartal (2013) Akduman ve Ölmez (2011) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sinizmin, örgütlerde istemeyen bir durum olduğu düşünülürse, mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında öğretmenlerin orta düzeyde sinizm tutumuna sahip olması örgütsel bir sorunun varlığını işaret etmektedir. Örgütsel sinizm, örgütte çalışanlar üzerinde birtakım olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Örgütsel sinizme sahip öğretmenlerin, mesleki doyumları düşük olabilir ve örgüte karşı yabancılaşabilirler. Bundan ötürü öğretmenler, örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha az sergileyerek okulda öğrenci öğrenmesine yeterince katkı sağlayamayabilirler.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okulu müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu amaca yönelik bulgular incelendiğinde; dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel sinizmin tüm alt boyutları arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, dönüşümcü liderlik stilinin öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırarak örgüte karşı daha olumlu bakış açısına sahip olmalarını sağlaması olabilir. Böylelikle okulda işbirliğine açık ve olumlu okul iklimi geliştirilebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Bommer ve diğerleri (2005), Broner ve Nichols (2003) ve Wu ve diğerlerinin (2007) çalışmalarının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Mete ve Serin (2015) tarafından yapılan

araştırmada, okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışına ilişkin öğretmen algıları arttığında, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının arttığı ve örgütsel sinizm davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ayrıca etkileşimci liderlik stili ile örgütsel sinizmin bilişsel sinizm ve duyuşsal sinizm boyutları arasında negatif; davranışsal sinizm boyutu arasında pozitif anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Etkileşimci liderlik stili ile davranışsal sinizm boyutu arasında pozitif anlamlı ilişkilerin olmasının nedeni; etkileşimci liderlik stiline karşılıklı değişime yönelik olması ve dolayısıyla öğretmenlerin örgüte yönelik daha fazla eleştiri yapmaları olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri örgütsel sinizmin bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde düzenlenmişti. Bu amaca yönelik bulgular incelendiğinde; dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik stillerinin örgütsel sinizmin bütün boyutlarının yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan hareket ederek okul müdürünün liderlik davranışlarının öğretmenlerin sinizm tutumları üzerinde etkilerinin olduğu, özellikle dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin örgüte yönelik olumlu tutumlarının artmasını sağlayabileceği söylenebilir. Okul yöneticileri dönüşümcü liderlik stiline okul için bir fırsat kaynağı olduğunu bilerek buna uygun davranmaları, öğretmenlerin çaba ve gayretlerini arttıracaktır. Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını sağlamak ve öğretmenlerin enerjilerini harekete geçirmek için, örgütsel sinizmin ortadan kaldırması gerekmektedir. Okullarda dönüşümcü liderlik stilini sergileyen müdürler, öğretmenlerin olumsuz duygularını azaltarak daha pozitif bir iletişim ortamı oluşturabilirler.

Örgütsel sinizmin örgüt ve çalışanlar üzerinde olumsuz etkileri düşünüldüğünde sinizmin oluşumunu engelleme konusunda en büyük sorumluluk, örgütün yöneticisine yani okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürü, örgütsel nedenlerden kaynaklanan sinizmi engelleme konusunda çaba gösterirken örgüt içinde sergilediği olumsuz liderlik stiliyle de sinizm oluşumuna neden olmamalıdır. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda liderlik stillerinin örgüt üzerinde etkisi olabilecek diğer değişkenlerle ilişkisi incelenebilir. Bu araştırma nicel bulgularla yürütülmüştür. Daha sonraki

araştırmalarda örgütsel sinizm görüşme, mülakat gibi nitel çalışmalar ile incelenebilir. Ayrıca bundan sonraki çalışmalar, daha büyük evren ve örneklem ile yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abraham, R. (2000). Organizational Cynicism: Bases and Consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Akduman, S., Ölmez, C. (2011). Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin Bir Araştırma. *Ejournal of New World Sciences Academy*, 6(1), 682-696.
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the Workplace: Some Causes and Effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 449-460.
- Baltaş, A. (2000). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi.
- Bass, B. M. (1996). *A New Paradigm of Leadership: An Inquiry into Transformational Leadership*. Virginia: U.S. <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf&AD=ADA306579> adresinde n 20.05.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999). *Does Organizational Cynicism Matter? Employee and Supervisor Perspectives on Work Outcomes*. Eastern Academy of Management Proceedings, 150-153. Outstanding Empirical Paper Award.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 132-156.
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and Consequences of Employee Organizational Cynicism: A Meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 181-197.
- Dean, J. W., Brandes, P., & Dhwardkar, R. (1998). Organizational Cynicism. *Academy of Management Review*, 23, 341-352.
- Güzeller, C. & Kalağan, G. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.

- Hardman, B. K. (2011). *Teacher's Perception of Their Principal's Leadership Style and the Effects on Student Achievement in Improving and Non-improving Schools*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida, United States.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma Ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek Alguları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kul, M. & Güçlü, M. (2010). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- Mete, Y. M., Serin, H. (2015). Okul Yöneticilerinin Babacan Liderlik Davranışı ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sinizm Davranışları Arasındaki İlişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 147-159.
- Nartgün, S.Ş. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Ve Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Görüşleri. *Bartın University, Journal of Faculty of Education*, 2(2), 47-67.
- Neves, P. (2012). Organizational Cynicism: Spillover Effects on Supervisor-Subordinate Relationships and Performance. *The Leadership Quarterly*, 23, 965-976.
- Polat, M.ve Meydan, C.H. (2010). Örgütsel Özdeşleşmenin Sinizm Ve İşten Ayrılma Niyeti ile İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(1), 173-181.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding and Managing Cynicism about Organizational Change. *Academy of Management Executive*, 11(1), 48-59.
- Rubin, R. S., Dierdorff, E. C., Bommer, W. H., & Baldwin, T. T. (2009). Do Leaders Reap What They Sow? Leader and Employee Outcomes of Leader Organizational Cynicism about Change. *The Leadership Quarterly*, 20, 680-688.
- Saruhan, S.C.ve Yıldız, M. G. (2009). *Çağdaş Yönetim Bilimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel Sinizm: Eskişehir İli Büro Çalışanları Üzerine Bir Alan Araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Şirin, E. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Alguları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Warrick, D. D. (1981). Leadership Styles and Their Consequences. *Journal of Experiential Learning and Simulation*, 3(4), 155-172.
- Wu, C., Neubert, M. J., & Yi, X. (2007). Transformational leadership, Cohesion Perceptions, and Employee Cynicism about Organizational Change the Mediating Role of Justice Perceptions. *The Journal of Applied Behavioral Sciences*, 43(3), 327-351.

SUMMARY

The main purpose of this study is to determine the relation between leadership styles of school principals and organizational cynicism based on the perceptions of teachers who serve at vocational and technical high schools. What level and direction do leadership styles of school principals affect the organizational cynicism which teachers perceive? This research has a relational search model. 1090 teachers who serve at vocational and technical high schools in Altındağ district, Ankara Province in 2012-2013 academic year constituted the population. In the study, random sampling was used. 201 vocational and technical high school teachers constituted the study sample.

In this study, Multi-Factor Leadership Styles Questionnaire, which adapted into Turkish by Cemaloğlu (2007), was used to determine leadership styles of school principals. The questionnaire which consists of 45 items approaches leadership styles in 3 different dimensions (transformational leadership, transactional leadership and laissez-fair leadership). But in this study, two dimensions (transformational leadership, transactional leadership) were used. "Organizational Cynicism Questionnaire" was used to measure levels of teachers' organizational cynicism which adapted into Turkish by Kalağan (2009). The study findings revealed that there was a negative and significant relationship between the school principal's transformational leadership style and organizational cynicism of all subscales. The negative and significant relationship between transactional leadership style and the cognitive cynicism and affective cynicism dimensions of organizational cynicism; the positive and significant relationship between transactional leadership style and behavioral cynicism dimension of organizational cynicism were found. Also, that school principal's transformational and transactional leadership styles were significant predictor of cognitive cynicism, affective cynicism and behavioral cynicism dimensions of cynicism was found. When considering organizational cynicism's negative impact on organization and employees, the greatest responsibility in preventing the formation of cynicism is assumed to the organization's manager, namely school principal. The school principals should make an effort to prevent organization of cynicism resulting from organizational reasons, and they also should not lead to the formation of cynicism resulting from leadership styles.

The Effect of Big Math for Little Kids Program on Children’s Early Academic and Language Skills *

Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitim Programı’nın Çocukların Erken Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi

Adalet KANDIR¹, Özgün UYANIK², Meryem ÇELİK³

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
akandir@gmail.com

² Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
ozgunuyanik@hotmail.com

³ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
mtancelik@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 28.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 30.12.2016

ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of Big Math for Little Kids Program on 61-72-month-old preschoolers’ early academic and language skills development. The sample for this study included 42 children in Ankara, Turkey. In this study, pretest – posttest experimental design with control group technique was used. With the aim of determining the children’s academic and linguistic skills, Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills” were used both as pre and post-test in experiment and control groups. In the experiment group, to facilitate the children’s math skills development, Big Math for Little Kids program was implemented for 14 weeks. Consequently, it was found out a significant difference in favor of experiment group in terms of the effect of Big Math for Little Kids program.

Keywords: Big math for little kids program, early academic and language skills, k-seals, preschool education

ÖZ

Araştırmada 61-72 aylık çocukların matematik gelişimine “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitimi (Big Math For Little Kids) Programı’nın etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla ön test/son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve araştırmanın örneklemine Ankara ilinden deney ve kontrol grubu olmak üzere 42 çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların erken akademik

*This study was presented as an oral presentation at the 2nd International Congress of Research in Education Innovative Research in Education: Implications for Future, 25-27 April 2014, İzmir- Turkey.

ve dil becerilerini değerlendirmek amacıyla "Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi" deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deney grubunda, çocukların matematik becerilerini geliştirmek amacıyla "Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitimi Programı", 14 hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların erken akademik ve dil becerileri üzerinde "Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitimi (Big Math For Little Kids) Programı"nın, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Küçük çocuklar için büyük matematik eğitimi, erken akademik ve dil becerileri, K-EADBAT, okul öncesi eğitimi

INTRODUCTION

Mathematics, a common language of all societies and cultures, enables individuals to acquire skills such as knowledge, attitude, analysis, synthesis, problem solving, evaluation, creativity and high-level thinking that will help the world and its interactions to be understood and systematical use of knowledge, attitudes and skills acquired through lifelong learning. Thus, mathematics is one of the basic skills that should be fostered both at home and school settings in early years by taking the child's curiosity, natural experiences and development into account. National Association for the Education of Young Children NAEYC (2002) and the National Council of Teachers of Mathematics NCTM (2002) emphasizes that in the ever-evolving and growing world, children must be involved in early mathematics programs that are developed in a way that is appropriate and systematically developed for children, with specific standards for raising children's basic skills, awareness and mathematical achievements. The children involved in this high-level mathematics program are able to gain skills such as comparison, matching, ranking, grouping, measuring, problem solving, analysis-synthesis, evaluation through games (Clement & Sarama, 2009). However, mathematics programs enriched by techniques such as games, songs, puzzles, storytelling, chatting, working with worksheets provide children with pleasure in mathematics and support the development of mathematical concepts and language and literacy skills (Ginsburg, Greenes & Balfanz, 2003; Jackman, 2005). Mathematical implementations integrated with language and literacy skills are used in the development of children's language and literacy skills, such as perception and attention development, receptive and expressive language skills, hand-eye coordination, part-whole relationship, communication. The early development of early academic and linguistic skills of children is possible with a conscious family and a teacher who will support children in the pre-school period in a social environment equipped with literacy and mathematics materials, and include various technically enriched qualified mathematics education programs (Clemson & Clemson, 2001; Clements & Sarama, 2009;Kandır & Yazıcı, 2011).

Similarly it is reported that a quality curriculum providing an environment in which there are adequate stimuli towards math and literacy together with informed parents and teachers who will encourage the child to make use of these materials has a crucial role in developing children's early academic and language skills (Neuman & Dickinson, 2002; Morrow & Gambrel, 2004; Thornton, Crim & Hawkins, 2009). On the other hand, teachers are necessarily seen as a need in this process by working, discussing, taking risks and respecting various learning approaches to learning and problem solving with the children so as to allow children to learn by engaging, doing and living with love and willingness to participate in these environments. (Greenes, Ginsburg & Balfanz, 2004; Ginsburg et al., 2003; Jackman, 2005; Kirova & Bhargava, 2002). Ginsburg et al., (2003) points out the fact that math activities in early childhood education should be integrated with other academic areas and melted into daily activities to give children an insight in basic math skills in a systematic and sequential way. This approach should also be followed both at home and school settings and all other activities should be enriched with a systematic math program (Clements & Sarama, 2009; Starkey, Klein & Wakeley 2004; Eliason & Jenkins, 2003). According to the relevant literature, "Big math for little kids", possessing all the necessary features (i.e. research-based, developmental, integrated with other areas, features based on logic, evaluation, process, spatial relations skills, enriching the learning environment and incorporating the family into the learning environment), which was originally developed by Ginsburg et al. (2003), implemented on 61-72 month old children for three years in New York, Massachusetts, Maryland, Texas, Wisconsin, England (Presser, Clements, Ginsburg, & Ertle, 2012) and adapted to 61-72 month old Turkish children and implemented in Turkey for one year by Çelik (2011), and it was found out to have effect on children's early math skills (as cited in Çelik 2012). Despite the fact that there are achievement indicators and activities to support children's mathematical skills in the Turkish Ministry of National Education's Early Childhood Education Program (2006/2013), the attitudes and knowledge levels of teachers on mathematics activities influence the quality of classroom practices (Klibanoff & Levine, 2006). It is a common issue that pre-school teachers are reluctant to prepare and implement mathematical

activities and materials, systematically incorporate mathematical concepts and skills into everyday learning streams and they also lack the skills to prepare learning environments and original materials enriching mathematical activities instead of using traditional teaching methods and techniques (NAEYC, 2001; Tarım & Bulut, 2006, Özdemir, 2016).

However, in the literature there are studies testing the effect of math educational programs (Starkey et al., 2004; Zur & Gelman, 2004; Turhan, 2004; Demirtaş, 2005; Alabay, 2006; Pagani, Jalbert & Girard, 2006; Canobi & Bethune, 2008) but few of the studies intended to find out the effect of math educational programs on children's early academic and language skills (Sarama, Lange, Clements & Wolfe, 2012). In the light of these findings, this study aimed to investigate the effect of "Big Math for Little Kids" on 61-72-month-old preschoolers' early academic and language skills.

Answers to following research questions were sought.

- Is there a significant difference between the Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills subtests and total pretest scores of children in the control and experiment group?
- Is there a significant difference between the Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills subtests and total posttest scores of children in the control and experiment group?
- Is there a significant difference between the Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills subtests and total pretest – posttest scores of experiment group children?
- Is there a significant difference between the Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills subtests and total pretest – posttest scores of control group children?
- Is there a significant difference between gain score from Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills?

METHODOLOGY

In this study, in order to investigate the effect of “Big Math for Little Kids” on 61-72-month-old children’s early academic and language skills, pretest – posttest quasi experimental design with control group was used.

Study Group

The sample for this study included a randomly selected group of 42 children (control: 21; experiment: 21) who were attending to one of the preschool centers within elementary schools affiliated to the Ministry of National Education and located in Ankara. These children had never enrolled to a special math program before this study was carried out. Demographical information regarding the study group is presented in Table 1.

Table 1. Demographical Information Regarding the Study Group

<i>Demographical Characteristics of the First Study Group</i>		<i>Experiment</i>		<i>Control</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Gender</i>	Female	11	52.4	10	47.6
	Male	10	47.6	11	52.4
	Total	21	100	21	100
<i>Birth Order</i>	First child	10	47.6	11	52.4
	Middle child or one of the middles	2	9.5	4	19.0
	Last child	9	42.9	6	28.6
	Total	21	100	21	100
<i>Number of Siblings</i>	Only child	6	28.6	6	28.6
	Two siblings	10	47.6	9	42.8
	Three siblings and more	5	23.8	6	28.6
	Total	21	100	21	100
<i>Prior Pre-School Education Status</i>	Attended	10	47.6	9	42.9
	Not-attended	11	52.4	12	57.1
	Total	21	100	21	100

In the experiment group, 52.4 % were female and 47.6 % were male; 47.6 % were the first child, 9.5 % were middle child and 42.9 % were the last child; 28.6 % were the only child, 47.6 % had one sibling and 23.8 had two siblings; 47.6 % received early

childhood education whereby 52.4 % did not. In the control group, 47.6 % were female and 52.4 % were male; 52.4 % were the first child, 19.0 % were middle child and 28.6 % were the last child; 28.6 % were the only child, 42.8 % had one sibling and 28.6 had two siblings; 42.9 % received early childhood education whereby 57.1 % did not.

Before the educational program was implemented, control and experiment group children's pretest scores from K-SEALS subtests and total were investigated and t-test was used to determine whether the group scores differ.

Table 2. Independent Samples T-test Results of Control and Experiment Group Children's Pretest Scores From K-SEALS Subtests and Total

Group	K-SEALS	n	M	SD	t	p
Experiment	Vocabulary (pre)	21	26.3	3.6	0.765	.449
Control	Vocabulary (pre)	21	25.5	3.2		
Experiment	Numbers, Letters & Words (pre)	21	12.2	7.2	-0.093	.926
Control	Numbers, Letters & Words (pre)	21	12.4	5.9		
Experiment	Articulation Survey (pre)	21	16.9	2.9	-0.317	.753
Control	Articulation Survey (pre)	21	17.1	1.9		
Experiment	K-SEALS (pre)	21	55.4	11.2	0.128	.899
Control	K-SEALS (pre)	21	55.0	7.8		

*p<.05

Table 2 presents that no significant difference was found between control and experiment group children's K-SEALS Vocabulary subtest pretest mean scores (t=0.765, p>.05), Numbers, Letters & Words subtest pretest mean scores (t=-0.093, p>.05), Articulation Survey subtest pretest mean scores (t= -0.317, p>.05 and K-SEALS total pretest mean scores (t = 0.128, p>.05) according to the independent t-test results of K-SEALS subtest and total pretest scores. Evidently, this shows that similar characteristics were present on both the control and the experiment group children in terms of early academic and language skills.

Data Collection Tools

In order to collect demographical data from parents “General Information Form” and with the aim of assessing the children’s early academic and language skills as a pretest and posttest, “Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills” which was developed by Kaufman and Kaufman (1993) and adapted to Turkish children by Uyanik (2010) were used. In the General Information Form, items to query the child’s date of birth, gender, order of birth, number of siblings, and previous experience of early childhood education were present.

Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills (K-SEALS): The content organization of Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills which was adapted to Turkish children by carrying out the necessary validity and reliability procedure is as follows: Subtests: Vocabulary (33 items); Numbers, Letters & Words (37 items); Articulation Survey (20 items) (Uyanik & Kandir, 2014).

During the process of carrying out the content validity analysis of Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills, the test was initially translated into Turkish using the back-translation technique and then the researcher interviewed ten specialists for their evaluations on each item and the test as a whole. According to the specialist reviews, mod, median, minimum and maximum values were interpreted and a consistency among the views was found out before finalizing the last version of the test. In order to test the construct validity of Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills, confirmatory factorial analysis was carried out with the purpose of determining the factorial structure by assuming each subtest of the survey (Word Knowledge, Numbers, Letter & Words, Articulation Survey) as one dimensional structure. As a result of the confirmatory factorial analysis, it was found out that most of the items which were confirmed to have one dimensional factorial structure within the subtests of the survey represented one dimensional factorial structure in general. According to the results of item – total score correlation and KR-20 reliability analysis of Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills, KR-20 reliability coefficient of Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills was .971 and

item – total correlation coefficients of most of the items were at high reliability level. KR-20 reliability coefficients for the subtest were as follows: Word Knowledge: .852, Numbers, Letters & Words: .982, Articulation Survey: .953. Moreover, item – total correlation coefficient of the items in the subtests was found out to be highly reliable. In the light of these findings, it can be suggested that Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills can be used in the assessment of 61-72-month-old children with its high validity and reliability results. During the administration of the survey, the illustration related to the item was shown to the child and the instructions given on the back of the easel was read aloud before asking the child to respond. After each response, (1) for a correct answer or (0) for a wrong answer was recorded on a separate sheet. In the Word Knowledge and Numbers, Letters & Words subtest, if the child gives 5 consecutive wrong answers, the administrator interrupted the survey and passed on to another subtest. It took 15-20 minutes to administer the survey for each child. The raw score for each subtest was equal to the number of correct answers. At the end of the survey, sum of the correct answers for each subtest was calculated and recorded. Eventually, scores of each subtest were added and total score for Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills was obtained (Uyanık & Kandır, 2014).

The Adaptation of “Big Math for Little Kids Program” to Turkish Children: Big Math for Little Kids was originally developed by Ginsburg et al. (2003) and was implemented in New York, Massachusetts, Maryland, Texas, Wisconsin and in England on 61-72-month-old children for three years. Big Math for Little Kids Program intends to support Math development of 61-72-month-old preschoolers. In Big Math for Little Kids Program, there are six types of activities such as numbers, shapes, patterns and logic, evaluation, operating on numbers, spatial relations all of which are playful, joyful and free from prejudices. Big Math for Little Kids was adapted to Turkish children by Çelik (2011) (as cited in Çelik, 2012).

Big Math for Little Kids Program includes the following materials as a set;

Information Booklet: Information about the foundations, development process, content, implementation and evaluation manual of the program is given in this booklet.

Source for Educators: Thematic books such as “What are Numbers? Shape of Objects, More Objects, Let’s Measure, Operating on Numbers and Let’s go around” and activities for each theme, recoverable sections for practical ideas for material development and concept development for children and finally evaluation forms are presented in this pack.

In-classroom story books: In this pack, story books for each theme are ready to use.
Take-home Story Books: They are the black & white printed version of in classroom story books intended for use at home with parents (Çelik, 2012).

Data Collection Process

In order to investigate the effect of Big Math for Little Kids Program on children's early academic and language skills, Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills was administered to both control and experiment groups as a pretest by taking the guidelines of the survey into account between the 13rd and 15th of February in 2011. After the administration of the pretests, the researchers implemented Big Math for Little Kids Program on experiment group. This program lasted 14 weeks on five days a week for 40-60 minutes per day. For the control group teachers kept on following the guidelines of Ministry of National Education Early Childhood Education Program for 36-72-Month-Old Children (2006). While implementing Big Math for Little Kids Program, the researchers selected the materials by taking their features into account. Meanwhile, the activities provided by the program were videotaped and photographed. Eventually, Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills was re-administered to both groups as a posttest to identify the possible significant difference.

Data Analysis

Shapiro-Wilks normality test was applied to determine whether children's scores from Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills showed normal distribution and normal distribution was found out for the values of both control and experiment group. In order to determine whether control and experiment groups showed similar background characteristics before the implementation, mean pretest scores of control and experiment group children were analyzed using independent samples t-test which is a parametric test suitable for the comparison of two groups. Paired samples t-test was used to find out whether experiment group children's mean scores from Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills before and after the implementation of Big Math for Little Kids as pretest and posttest differ significantly. Similarly, paired samples t-test was used to find out whether control group children's mean scores from Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills differ significantly. Since the posttest mean scores of both control and experiment groups were significantly higher than the pretest mean scores, the differences between the pretest and posttest scores

obtained from Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills' subtests and total scores were found to identify which group was more successful in terms of posttest scores. Newly obtained difference values were analyzed using Independent Samples t-test in order to find out which group had higher values. Significance level was set at 0.05 for this analysis which meant that there was a significant difference if $p < .05$ and if $p > .05$ then the difference was not significant. Cohen (1988) defined effect sizes as "small, $d = .2$," "medium, $d = .5$," and "large, $d = .8$ ".

FINDINGS

Results corresponding to research questions are given as follows;

Table 3. Independent Samples t-test Results of Posttest Scores of Control and Experiment Group Children from K-SEALS

<i>Group</i>	<i>K-SEALS</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
<i>Experiment</i>	Word Knowledge (post)	21	29.8	2.9	4.063	.000*	1.24
<i>Control</i>	Word Knowledge (post)	21	26.0	3.2			
<i>Experiment</i>	Numbers, Letters & Words (post)	21	17.8	6.5	2.650	.011*	0.82
<i>Control</i>	Numbers, Letters & Words (post)	21	12.8	5.6			
<i>Experiment</i>	Articulation Survey (post)	21	18.7	1.6	2.472	.011*	0.76
<i>Control</i>	Articulation Survey (post)	21	17.4	1.8			
<i>Experiment</i>	K-SEALS Total (post)	21	66.2	9.2	3.879	.000*	1.20
<i>Control</i>	K-SEALS Total (post)	21	56.0	7.7			

* $p < .05$

Table 3 presents the significant differences between the posttest mean scores of control and experiment group children from K-SEALS subtests and the test as a whole. Significant differences were found between posttest mean scores of Word Knowledge subtest ($t = 4.063$, $p > .05$, $d = 1.24$), Numbers, Letters & Words subtest ($t = 2.650$, $p > .05$, $d = 0.82$), Articulation Survey ($t = 2.472$, $p > .05$, $d = 0.76$) and K-SEALS total ($t = 3.879$, $p > .05$, $d = 1.20$).

Table 4. Paired Samples t-test Results of Pre-test – Post-test Scores of Experiment Group Children from K-SEALS Subtests and Total

<i>K-SEALS</i>		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
<i>Word Knowledge</i>	Pre-test	21	26.3	3.6			
<i>Word Knowledge</i>	Post-test	21	29.8	2.9	-9.5	.0001*	1.07
<i>Numbers, Letters & Words</i>	Pre-test	21	12.2	7.2			
<i>Numbers, Letters & Words</i>	Post-test	21	17.8	6.5	-10.2	.0001*	0.81
<i>Articulation Survey</i>	Pre-test	21	16.9	2.9			
<i>Articulation Survey</i>	Post-test	21	18.7	1.6	-3.6	.0001*	0.76
<i>K-SEALS Total</i>	Pre-test	21	55.4	11.2			
<i>K-SEALS Total</i>	Post-test	21	66.2	9.2	-11.3	.0001*	1.05

*p<.05

Table 4 shows the significant differences between experiment group children's pretest and posttest mean scores from K-SEALS before and after the implementation which are as follows: Word Knowledge ($t = -9.5$, $p < .05$, $d = 1.07$), Numbers, Letters & Words ($t = -10.2$, $p < .05$, $d = 0.81$), Articulation Survey ($t = -3.6$, $p < .05$, $d = 0.76$) and K-SEALS total ($t = -11.3$, $p < .05$, $d = 1.05$). The difference was in favor of posttest scores. According to this finding, it can be suggested that Big Math for Little Kids Educational Program, which was implemented on experiment group, had effect on children's early academic and language skills.

Table 5. Paired Samples t-test Results of Pre-test – Post-test Scores of Control Group Children from K-SEALS Subtests and Total

<i>K-SEALS</i>		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
<i>Word Knowledge</i>	Pre-test	21	25.5	3.2	-2.35	.029*	0.15
<i>Word Knowledge</i>	Post-test	21	26.0	3.2			
<i>Numbers, Letters & Words</i>	Pre-test	21	12.4	5.9	-2.9	.029*	0.06
<i>Numbers, Letters & Words</i>	Post-test	21	12.8	5.6			
<i>Articulation Survey</i>	Pre-test	21	17.1	1.9	-2.5	.021*	0.16
<i>Articulation Survey</i>	Post-test	21	17.4	1.8			
<i>K-SEALS Total</i>	Pre-test	21	55.0	7.8	-3.7	.001*	0.12
<i>K-SEALS Total</i>	Post-test	21	56.0	7.7			

*p<.05

Table 5 shows the significant differences between control group children's pretest and posttest mean scores from K-SEALS which are as follows: Word Knowledge ($t = -2.35$, $p < .05$, $d = 0.15$), Numbers, Letters & Words ($t = -2.9$, $p < .05$, $d = 0.06$), Articulation Survey ($t = -2.5$, $p < .05$, $d = 0.16$) and K-SEALS total ($t = -3.7$, $p < .05$, $d = 0.12$). The difference was in favor of posttest scores and according to this similar finding it can be argued that Ministry of National Education Early Childhood Education Program for 36-72-Month-Old Children (2006) had also effect on children's early academic and language skills development.

Table 6. Independent Samples t-test Results of Newly Obtained Differences by Taking Control and Experiment Group Children's Posttest and Pretest Score Differences in K-SEALS

<i>K-SEALS</i>	<i>Group</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen'sd</i>																																
<i>Difference Score for Word Knowledge</i>	Experiment	21	3.5	1.7	7.222	.000*	2.20																																
	Control	21	0.5	0.9				<i>Difference Score for Numbers, Letters & Words</i>	Experiment	21	5.6	2.5	9.164	.000*	2.83	Control	21	0.4	0.7	<i>Difference Score for Articulation Survey</i>	Experiment	21	1.8	2.2	3.129	.003*	1.01	Control	21	0.2	0.4	<i>Difference Score for K-SEALS Total</i>	Experiment	21	10.8	4.4	9.889	.000*	5.79
<i>Difference Score for Numbers, Letters & Words</i>	Experiment	21	5.6	2.5	9.164	.000*	2.83																																
	Control	21	0.4	0.7				<i>Difference Score for Articulation Survey</i>	Experiment	21	1.8	2.2	3.129	.003*	1.01	Control	21	0.2	0.4	<i>Difference Score for K-SEALS Total</i>	Experiment	21	10.8	4.4	9.889	.000*	5.79	Control	21	1.0	1.2								
<i>Difference Score for Articulation Survey</i>	Experiment	21	1.8	2.2	3.129	.003*	1.01																																
	Control	21	0.2	0.4				<i>Difference Score for K-SEALS Total</i>	Experiment	21	10.8	4.4	9.889	.000*	5.79	Control	21	1.0	1.2																				
<i>Difference Score for K-SEALS Total</i>	Experiment	21	10.8	4.4	9.889	.000*	5.79																																
	Control	21	1.0	1.2																																			

*p<.05

As presented in Table 6, according to Independent Samples t-test Results of Newly Obtained Differences by taking control and experiment group children's posttest and pretest score differences in K-SEALS, significant differences were found out between control and experiment group children's K-SEALS Word Knowledge subtest ($t=7.222$, $p>.05$, $d=2.20$), Numbers, Letters & Words subtest ($t=9.164$, $p>.05$, $d=2.83$), Articulation Survey subtest ($t=3.129$, $p>.05$, $d=1.01$) and K-SEALS Total ($t=9.889$, $p>.05$, $d=5.79$) difference mean scores. In the light of these findings, the difference mean scores were significantly higher in experiment group. Thus, it can be reported that Big Math for Little Kids Educational Program enhances children's early academic and language skills

CONCLUSION AND DISCUSSION

In the relevant literature, there are studies investigating the effect of educational programs supporting children's Math skills (Clements & Sarama, 2007; Griffin, 2004, Mulligan, English, Mitchelmore, Welsby & Crevensten, 2011; Mulligan, English, Mitchelmore & Robertson, 2010). Having been acknowledged that developmental domains should be considered as a whole, educational programs intended for supporting children's Math skills will obviously affect children's academic and language skills (Clements & Sarama, 2009). In this study, in order to support 61-72-month-old preschoolers' academic and language skills Big Math for Little Kids Program – a systematical, well planned and inquiry based program including parent involvement activities - was implemented. Experiment group children's mean scores were found out to be significantly higher than those of control group children who did not receive treatment as the experiment group children attended Big Math for Little Kids Program. In addition, it was found out that experiment group children scored significantly higher after the treatment compared to their pretest scores. Moreover, newly obtained difference scores by subtracting posttest scores from pretest scores of children in both control and experiment groups were analyzed and it was found out that experiment group children's scores were significantly higher than those of control group children. These findings showed that Big Math for Little Kids Program was effectual in the development of early academic and language skills of 61-72-month-old children. Possible reasons why Big Math for Little Kids was found out to have effect on children's early academic and language skills were as follows: it integrates Math into daily activities and other academic areas (play, drama, early literacy, language, music, etc.), it sees children developmental areas as a whole, it allows the evaluation of children throughout the process with various techniques, it provides opportunities for parent involvement such as "family letters", "take home games", and "take home story books" all of which allow the practice of what has been learnt at home settings, it establishes a rich literacy environment through language, literacy and Math activities, it provides practice with words and sounds during the activities so that children practice

their phonological skills such as finding the homophones, distinguishing the different sound or saying out rhymes, singing aloud or reciting poems which also encourage them to spell or articulate the letters or sounds, it enables grounds for children to find out the number of letters or syllables in a word, it provides specially designed materials allowing children's active physical participation and active learning experience.

The findings of this study were similar to those of many previous studies in the literature which were as follows. Kandır, Yazıcı and Çelik (2016) carried out an experimental study investigating the effect of Big Math for Little Kids Program on 61-72-month-old children's literacy skills. They implemented Big Math for Little Kids Program on experiment group children for 14 weeks while the control group followed Ministry of National Education Early Childhood Education Program for 36-72-Month-Old Children (2006). As a result of the treatment, they found out that the experiment group children significantly scored higher in terms of literacy skills. Sarama et al. (2012), in their study which they investigated the effect of Building Blocks - Early Math educational program on children's oral language and literacy skills found out that children in the Building Blocks group outperformed children in the control group on four oral language subtests: ability to recall key words, use of complex utterances, willingness to reproduce narratives independently, and inferential reasoning. Therefore, both studies support the Big Math for Little Kids program's effect on children's vocabulary, letters and articulation skills.

In addition to Big Math for Little Kids program's effects found out on children's number knowledge and mathematics skills, Kaufmann, Delazer, Pohl, Semenza and Dowker (2005) carried out an experimental study to find out the effect of the educational program they developed in order to support children's numerical operational development. Teachers implemented Numerical Systems Program for 15 minutes each day for one academic semester and at the end of the study experiment group children's mean scores were found out to be higher. Clements and Sarama (2007) tried to show the efficiency of their software program which included inquiry based art, music, puzzle and storytelling activities. As a result, experiment group children who used the software scored remarkably higher compared to control group who followed

the normal program. Sophian (2004) intended to prepare children for the forthcoming Math learning areas in terms of Math concepts and developed an educational program for use both at Head Start centers and at home settings including target skills such as numbers and operations, shapes, spatial logic, measurement and forming patterns. In this study two control groups were designed and the researcher assigned 46 children in the experiment group to test the efficacy of the program. As a result, the program was found out to have increased children's Math development. Mulligan, Mitchelmore, Kemp, Marston and Highfield (2008) investigated the effect of Pattern and Structure Mathematics Awareness Program (PASMMap) by means of an experimental study. The program included activities such as counting, sharing, forming patterns, multi-dimensional thinking, spatial shapes, matching and finding similarities. 10 children in study group were administered Pattern and Structure Assessment – an instrument developed by the researchers - as pretest and posttest. As a result, they found out that children who enrolled to the program scored significantly higher. The studies carried out so far all emphasized the finding that children's early academic and language skills can be enhanced by well-planned and inquiry-based mathematics educational programs. On the other hand, in this study, the reason why control group children also scored significantly higher on the posttest compared to the pretest scores can be explained in a way that these children followed Ministry of National Education Early Childhood Education Program for 36-72-Month-Old Children during the study as this traditional program also included activities intended for the improvement of children's early academic and language skills. That is to say, the difference between the pretest / posttest scores that assess children's math skills in the control group may be related to the fact that classroom teachers included activities that support mathematical skills in the Turkish Ministry of National Education's program and ensured active participation of children. The students in the control group might somehow have had the concepts, words and achievement indicators regarding language, mathematics and literacy skills in the conventional program as they attend to preschools affiliated to the Turkish Ministry of National Education. Similarly, Kandır, Yazıcı and Çelik (2016), found out significant difference between the control group's pretest and posttest mean scores in

their study investigating the effect of Big Math for Little Kids on 61-72-month-old children during which the control group followed the Turkish Ministry of National Education Program. Likewise, they also reported that the mean scores obtained from the whole scale in the experimental group were higher than those of the control group, and according to this result, they concluded that Big Math for Little Kids program promoted the children's language and academic skills significantly.

At the end of this study, children in the experiment group (n=21) who received Big Math for Little Kids educational program, which was implemented for 14 weeks on five days a week for 40-60 minutes per day, were found out to have scored significantly higher in comparison with the control group (n=21) in terms of early academic and language skills. According to this finding, it can be concluded that Big Math for Little Kids Program is effectual on children's early academic and language skills. The same treatment can be implemented on a large-scale sampling at various socio-economical settings or at selected schools in forthcoming studies. Finally, an educational program with the aim of informing parents and teachers about how they can support children's early literacy skills can be implemented and future studies can look for possible effects of such a program on children's early academic and language skills.

REFERENCES

- Alabay, E. (2006). *Altı yaş okul öncesi dönemi çocuklarına bilgisayar destekli matematiksel kavramların öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Academy.
- Canobi K. H. & Bethune N.E. (2008). Number words in young children's conceptual and procedural knowledge of addition, subtraction and inversion. *Cognition*, 108(3): 675-686. doi: 10.1016/j.cognition.2008.05.011.
- Clements D.H. & Sarama J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the building blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(2): 136-163. Retrieved from http://www.mheresearch.com/assets/products/6ea9ab1baa0efb9e/clements_sarama.pdf.
- Clements, D.H. & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math the learning trajectories approach*. New York, Taylor and Francis Group.
- Clemson, D. & Clemson, W. (2001). *Mathematics in the early years*. New York, Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Çelik, M. (2012). *61-72 aylık çocukların matematik gelişimine "Küçük Çocuklar için Büyük Matematik" eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, H. (2005). *Altı yaş çocuklarının matematiksel kavramlardan sınıflandırma ve sıralamayı High/Scope eğitim programına göre kazanma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Ohio, Merrill Prentice Hall.
- Ginsburg, H.P., Greenes, C. & Balfanz, R. (2003). *Big Math For Little Kids. Program Overview Dale Seymour Publications*. New Jersey, Pearson Learning Group.
- Greenes C., Ginsburg H.P. & Balfanz R. (2004). Big math for little kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 159-166.
- Griffin S. (2004). Building number sense with Number Worlds: A mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 173-180 doi: 10.1016/j.ecresq.2004.01.012

- Jackman, L.H. (2005). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World*, (Third Edition). New York, Thomson Delmar Learning.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2011). Erken dönemde okuma yazma becerilerinin gelişimi. Kandır, A., Uyanık, Ö. & Yazıcı, E. (Yazarlar). *Eğlenceli Etkinlikler Okuma Yazmaya Hazırlık (ss-1-31)*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Kandır, A., Yazıcı, E. ve Çelik, M. (2016). 61-72 aylık çocukların okuma yazma becerilerine Küçük Çocuklar için Büyük Matematik Eğitimi Programının etkisi. *VI Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi 3-5 Ekim 2013, Trabzon, ss.275-285, Trabzon, Turkey*.
- Kaufmann L., Delazer, M., Pohl, R., Semenza C. & Dowker, A. (2005). Effects of a specific numeracy educational program in kindergarten children: A pilot study. *Educational Research and Evaluation, 11(5)*, 405-431. doi: 10.1080/13803610500110497
- Kirova A. & Bhargava, A. (2002). Learning to guide preschool children's mathematical understanding: A teacher's professional growth. *Early Childhood Research and Practice, 4(1)*, 1-20. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/kirova.html> . Accessed 3 April 2014.
- Ministry of National Education (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ministry of National Education (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Morrow, M.L. & Gambrell, B.L. (2004). *Using Children's Literature in Preschool Comprehending and Enjoying Books*. USA, International Reading Association.
- Mulligan, J., English, L., Mitchelmore, M. & Robertson, G. (2010). Implementing a pattern and structure mathematics awareness program (PASMAT) in kindergarten. In *Proceedings of the 33rd Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Fremantle, Western Australia, 3-7 July 2010*, John Curtin College of the Arts. Retrieved from http://www.merga.net.au/documents/MERGA33_MulliganEtAl.pdf .
- Mulligan J, English LD, Mitchelmore M, Welsby S. & Crevensten N . (2011). An evaluation of the pattern and structure mathematics awareness program in the early school years. In Clark J, Kissane B, Mousley J, Spencer T, & Thornton S (Eds.) *Proceedings of the AAMT-MERGA Conference 2011, The Australian Association of Mathematics Teachers Inc. & Mathematics Education Research Group of Australasia, Alice Springs*, pp. 548-556. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/47315/>.
- Mulligan, J., Mitchelmore, M., Kemp, C., Marston, J. & Highfield, K. (2008). Encouraging mathematical thinking through pattern and structure. *Australian*

- Primary Mathematics Classroom*, 13, 10-15. Available at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ818865.pdf> . Accessed 1 April 2014.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2002), April; updated 2010) *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. (Position statement). Retrieved from www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/psmath.pdf .
- Neuman, S.B. & Dickinson, D.K. (2002). *Handbook of Early Literacy Development*. New York, Guilford Publication.
- Pagani, L.S., Jalbert, J. & Girard, A. (2006). Does preschool enrichment of precursors to arithmetic influence intuitive knowledge of number in low income children?. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 133-146. doi: 10.1007/s10643-005-0034-2
- Presser, A.L., Clements, M., Ginsburg, H. & Ertle, B. (2012). *Effects of preschool and kindergarten mathematics curriculum: Big math for little kids final report*. Center for Children and Technology. Retrieved from <http://cct.edc.org/publications/effects-preschool-and-kindergarten-mathematics-curriculum-big-math-little-kids-final>.
- Sarama, J., Lange, A.A., Clements, D.H. & Wolfe, C.B. (2012). The impacts of an early mathematics curriculum on oral language and literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 489-502. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.12.002
- Sophian, C. (2004). Mathematics for the future: developing a Head Start curriculum to support mathematics learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 59-81. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.01.015
- Starkey, P., Klein, A. & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 99-120. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.01.002
- Thornton, J.S., Crim, C.L. & Hawkins, J. (2009). The impact of an ongoing professional development program on prekindergarten teachers' mathematics practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 150-161. doi: 10.1080/10901020902885745
- Turhan, G. (2004). *Anasınıfına devam eden alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara uygulanan matematiksel kavramları destekleyici eğitim programının cümle ve sayı uygunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2014). Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 aylık çocuklara uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2): 669-692. doi: 10.12738/estp.2014.2.1682.

- Zur, O. & Gelman, R. (2004). Young children can add and subtract by predicting and checking. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 121-137.
doi:10.1016/j.ecresq.2004.01.003.

GENİŞ ÖZET

Matematik yaşamın her alanıyla ilişkili olduğundan matematiksel kavramlarla iç içe olan oyunlar oynama, öyküler anlatma, sohbet etme, çalışma kâğıtları ile çalışmalar yapma gibi yöntem ve tekniklerle bütünleştirilmiş eğitim programları çocukların matematiğin birçok alanıyla keyifle ilgilenmelerini, matematik dilini kullanmalarını sağlamakta (Ginsburg, Greenes ve Balfanz, 2003; Jackman, 2005) ve aynı zamanda çocukların dil ve okuma-yazma becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Clements ve Sarama, 2009: 1,2). Bu nedenle araştırma, anasınıfına devam eden 61-72 aylık çocukların erken akademik ve dil becerilerine “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitimi (Big Math For Little Kids) Programı”nın etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarındaki anasınıflarına devam eden daha önce özel bir matematik eğitim programı uygulanmamış, deney (n:21) ve kontrol (n:21) grubu olmak üzere toplam 42 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada 61-72 aylık çocukların matematik gelişimine “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitimi (Big Math For Little Kids) Programı”nın etkisini incelemek amacıyla ön test/son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, çocukların erken akademik ve dil becerilerini değerlendirmek amacıyla orijinali Kaufman ve Kaufman (1993) tarafından Amerika’da geliştirilen ve Uyanık (2010) tarafından Türk çocukları için geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi” deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deney grubuna 61-72 aylık çocukların matematik gelişimlerini desteklemek amacıyla Ginsburg ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen ve Çelik (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitimi (Big Math For Little Kids) Programı 14 hafta süre ile uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise sınıf öğretmenleri tarafından MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nın uygulanmasına devam edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, uygulanan programın etkisine ilişkin olarak deneysel çalışmadan elde edilen verilerin analizinde ise bağımlı ve bağımsız gruplarda t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların erken akademik ve dil becerileri üzerinde “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitimi (Big Math For Little Kids) Programı”nın, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularının bir çok araştırma ile desteklendiği görülmektedir. Kandır, Yazıcı ve Çelik (2013) anasınıfına devam eden 61-72 aylık çocukların okuma yazma becerilerinde “Big Math For Little Kids” programının etkisini ortaya koymak amacıyla deney grubuna “Big Math For Little Kids” programını 14 hafta süre ile kontrol grubuna ise MEB 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı’nı (2006) uygulamışlardır. Araştırmanın

sonucunda deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaufmann ve diğerleri (2005), çocuklarda sayı ve işlemler gelişimini desteklemeye yönelik hazırladıkları programın etkisini ortaya koymak amacıyla deney grubuna Sayı Sistemi Programını bir dönem boyunca her gün yaklaşık 15 dakika uygulanmışlardır. Araştırmanın sonucunda deney grubu çocukların puanlarının kontrol grubu çocuklarının puanlarından önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde çocukların erken akademik ve dil becerileri başarılarını arttırmada erken dönemde planlı, programlı ve araştırma temelli matematik eğitim program modellerinin ve bu programlarının uygulanmasının etkili olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak; Big Math For Little Kids programının uygulanmasında aynı yöntem ve teknikler kullanılarak farklı sosyo-kültürel düzeyde yetişen çocukların ve pilot okullar seçilerek daha geniş örneklem grubunun bu eğitimden yararlanması sağlanarak programın etkililiği test edilebilir ve sonuçları test edilebilir. Anne babalara ve eğitimcilere yönelik okuma yazma becerilerini destekleyici matematik eğitim programları uygulanarak, uygulanan programın çocukların erken akademik ve dil becerilerine etkisi incelenebilir.

Pergel-Çizgeç ve Geogebra İnşaları Üzerine: Öğretmenlerin Geometrik İnşa Süreçleri ve Görüşleri

On the Compass-Straightedge and Geogebra Constructions: Teachers' Geometric Construction Processes and Perceptions

Mehmet Fatih ÖÇAL¹, Mertkan ŞİMŞEK²

¹Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, fatihocal@gmail.com

²Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, mertkans@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 11.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 29.12.2016

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin farklı araçlar kullanarak (pergel-çizgeç inşaları [PCİ] ve dinamik geometri yazılımı olarak Geogebra inşaları [Gİ]) temel geometrik inşa problemlerini çözme süreçlerini ve bu konudaki görüşlerini incelemektir. Çalışma nitel durum çalışması şeklinde olup katılımcıları dört ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Öklid'in "Elementler" kitabından yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Temel Geometri İnşaları Testi (TGİT)" öğretmenlere uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini almak üzere, yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir. Son olarak da, öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşme formundan ve odak grup görüşmelerden elde edilen veriler üç ana tema üzerinden incelenmiş ve tartışılmıştır. Öğretmenlerin, pergel-çizgeç ve Geogebra inşaları karşılaştırıldığında Geogebra'nın deneme yanılmaya imkan sağlamasından dolayı pergel-çizgeç ile yapamadıkları bazı inşaları Geogebra ile yapabildikleri görülmüştür. Ayrıca, inşalar arasındaki karşılaştırmaya yönelik görüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Pergel-çizgeç, geogebra, öklid geometrisi inşaları

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate teachers' problem solving processes of basic geometry constructions with various physical tools (compass-straightedge constructions [PCİ]) and dynamic geometry software (Geogebra constructions [Gİ]) and their perceptions about this issue. This study is a qualitative case study whose participants are composed of four elementary school mathematics teachers. As data collection tool, "Basic Geometry Constructions Test (TGİT)", which was prepared by the researchers by benefiting from Elements book by Euclid, was applied to teachers. In addition, teachers were subjected to semi-structured interview forms in order to gather their perceptions about this issue. Lastly, focus group interview was conducted with the

teachers. The data were analyzed with content analysis method. It was found that teachers' achievements were low while trying to complete the tasks with different tools. Findings gathered from interview forms and focus group interviews were analyzed and discussed according to three main themes. Comparing PCI and GI, since Geogebra allows teachers to do trial and error, it was observed that some of the constructions teachers could not perform with compass and straightedge were performed via Geogebra. In addition, there were differences in teachers' opinions about the comparison of construction types.

Keywords: *Compass-straightedge, geogebra, euclidian geometry constructions*

GİRİŞ

Yaklaşık 2300 yıl önce Öklid'in "Elementler" kitabında karşılaştığımız ve o zamanlarda matematiğin en temel konusu olarak nitelendirebileceğimiz pergel ve çizgeç kullanılarak yapılan inşalar Öklid geometrisinin temelini oluşturmaktadır (Martin, 2012). Geometrik bir çalışma, geometrik şekillerin veya kavramların görselleştirilmesini, çizilmesini (oluşum) ve genelleme yapılmasını içerir (Köse, 2008). Pergel-çizgeç inşaları oluşum sürecinde yer alır. Bu inşalar Öklid'den ismini alarak Öklid inşaları olarak isimlendirilmesinin yanında bazı kaynaklarda pergel-cetvel inşaları (Çiftçi ve Tatar, 2014), pergel-çizgeç inşaları (Erduran ve Yeşildere, 2010) veya temel geometri inşaları olarak da adlandırılırlar. Her ne kadar pergel-cetvel inşaları şeklindeki kullanımlara rastlansa da cetvel kelimesi yerine birimsiz (ölçsüz) cetvel veya düz çizgi çizme aracı olarak tanımlanabilecek olan çizgeç kelimesini kullanmak daha doğru olacaktır. Çünkü esas olan inşa sürecinde cetvelin üzerindeki ölçü işaretlerinin kullanılmamasıdır. Günümüzde bilgisayar yazılımları, açölçerler gibi değişik araçlarla farklı inşalar yapılabilmesine karşın pergel ve çizgeç ile yapılan inşalar Öklid geometrisindeki aksiyomlar ile ortaya çıkan inşalara denk geldiğinden, zihinde geometrik inşaların olgunlaşmasını sağlayacağından önemlidir (Sezen, 2007). Öyle ki bilgisayar yazılımları da incelendiğinde aynı aksiyomlar temel alınarak inşaların sıralı işlemler silsilesi şeklinde yapıldığı görülebilir. Bu bağlamda, Duval (1994; akt. Tapan-Brouin, 2016) geometrik şekillerin farklı yönlerden kavranmasını ve matematiksel işlemlerin yapılmasını etkileyen farklı kavrama türlerinin olduğundan bahsetmektedir. Bunlar algısal, işlevsel, sıralı ve söylemsel kavrayışlardır. Algısal kavrayıştan kasıt, ilk bakıldığında görülen şeklin veya cismin geçmiş algılardan kaynaklı yorumlanması ile ilgilidir. Mesela, yan yana iki doğru parçasına paralel olduğu özelliği verilmemesine rağmen görünüşüne bakarak paralel olduğunu düşünmek bu kavrayışla ilgilidir. İşlevsel kavrayışta ise verilen bir şekil üzerinde şeklin özelliklerini kaybetmeden zihinsel bazı değişiklikler yapabilme ile ilgilidir. Mesela, paralelkenarın alanını, bunu dikedörtgen haline getirerek bulma işlevsel kavrayış ile açıklanmaktadır. Söylemsel kavrayış, şekilden yorum yapmak mümkün değil iken şeklin özelliklerinin sözel olarak ifade

etmeyi gerektirir. Örneğin, özdeş iki ikizkenar üçgenin taban tabana birleşmesiyle oluşan şekil eşkenar dörtgen olarak algılanabilecek iken, sözel olarak bu şeklin paralelkenar olduğunun ifade edilmesi söylemsel kavrayış ile açıklanmaktadır. Sıralı kavramada bir inşa oluşturulurken inşanın elemanları belli bir sıraya göre inşa edilir. Sıralı kavrayışa örnek vermek gerekirse, bir eşkenar üçgenin çiziminde kenarlardan birinin verilen uzunlukta inşası, yarıçapı bu uzunluk ve merkezi bu doğru parçasının bir ucu olan bir çemberin inşası gerekir. Aynı işlemin, merkezi doğru parçasının diğer ucu olacak şekilde de yapılması gerekir. Daha sonra iki çemberin kesişim noktası üçgenin diğer köşesini oluşturacak şekilde diğer kenarlar çizilir. Yapılan geometrik inşaların ispat niteliği taşıyıp herkes için geçerli inşalar olabilmesi için inşaları yapanların sıralı kavrayışa sahip olmaları gerekir. Sıralı kavrayış ise bu adımların belirli bir sırayla yapılmasını gerektirir (Duval, 1994; akt. Tapan-Broutin, 2016). Şekillerin inşalarında sıralama yaparken birçok sınırlılıklar bulunmaktadır. En önemlisi yapılan işlemin matematiksel boyutunu temel almasının yanı sıra şekil inşasında kullanılacak malzemenin de (pergel-çizgeç ile veya dinamik geometri yazılımları ile) sınırlılıkları önem arz etmektedir.

Geometrinin anlamlı olarak öğrenilmesinde, geometrik inşaların yapılması önem arz etmektedir (Martin, 2012). Geometrik inşaların, öğretim programındaki yeri incelendiğinde, 2005 yılında yayınlanmış olan ilköğretim matematik öğretim programında pergel-çizgeç inşaları yer almaktayken (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005a), 4+4+4 sistemine geçiş ile 2013 yılında yayınlanmış olan ortaokul matematik öğretim programında pergel-çizgeç inşaları ile ilgili 8. sınıf seviyesinde açığortay, kenarortay ve yüksekliğin inşasına yönelik bir kazanım bulunmaktadır (MEB, 2013a). Bunun yanı sıra, 2013 yılı ve önceki yıllarda yayınlanmış ortaöğretim matematik öğretim programlarında ise pergel-çizgeç inşalarına geniş bir şekilde yer verilmiştir (MEB, 2005b). Bununla birlikte programda inşa sürecinde dinamik geometri yazılımlarının bilgi iletişim teknolojileri becerilerinin gelişmesi doğrultusunda kullanılması önerilmektedir (MEB, 2013b). Bunun yanında pergel vb. araçların kullanımı ile psikomotor becerilerin kazandırılması öğretim programlarının ortak

hedeflerindedir. Benzer şekilde NCTM standartları incelendiğinde hem ortaokul hem de ortaöğretim düzeyinde pergel-çizgeç inşalarına yer verilirken (NCTM, 2000), Common Core State Standards programı incelendiğinde yalnızca ortaöğretimde pergel-çizgeç inşalarına yer verilmektedir (Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2015). Diğer yandan öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin, öğretmen eğitimlerinde matematiksel araç-gereçleri kullanmaya yönelik zorunlu iki ders aldıkları görülmektedir. Bunlar özel öğretim yöntemleri ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarlama dersleridir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2007). Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında seçmeli dersler ile bazı özelleştirmeler yapılabilmektedir. Örneğin, geometrik çizimlere yönelik “Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi” dersinde hem dinamik geometri yazılımlarından hem de bunların temeli olan geleneksel araçlardan faydalanılabilir. Bunlara ek olarak, üniversitelerde farklılıklar göstermekle beraber, alan öğretimine yönelik seçmeli dersler bulunmaktadır. Ancak bunlar, merkezi öğretmen yetiştirme programlarında bulunmadığından o üniversite özelinde kalmaktadır. Özellikle zorunlu dersler alana yönelik kapsamlı ve genel içeriğe sahip olduklarından ve pergel-çizgeç veya dinamik geometri yazılımlarının gösterilmesi gibi konular bu yüzden derslerde çok sınırlı ele alındığından bu derslerin ne kadar yeterli olabileceği tartışmalıdır.

Ulusal ve uluslararası öğretim programlarında (örn., CCSSI, 2015; MEB, 2005a; MEB, 2013a; NCTM, 2000) özellikle vurgulanan teknolojinin gelişimi her alanda kendini gösterdiği gibi son yıllarda matematik eğitiminde de ağırlığını hissettirmeye başlamış, hatta bir gereksinim haline gelmiştir (Köksal ve Yaman, 2012). Matematik eğitiminde teknoloji kullanımını genel teknolojik araçlar, matematik yapma araçları ve matematik öğretimi teknolojik araçları olmak üzere 3 kategoride inceleyebiliriz (Köse, 2008). Genel teknolojik araçlar internet tabanlı iletişim ve etkileşim araçları gibi teknolojilerdir. Moodle uzaktan eğitim sistemi bu tip araçlara örnektir (Aydın ve Biroğul, 2008). Matematik yapma araçlarına, matematiksel hesaplamaları yapmak için kullanılan Excel örnek olarak verilebilir. Matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olup pergel-çizgeç çalışmalarının yapılabileceği platformlar ise üçüncü kategori

içerisine değerlendirilebilir (Sherman, 2010). Matematik öğretimi teknoloji araçları, dinamik geometri yazılımları ve bilgisayar cebir sistemleri olmak üzere iki kategoride incelenebilir. Dinamik geometri yazılımları 2 ve 3 boyutlu ortamda geometri inşaları yapmayı sağlayan yazılımlardır. Geometers' Sketchpad, Cabri 2D-3D bu tür programlara örnek olarak verilebilir. Bilgisayar cebir sistemleri sayı, sembol ve ifadeler ile ilgili matematiksel işlemleri yapmayı sağlayan yazılımlardır. Bu yazılımlara Mathematica, Maple gibi örnekler verilebilir. Literatür incelendiğinde matematik yapma aracı olarak nitelendirilen hesap tabloları yazılımlarının matematik öğretiminde kullanılmasıyla ilgili çalışmalara da rastlanmaktadır (Işıksal ve Aşkar, 2003; Kutluca ve Baki, 2013). Bu kategorilere göre Geogebra yazılımı dinamik geometri yazılımı özelliğini ve bilgisayar cebir sistemleri özelliğini bir arada bulundurduğundan birleşik özellikli bir yazılım olarak nitelendirilebilir (Aktümen, Horzum, Yıldız ve Ceylan, 2010; Zengin ve Tatar, 2014). Bu bağlamda, pergel-çizgeç çalışmalarının yanında birçok matematiksel çalışmanın hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından nitelikli olarak yapılabilmesine olanak sağlamaktadır (Tatar, 2012; Zengin, Furkan ve Kutluca, 2012).

Yapılan çalışma bağlamında, pergel-çizgeç özelliklerini temel alan Geogebra gibi dinamik geometri yazılımlarında tıpkı kağıt üzerinde yapılan geometrik inşaları dinamik ortamda gerçekleştirmek mümkündür (Çiftçi ve Tatar, 2014). Geogebra inşaları dinamik inşa olarak isimlendirilmektedir. Dinamik inşalar ile kağıt üzerinde yapılan inşalar karşılaştırıldığında, dinamik inşaların harekete dayanıklılık ilkesine sahip olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Laborde, 1994; akt. Tapan-Broutin, 2016). Harekete dayanıklılık ilkesi, bir şeklin geometrik özelliklerini bir bütün olarak koruması ve inşadaki bütün geometrik elemanların buna uyumlu olması anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, inşa edilen şekil tanımlanan özelliklerini bütün durumlarda korur. Örneğin, bir ABC eşkenar üçgeni çizildiğinde A noktasını hareket ettirdiğimizde üçgenin eşkenar üçgen özelliğini koruması gerekmektedir. Yani inşaların Öklid'in "Elementler" kitabındaki inşa yöntemleri doğrultusunda yapılması gerekliliğini ortaya çıkarır. Harekete dayanıklılık ilkesi ile öğrenciler çizimler üzerinde muhakeme ve

genelleme yapabilirler. Yine bu sayede öğrenciler kendi hatalarını tespit etme imkanına sahip olurlar (Tapan-Broutin, 2014).

Cheung (2011) çalışmasında ortaokul üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin (15 yaş civarı) pergel-çizgeç inşaları ile yapılan etkinlikleri eğlenceli bulduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu etkinlikler öğrencilerin ispat yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmuş ve geometri öğrenmeye ilgilerini artırmıştır. Sınıf ortamında Geogebra'nın kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalarda, Kabaca, Aktümen, Aksoy ve Bulut (2010) ve Prenier (2008) Geogebra'nın kolayca kullanılabilir bir araç olduğunu, öğretim ortamının zenginleştirilmesini ve teknoloji kullanım potansiyelini artırabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Sarracco (2005) dinamik geometri inşalarının derslerde kullanılmasının, sekizinci sınıf öğrencilerinin geometrik ilişkileri keşfetmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Gülcü'nün (2013) çalışmalarında ise öğrenciler, bilgisayar destekli matematikten faydalanmanın zamandan tasarruf sağlama, görselleştirme gibi avantajlarının yanında kullanımda zorlanma ve bazı programların dil desteğinin olmaması gibi dezavantajları olduğunu söylemişlerdir.

Karakuş (2014) pergel-çizgeç ile geometrik inşa yapılmasına yönelik çalışmasında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun daha önce pergel-çizgeç etkinliği ile karşılaşmadığını ve bu etkinlikleri ilgi çekici, eğlenceli, kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlayan etkinlikler olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, Çiftçi ve Tatar (2014) pergel-çizgeç kullanımı ile dinamik geometri yazılımı kullanımının öğretmen adaylarının başarılarına etkisini inceleyen çalışmalarında, bu iki inşa yönteminin kullanımının öğretmen adaylarının başarılarına etkisine yönelik anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı kullanmanın karışık şekillerde etkili olduğunu ve zaman tasarrufu sağladığını, pergel-çizgeç kullanmanın ise zevkli olduğu söylemişlerdir. Buna ek olarak, Geogebra kullanmanın kolay olduğu ve kalıcı öğrenme sağladığı şeklinde görüşleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, geometrik oluşum problemlerinin çözümlerinde kullanılan pergel-çizgeç ve hesap makinesi-geometrik inşa araçlarının kullanımının öğretmen adaylarının muhakeme becerilerine etkisini inceleyen Köse, Tanışlı, Erdoğan ve

Ada'nın (2012) çalışmasında, grafik çizer hesap makinesi ile desteklenmiş öğretim sürecinin, öğretmen adaylarının muhakeme ve problem çözme stratejilerinde gelişim gösterdiği bulunmuştur. Yine öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, Pandiscio (2002) dinamik geometri yazılımları ile yapılan geometrik inşalarda, öğretmen adayları verilen problem ile teorem arasındaki anahtar noktadaki ilişkileri keşfetmeye yardımcı olacağını söylemişlerdir. Bunu destekleyen Kondratieva'nın (2013) çalışmasında, üniversite seviyesinde geometrik inşaları dinamik ortamda yapmanın, basitten karmaşık inşalar oluşturmaya ve basit benzetimlerden genellemeler yapmaya olanak sağlayacağı belirtilmiştir.

Kabaca, Aktümen, Aksoy ve Bulut'un (2010) çalışmasında öğretmenlere, Geogebra ve Geogebra'nın sınıfta kullanılmasına yönelik bir eğitim verilmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşlere göre, öğretmenler bu yazılımı farklı sebeplerle sınıf ortamında uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Bu sebeplerden bazıları geometrik inşaların yapılabilme kolaylığı ve sürüklenme özelliğinden dolayı yapılan inşalarda öğrenciler için interaktif bir ortam oluşturmasıdır. Erduran ve Yeşildere (2010) öğretmenlerin pergel-çizgeç inşalarını öğretmen merkezli, yönergelerin öğrenciler tarafından takip edilecek şekilde yaptırmaya çalıştığını ve ortaya çıkan inşaların nedeni hakkında herhangi bir tartışma gerçekleştirilmediğini belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin çizgeç yerine cetvel kullandığı ve bunun öğrencilerin de cetvel kullanmasına sebep olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlere yapılan çalıştay sonrasında Premier (2008), öğretmenlerin Geogebra ile hazırlanan materyallerin öğretim esnasında etkili şekilde kullanabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca, bu etkinliklerin farklı matematik ve geometri konularında kolaylıkla uygulanabileceğini, bunların arasında geometrik inşalarında önemli yer aldığını belirtmiştir. Stylianides ve Stylianides (2005) ve Köse, Uygan ve Özen (2012) öğrencilerin dinamik geometri yazılımının sürüklenme özelliğini kullanarak inşalarda keşfetme ve doğrulama imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ülkemizde ortaöğretimini tamamlamış olan birçok bireyin geometrik inşaları bilmediği, bunun sebebinin ise öğretmenler tarafından bu konuların işlenmemesi ya da işlense bile öğretmen merkezli öğretim yapılması olduğu görülmektedir (Erduran ve Yeşildere

2010; Karakuş, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin pergeli çizgeç inşalarını somut materyal veya dinamik geometri yazılımı ile yapabiliyor olmaları ve konuyla ilgili düşünceleri önem arz etmektedir. Bu durumun tespit edilmesi, öğretmenlerin bu konuya gereken özeni göstermesine yönelik çözüm önerileri sunulmasına imkan sağlayacaktır. Öğretim programı bağlamında, her ne kadar MEB (2013a) ortaokul matematik öğretim programında teknolojiden ve diğer ders araçlarından sınıf ortamında yararlanılması gerekliliğine vurgu yapılmış olsa da, öğretmenlerin genellikle bu araçları öğretim esnasında etkili kullanamadıkları bilinmektedir (İnan, 2006; Pamuk, Ergun, Çakır, Yılmaz ve Ayaş, 2013). Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, özellikle geometrik inşalarda kullanılan araçlarla ilgili öğretmen görüşlerinin ortaya çıkması, bu eksikliklerin giderilmesine yönelik durumların belirlenebilmesi yönünden önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin inşa süreçlerinde kullandıkları geleneksel ve teknolojik araçları kullanma eksiklikleri de ortaya çıkacaktır. Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlerin pergeli-çizgeç veya dinamik geometri yazılımı kullanarak temel geometrik inşa problemlerini çözme süreçlerinin incelenmesi, konu ve ilgili araçlara yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik araştırma problemleri şunlardır:

1. Öğretmenler pergeli-çizgeç ve dinamik geometri yazılımı kullanarak temel geometrik inşaları nasıl oluşturmaktadırlar?
2. Hem pergeli-çizgeç hem de dinamik geometri yazılımı kullanarak aynı inşaları yapmayı deneyen öğretmenlerin, bu iki aracın karşılaştırılmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin temel geometrik inşalar konusuyla ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel paradigmaya sahip olup bütüncül tekli durum çalışması desenini benimsemiştir. Durum çalışmalarında, genellikle bir kişi, bir sınıf veya toplum olabilecek birimlerin karakteristik özellikleri gözlemlenir ve incelenir (Cohen, Manion ve Morisson, 2000). Bu çalışmalar, bir konunun veya durumun “nasıl” ve “niçin” soruları ile derinlemesine incelenmesini sağlar. Tekli durum çalışmalarında ise, tek bir kişi veya aynı özelliğe sahip bir sınıfın incelenmesi hedeflenmektedir. Bu tür çalışmanın önemi, kritik bir durumun detaylı açıklanmasına imkan sağlamasıdır (Yin, 2013). Öğretmenlerin matematik konuları arasında önemli bir yer tutan geometrik çizimler ile ilgili durumlarının incelenmesi bu yönde bir tekli durum çalışması özelliği göstermektedir. Ayrıca bu desen, aynı durumu açıklayan alternatif açıklamalara olanak sağlamaktadır (Yin, 2013). Dolayısıyla, geometrik inşalarda yapılan farklılıklara alternatif açıklamalar getirilebilecektir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları dört matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak, dört öğretmen bütüncül bir durum olarak ele alınmıştır. Burada tüm öğretmenlerin, geometrik inşa süreçlerindeki karakteristik özellikleri bütüncül olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Öğretmenleri çalışmalara dâhil etme konusunda farklı zorluklarla karşılaşıldığı için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara, araştırmanın amacından bahsedilmiş olup gönüllülük esasına göre katılım onayları alınmıştır. Katılımcıların tamamı farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü mezunudur. Katılımcıların tümü Doğu Anadolu Bölgesindeki bir ilde bulunan farklı ortaokullarda matematik öğretmenliği yapan kişilerdir.

Öğretmenlere çalışmada takma isimler verilmiştir. Bu isimler, Ahmet, Barış, Cihan ve Doğan'dır. Bunlardan Ahmet ve Barış iki yıldır devlet ortaokullarında 2 yıllık deneyime sahip iken, Cihan'ın 5 yıl ve Doğan'ın 3 yıl öğretmenlik tecrübesi bulunmaktadır. Bu öğretmenler arasında sadece Cihan, pergel-çizgeç inşalarını öğretim programının (MEB,

2005a) beklediği kadarını sınıf ortamında yapmıştır. Öğretmenler farklı sınıf seviyelerinde (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) öğretime devam etmekle beraber, çalışmaya katılan tüm öğretmenler 8. sınıf öğrencilerinin dersine girmektedirler. Çalışma 2015-2016 öğretim yılında yapılmış olup, 8. sınıf öğrencileri 2005 yılında yayınlanan öğretim programını (MEB, 2005a) takip etmektedirler. Bu programda ise temel geometri inşaları ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma, üç basamaktan oluşmuştur. İlk aşamada, öğretmenlerin temel geometri inşaları incelenmiştir. Öncelikle, (MEB, 2013a; 2013b) ortaokul ve ortaöğretim matematik öğretim programından ve Öklid'in "Elementler" kitabında bulunan temel inşalardan (Sezen, 2007) yararlanılarak temel geometri inşalarını içeren ve 7 açık uçlu sorudan oluşan "Temel Geometri İnşaları Testi" (TGİT) (Ek 1) hazırlanmıştır. İçerik olarak testte, pergel-çizgeç kullanarak oluşturabilecekleri "a birim uzunlukta C merkezli çember", "verilen doğru parçasının orta noktası", "verilen açının açıortay doğrusu", "belirli bir noktadan geçen ve verilen doğruya dik doğru" vb... inşalarını gerektiren sorular bulunmaktadır. Test hazırlandıktan sonra, matematik eğitiminde iki öğretim üyesi ile iki matematik öğretmenin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre son düzenlemeler yapıp uygulamaya geçilmiştir. Bu aşamada, her öğretmenin hem pergel-çizgeç inşası hem de Geogebra inşası yapmaları istenmiştir. Başlangıçta, rastgele iki öğretmen pergel-çizgeç inşası ile soruları çözmeye başlamıştır. Ayrıca, öğretmenlerden verilen soru kâğıtlarına inşalarını nasıl yaptıklarını açıklamaları da istenmiştir. Diğer iki öğretmenden ise Geogebra yazılımı kullanarak soruları çözmeleri istenmiştir. Çözümlerini kayıt altına almak için bilgisayarlara yapılan işlemleri video formatında kayıt yapabilecek yazılım yüklenmiştir. Böylelikle, öğretmenlerin inşalarını yaparken hangi adımları takip ettikleri ve çözümlere hangi aşamalardan sonra ulaştıkları kayıt altına alınmıştır.

Standart Geogebra yazılımında birçok inşa aracı hazır halde bulunmaktadır. Ama araştırmanın amacına uygun olacak şekilde, öğretmenler tube.geogebra.org internet sayfasından sadece istenen inşa araçlarını içeren bir platformda çözümlerini yapmaları

sağlanmıştır. Bu araçlar, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup sadece pergel-çizgeç yardımı ile yapılabilecek şekilde seçilmiştir. Bu araçlar, “nokta”, “kesişim noktası”, “doğru”, “doğru parçası”, “çember” ve “pergel” çizme araçlarından oluşmaktadır. Böylece öğretmenlerin yazılımın karmaşık kısımlarından kurtulması ve yazılımı kullanma ile ilgili zorluk çekmemeleri sağlanmıştır. Uygulama esnasında öğretmenlerin sadece bu araçları kullanabilmeleri sağlanmıştır. Geogebra kullanımı ile, pergel-çizgeç inşalarından farklı olarak, öğretmenler yazılımın sürüklemeye özelliğini kullanarak şekillerin farklı durumlarını inceleme fırsatına sahip olmuşlardır. Bu ise, öğretmenlere deneme-yanılma imkanı sağlar. Şekil 1, öğretmenlerin kullandıkları Geogebra uygulama sayfasını göstermektedir. Kullanabildikleri araçlar ise dikdörtgen içerisinde gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Kullandıkları Geogebra Uygulama Sayfası

Öğretmenler daha önce Geogebra eğitimi almadıkları için öğretmenlere hangi araçları nasıl kullanacakları uygulama öncesinde gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlere, yazılıma uyum sağlamaları amacıyla kendilerinin farklı inşalar yapmaları için zaman tanınmıştır. Öğretmenlerden gelen yazılımla ilgili sorular cevaplanmıştır. Bu süreç yaklaşık bir saat sürmüştür. Daha sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Yazılımda, sadece pergel-çizgeç özelliklerini kullanacakları araçların bulunması, öğretmenlerin yazılımı kullanmalarını kolaylaştırmıştır. Öğretmenler pergel-çizgeç inşalarını ve Geogebra inşalarını tamamladıktan sonra yer değiştirmiştir. Yani pergel-çizgeç inşaları ile

başlayan iki öğretmen Geogebra inşalarına, Geogebra inşaları ile başlayan öğretmenler ise pergel-çizgeç inşalarına geçmiştir. Aynı süreç tekrar edilmiştir. Her bir aşama için öğretmenlere 30 dakika süre verilmiştir. Öğretmenler ise hem pergel-çizgeç hem de Geogebra inşalarını bu süre dolmadan tamamlamıştır. Böylelikle veri toplama sürecinin ilk aşaması tamamlanmıştır.

İkinci aşamada, öncelikle öğretmenlere hem pergel-çizgeç inşaları ile hem de Geogebra inşaları ile verilen testte sorulan sorulara yönelik doğru inşa yolları gösterilmiştir. Daha sonra ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu formda, pergel-çizgeç inşaları ile Geogebra inşalarını farklı açılardan (öğretici, akılda kalıcı, eğlenceli, kullanım kolaylığı) karşılaştırılmasına, bu inşalarda karşılaştıkları zorluklara ve öğrencilerin geometri öğrenmesi öncesinde temel geometri inşalarının gerekliliğine yönelik sorular nedenleri ile sorulmuştur. Bu formun uygulanmasındaki amaç, öğretmenlerin yukarıda belirtilen konularla ilgili görüşlerini ortaya çıkartmaktır. Bu form, alanda bulunan çalışmalar taranarak ve taranan çalışmalar doğrultusunda araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmıştır. Alan taramasında sıklıkla karşılaşılan ve Öklid'in "Elementler" kitabında bulunan temel geometrik inşalar seçilerek form oluşturulmuştur. Bu formdaki maddeler hazırlandıktan sonra, matematik eğitimi alanında uzman iki kişi (biri ortaokul matematik öğretmeni diğeri matematik eğitiminde öğretim üyesi) tarafından incelenmiştir. Yaptıkları eleştiriler dikkate alınarak formun son hali verilmiştir. Böylece form, uygulamanın yapılmasına hazır hale getirilmiştir. İkinci aşamanın başında doğru cevapların gösterilmiş olması, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine imkan tanımış ve görüşmelerde bu yönde de veriler elde edilmesi sağlamıştır. Öğretmenler bu formu 18 ile 26 dakika arasında tamamlamıştır.

Son aşamada ise çalışmaya katılan tüm öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinin yapılma amacı, öğretmenlerin bireysel görüşme formunda ortaya çıkmayan görüşlerini ortaya çıkarmak ve görüşme formundaki görüşleri tartışmalarını sağlamaktır. Yarı-yapılandırılmış soruları içerecek şekilde inşa türlerini karşılaştırılmasına (öğreticiliği, akılda kalıcılığı, kullanım kolaylığı, eğlenceliliği açısından), inşa türlerine yönelik öğretmen görüşlerine, inşa türlerinde karşılaşılan

zorluklara ve öğrencilerin geometri öğrenmesinde temel geometri inşalarının gerekliliğine yönelik genel sorular sorulmuştur. Görüşmede sorulan sorular, bireysel görüşme formunda sorulan sorularla paralellik göstermiş olup gerektiğinde yarı-yapılandırılmış görüşmelerin amacına uygun olacak şekilde, verilerin derinleştirilmesine yönelik “Neden?”, “Nasıl?” gibi sondalar kullanılmıştır. Görüşme ses kaydına alınmıştır ve yaklaşık 34 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın, birinci alt problemine yönelik TGİT öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerin testteki sorular için oluşturdukları pergel-çizgeç ve Geogebra inşaları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin her soru için oluşturdukları pergel-çizgeç ve Geogebra inşaları karşılaştırılmış ve ortak paydada değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin soru kâğıtlarına verilen cevaplar ile video kaydına alınan Geogebra inşaları analiz edilmiştir. Öğretmenlerin temel inşaları çözme yöntemleri ve pergel-çizgeç inşaları ile Geogebra inşaları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Bu inceleme, Duval’ın (1994; akt. Tapan-Broutin, 2016) geometrik inşaların yorumlanmasında bahsedilen sıralı kavrama türü üzerinden yapılmıştır. Dinamik geometri inşalarının doğruluğunda ise Laborde’nin (1994; akt. Tapan-Broutin, 2016) harekete dayanıklılık ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Yani, öğretmenlerin Geogebra ile geometrik inşalarının doğruluğu, sürüklenme yapılsa da inşanın istenilen özellikleri kaybetmemesi yönüyle değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin, yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile odak grup görüşmesinde ortaya çıkan veriler üç ana kategori altında düzenlenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem, elde edilen verileri açıklamak için uygun kavram ve ilişkiler bulmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan analiz sonucunda, ana temalar “pergel-çizgeç ile Geogebra inşalarının karşılaştırılması”, “pergel-çizgeç ile Geogebra inşalarında karşılaşılan zorluklar” ve “temel geometri inşalarının gerekliliği” şeklinde oluşmuştur. Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak, veriler incelenmiş, birbiriyle ilişkili kavramlar ve kodlar bu ana temalar altında düzenlenmiştir.

Verilerin analizi öncesinde, odak görüşme transkript edilmiştir. Analizin geçerliliği için iç ve dış geçerlilikler göz önünde bulundurulmuştur. İç geçerliliği sağlamak için TGİT'den elde edilen verilerin kontrolü katılımcı teyidi ile yapılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2008). Ayrıca, birbirine paralellik gösteren görüşme formlarından ve odak görüşmesinden elde edilen veriler kullanılarak çeşitleme (triangulation) (Cohen, Manion ve Morrison, 2000) yapılmıştır. Dış geçerlilik için ise öğretmenlerin TGİT'ye pergel-çizgeç yardımı ile forma verdikleri cevaplardan ve Geogebra video kayıtlarından alınan ekran görüntülerden örnekler bulgular kısmında sunulmuştur. Ayrıca, görüşme formundan ve odak görüşmelerden elde edilen direk alıntılara da bulgular kısmında yer verilmiştir. Güvenirlik için ise her üç veri toplama aracından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş olup, fikir birliği sağlandıktan sonra sunum aşamasına geçilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2008).

BULGULAR

Bu çalışmanın bulguları, çalışmanın alt problem durumlarına bağlı olarak üç başlık altında sunulacaktır. Öncelikle, öğretmenlerin “Geometride Temel İnşalar Testi”ndeki sorulara verdikleri cevaplara yönelik bulgular sunulacaktır. İkinci bölümde, öğretmenlerin PCI ve GI karşılaştırılmasına yönelik görüşlerine yönelik bulgular sunulacaktır. Son olarak ise, öğretmenlerin, temel geometri inşalarının gerekliliğine yönelik görüşleri irdelenmiştir.

Geometride Temel İnşalar Testine Verilen Cevaplara Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, GTÇT'de temel geometri inşalarına yönelik soruların soruları hem pergel-çizgeç ile hem de Geogebra yazılımı ile çözmeleri istenmiştir. Bu bölümde, yaptıkları inşalar incelenmiştir. Tablo 1, öğretmenlerin istenen inşaları doğru yapıp yapmadıklarını göstermektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin, GTÇT Sorularına, Pergel-Çizgeç ve Geogebra İnşaları ile Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Öğretmenler	1. Soru		2. Soru		3. Soru		4. Soru		5. Soru		6. Soru		7. Soru	
	PCİ	Gİ	PCİ	Gİ	PCİ	Gİ	PCİ	Gİ	PCİ	Gİ	PCİ	Gİ	PCİ	Gİ
Ahmet	+	*	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-
				**										
Barış	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cihan	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+
Doğan	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

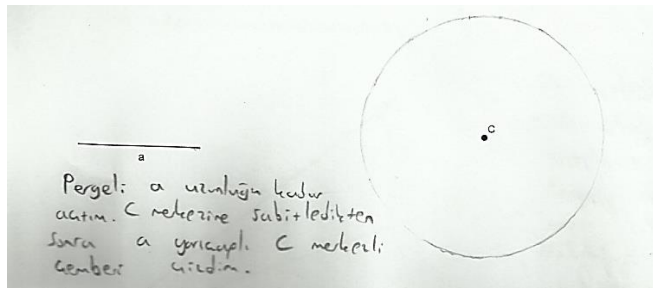
* İlgili öğretmenin, ilgili soruyu doğru çözdüğünü göstermektedir.

** İlgili öğretmenin, ilgili soruyu hatalı çözdüğünü göstermektedir.

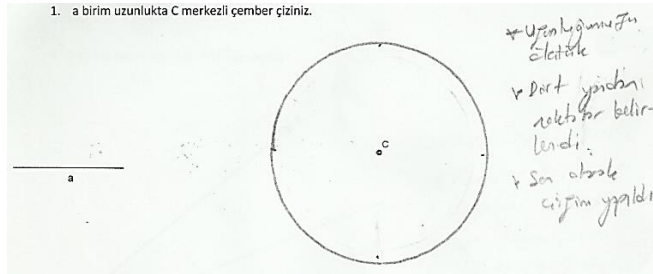
Tablo 1 incelendiğinde, özellikle iki öğretmenin (Barış ve Doğan) hem PCİ hem de Gİ’de fazlasıyla hata yaptığı görülmektedir. Buna karşın, Ahmet temel inşalardan bazılarını yapabiliyor iken, Cihan’ın tüm soruları cevapladığı görülmektedir. Cihan’ın pergel-çizgeç ile hatalı yaptığı inşaları, Geogebra yardımı ile doğru yaptığı görülmüştür. Cihan’ın inşaları incelendiğinde açıortay ve paralel doğru inşalarında (4. ve 7. sorular), pergel-çizgeç ile yaptığı inşalar hatalı iken Geogebra ile yaptığı inşanın doğru olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Ahmet’in verilen doğrunun orta noktasını bulmaya yönelik pergel-çizgeç inşası hatalı iken, Geogebra ile yaptığı inşası doğrudur. Bu öğretmenlerin Geogebra inşalarının videoları incelendiğinde, ilk denemeleri tıpkı pergel-çizgeç ile yaptıkları inşalardaki gibi başarısız olmuşlardır. Ama sonraki denemelerinde doğru sonuca ulaştıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin pergel-çizgeç inşalarında doğru cevapladıkları tüm soruları Geogebra ile de doğru cevapladıkları görülmüştür. Bu duruma tek istisna, Ahmet’in “verilen doğru parçasının orta noktası”nı bulma sorusundaki inşalarında görülmektedir.

Sorular incelendiğinde, ilk soruda “a br. uzunlukta ve C merkezli bir çember” çizmeleri istenmiştir. Sıralı kavrayışa göre öğretmenlerin bu şekli inşa sürecinde önce pergel a birim uzunlukta açıp merkezi C noktası olacak şekilde çemberi inşa etmeleri beklenmektedir. Tüm öğretmenler bu soruyu doğru cevaplamışlardır. İki farklı çözüm stratejisi görülmüştür. Öğretmenlerden pergel verilen “a uzunluğundaki doğru parçası” kadar açmaları ve merkezi C noktası olarak almaları ve çemberi çizmeleri beklenmiştir. Ahmet ve Cihan bu şekilde inşayı tamamlarken, Barış ve Doğan, çizgeçte “a uzunluğu” kadar bir referans noktası alıp aynı uzunluğu C noktasını başlangıç noktası olarak bir

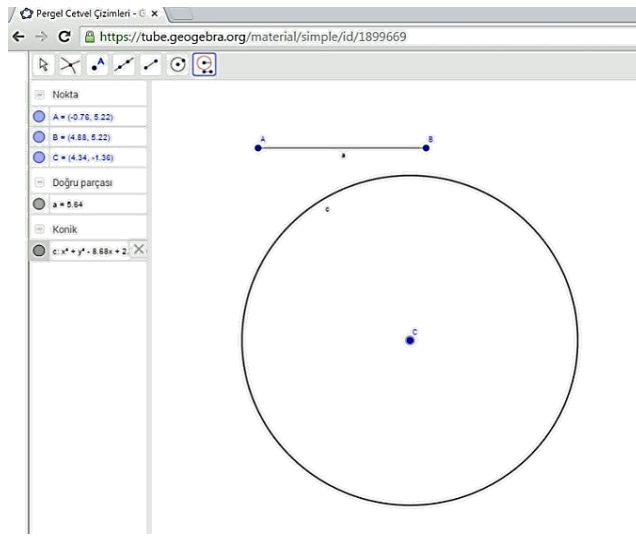
doğru parçası çizmişler ve pergel yardımı ile a uzunluğunda yarıçaplı çemberi çizmişlerdir. Bu iki stratejiye yönelik Ahmet ve Barış'ın pergel-çizgeç inşaları Şekil 2 ve Şekil 3'te gösterilmiştir. Geogebra kullanımında ise tüm öğretmenler bu soruyu doğru cevaplamışlardır. Pergel aracını kullanarak doğru parçasını seçmiş ve bu yarıçaplı çemberi C noktasına sabitlemişlerdir. Ayrıca Şekil 4'te Cihan'ın Gİ ile verdiği cevap bulunmaktadır. Hem PCİ hem de Gİ'de öğretmenlerin, Duval'in (1994; akt. Tapan-BROUTIN, 2016) sıralı kavrayışına bu soruda dikkat ettikleri söylenebilir.



Şekil 2. Ahmet'in Birinci Soruya PCİ ile Verdiği Cevap



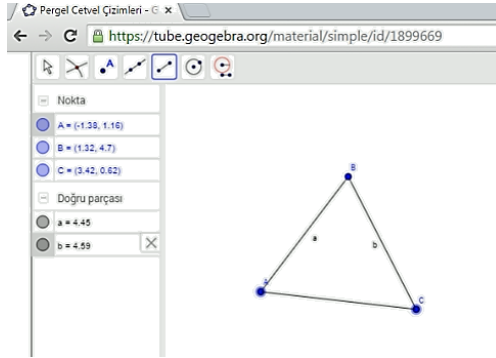
Şekil 3. Barış'ın Birinci Soruya PCİ ile Verdiği Cevap



Şekil 4. Cihan'ın Birinci Soruya Gİ ile Verdiği Cevap

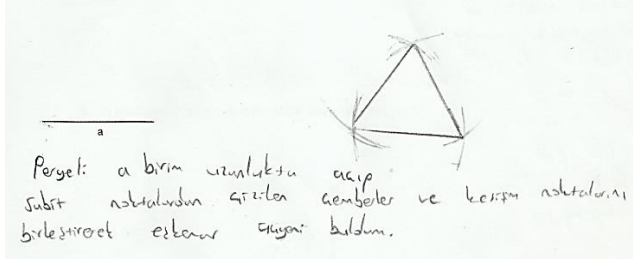
İkinci soruda, öğretmenlerin “bir kenarı a birim uzunluğunda eşkenar üçgen” çizimleri istenmiştir. Duval'in(1994; akt. Tapan-BROUTIN, 2016) sıralı kavrayışına göre, pergeli çizgeç inşalarında beklenen, öğretmenlerin pergeli a birim kadar açıp bir doğru parçası çizmeleri ve daha sonra bu doğru parçasının iki uç noktasından a yarıçapında iki çember çizmeleridir. Üçgenin uç noktaları olarak doğru parçasının uç noktaları ile çemberlerin kesişim noktaları olarak belirleyip bu noktaları birleştirmeleridir. Benzer şekilde, Geogebra inşalarında da bu sıralamaya öğretmenlerin dikkat etmeleri beklenmektedir. Yani, pergeli ve çizgece özdeş olan araçlardan doğru parçası ve çember aracı kullanılarak bu çizimde tıpkı pergeli-çizgeç inşası adımlarını yapmaları gerekmektedir. Ahmet ve Cihan hem pergeli-çizgeç inşalarında hem de Geogebra inşalarında bu yolu takip etmişlerdir. Yalnız Barış ve Doğan, hem PCİ hem de Gİ inşalarında çizgeç ile a birimi ölçüp göz kararı diğer kenarları da çizme yolunu denemişlerdir. Burada belirtilen öğretmenler ilk aşamayı atladıkları için sıralılığı göz ardı etmişlerdir. Buna ek olarak, Geogebra inşalarında, çizdikleri kenarların uzunluğunu “Cebir Penceresi”nden kontrol ederek inşalarını tamamlamaya çalışmışlardır. Dolayısıyla pergeli-çizgeç inşalarında atladıkları adımı Geogebra penceresinde kontrol etmeye çalışmışlardır. Yalnız burada

da hem Duval'in (1994; akt. Tapan-Broutin, 2016) sıralılığını hem de Laborde'nin (1994; akt. Tapan-Broutin, 2016) harekete dayanıklılık ilkesini ihlal etmişlerdir. Bu yolun, temel inşalarda yeri olmadığı için doğru olarak değerlendirilmemiştir. PCİ'de doğru yapıp Gİ'de hatalı bulunan tek inşaya, Ahmet'in bu soruya verdiği inşada karşılaşılmıştır. Ahmet'in "a birimindeki eşkenar üçgen" inşasına yönelik cevabı pergel-çizgeç ile doğru iken Geogebra ile yaptığı inşaya hatalıdır. Bu durum istisnai durum olarak karşımıza çıkmıştır. Ahmet'in, PCİ inşasında doğru kullandığı stratejiyi Geogebra yazılımında yanlış uygulamasından dolayı hataya düştüğü görülmüştür. Geogebra inşasında a br. yarıçapta bir çember kullanmıştır. Ama üçgenin uç noktalarını doğru parçasının uç noktaları olarak seçmek yerine göz kararı üç nokta çizme yoluna gitmiştir. Yine sıralı kavrayış ihlali Geogebra inşasında gözlemlenmiştir. Şekil 5'de Barış, Gİ'de göz kararı çizilen A, B ve C noktalarını birleştirerek eşkenar üçgeni çizmeye çalışmıştır.

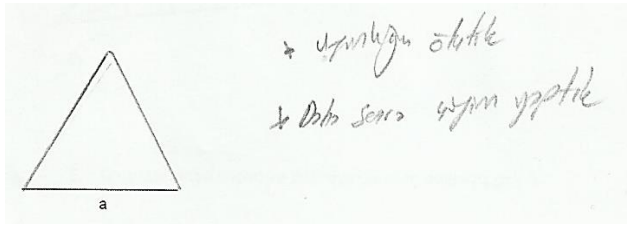


Şekil 5. Barış'ın İkinci Soruya Gİ ile Verdiği Cevap

Ayrıca, Şekil 6 ve Şekil 7'de pergel-çizgeç inşasındaki doğru (Cihan'ın inşası) ve yanlış inşalar (Barış'ın inşası) görülmektedir.



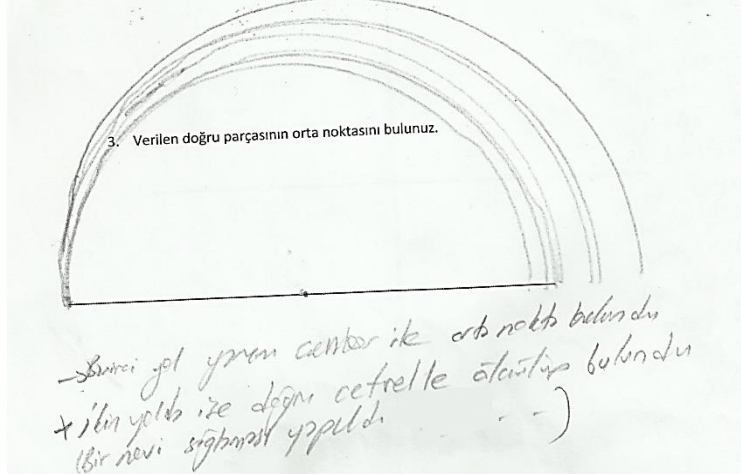
Şekil 6. Cihan'ın İkinci Soruya PCI ile Verdiği Cevap



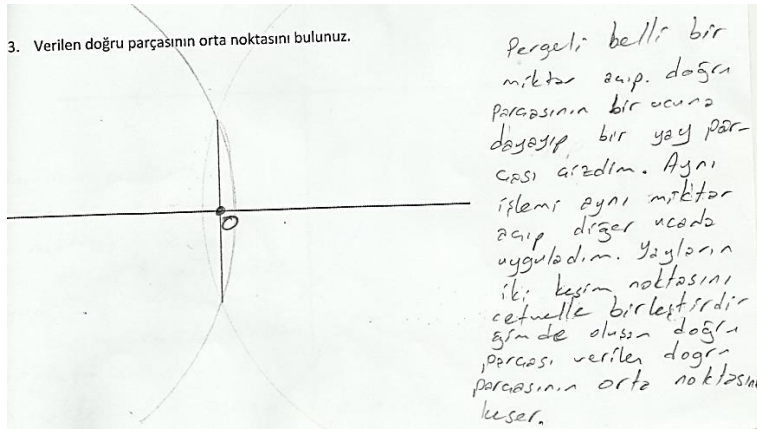
Şekil 7. Barış'ın İkinci Soruya PCI ile Verdiği Cevap

Üçüncü soruda, öğretmenlerden verilen doğru parçasının orta noktasını bulmaları istenmiştir. Öklid'in "Elementler" kitabında bu inşa, pergeli verilen doğru parçasının yarı uzunluğundan daha uzun açıp her iki uç noktadan çemberler çizerek yapılmaktadır. Çemberlerin kesişim noktalarını birleştiren doğru parçasının, verilen doğru parçası ile kesişim noktası orta noktayı vermektedir. Bu şeklin inşasında Öklid çizimleri Duval'in (1994; akt. Tapan-Brouin, 2016) sıralılığıyla örtüşmektedir. Ahmet ve Cihan pergeli-çizgeç inşalarında bu yöntemi kullanmışlardır. Ahmet aynı işlemi Geogebra inşasında da yaparken, Cihan çemberleri çizerken yarıçap olarak doğru parçasının tamamını alma yolunu kullanmıştır. Her ikisi de G1'de başarılı olmuştur. Doğru çizimler incelendiğinde, hepsinin sıralı kavrayışa sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin Geogebra inşasında harekete dayanıklılık ilkesi de geçerlidir. Buna karşın, Barış çizgeçten yararlanarak göz kararı orta noktasını bulmaya çalışmıştır. Doğan ise göz kararı orta noktalar belirleyip pergeli ile yarı çemberler çizmiştir (Şekil 8). Pergelin diğer ucunun, verilen doğru parçasının uç noktalarına denk gelip gelmediğini araştırmıştır. Bu inşalar, orta noktayı bulmaya yönelik ispat değeri

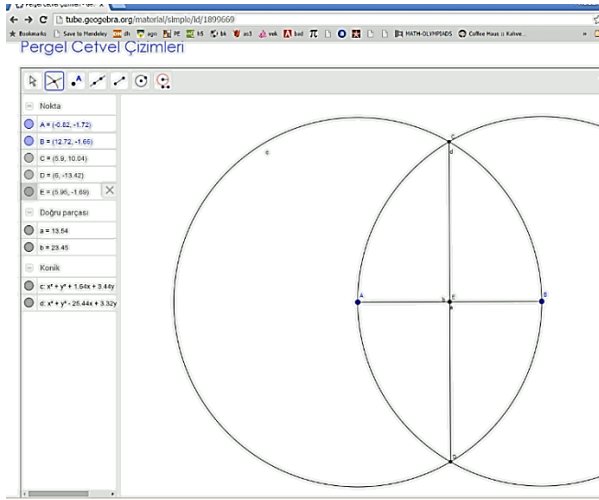
taşımadığından hatalı olarak değerlendirilmiştir. Şekil 8, Şekil 9, Şekil 10 ve Şekil 11'de öğretmenlerin bu soru için, doğru ve hatalı inşalarına yönelik pergeli-çizgeç inşaları ile Geogebra inşa örnekleri verilmiştir.



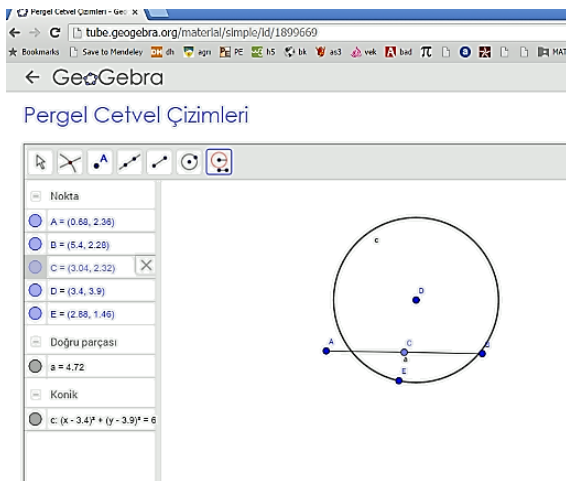
Şekil 8. Doğan'ın Üçüncü Soruya PCI ile Verdiği Cevap



Şekil 9. Cihan'ın Üçüncü Soruya PCI ile Verdiği Cevap



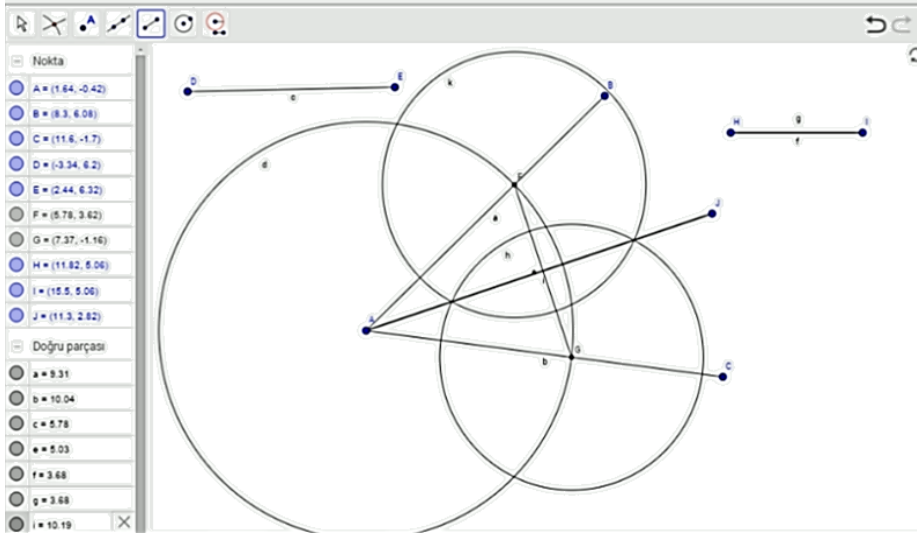
Şekil 10. Ahmet'in Üçüncü Soruya Gİ ile Verdiği Cevap



Şekil 11. Doğan'ın Üçüncü Soruya Gİ ile Verdiği Cevap

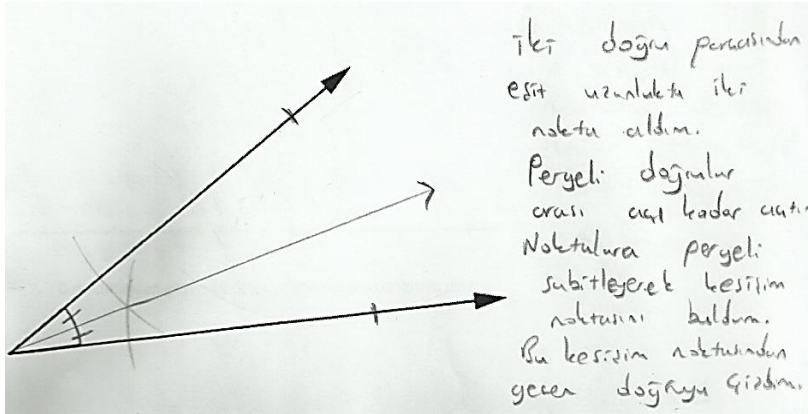
İki doğru parçasının oluşturduğu açının açıortayını bulmak için yine Öklid'in "Elementler" kitabından yararlanılmıştır. Ayrıca sıralı kavrayış ile çözüme gidilebileceği aşikardır. İki doğru parçasının oluşturduğu açıortayı hem pergeli-çizgeç hem de Geogebra ile inşa aşamasında belirli bir sıranın ve adımların takip edilmesi

gerekmektedir. Herhangi bir açının açıortayını bulmak teorik olarak, orta noktayı bulma ile aynı mantığı taşımaktadır. Kesişim noktasından keyfi bir çember çizilir. Her iki doğru parçasında, çemberin kestiği noktalar ile doğru parçalarının kesişim noktaları eşit mesafededir. Pergel yardımı ile bu noktalardan aynı yarıçaplı iki çember inşası ile çemberlerin kesişim noktaları bulunur. Çemberlerin kesişim noktaları ile açının uç noktasının birleşimi açıortayı verir. Bu geometrik inşayı Duval'in (1994; akt. Tapan-Brouin, 2016)teorik çerçevesi (sıralı kavrayış) göz önünde bulundurulursa, pergel-çizgeç yardımı ile sadece Ahmet doğru yapabilmıştır. Buna karşın, Barış, Cihan ve Doğan, pergel-çizgeç inşalarında göz kararı bir açıortay çizmeye çalışmışlardır. Dolayısıyla, beklenen sıranın bazı adımları tamamen göz ardı edilmiştir. Tahmini bir noktadan, doğru parçalarının birleştiği noktaya bir doğru parçası çizerek oluşan açılardan eşit olduğunu varsaymışlardır. Geogebra inşalarında ise yazılımın farklı bir stratejiye olanak sağlaması Ahmet'in inşasında gözlenmiştir. Bu stratejide, geometri bilgisini kullanan Ahmet, öncelikle soruda verilen doğru parçalarının kesişim noktasını merkez alan rastgele bir çember çizmiştir. Çember ile doğru parçalarının kesişim noktalarını birleştirerek ikizkenar üçgen oluşturmuştur. Daha sonra yeni oluşan doğru parçasının orta noktasını bulma yolunu denemiştir. Bu strateji ile doğru sonuca ulaşmıştır. Ahmet'in bu inşasında harekete dayanıklılık ilkesinin geçerli olduğu gözlemlenmiştir. Pergel-çizgeç ile denedikleri stratejiyi Barış ve Doğan, Geogebra inşalarında da denemiştir. Yalnız bu öğretmenlerin inşalarında sıralı kavrayışın ihlali gözlemlenmiştir. Farklı olarak, Cihan Geogebra inşalarında Öklid'in inşalarına benzer bir yol kullanılmıştır. Yardımcı doğru parçaları (Şekil 12'de DE ve HI doğru parçaları) yardımıyla açıortayı bulmuştur. Şekil 12'de Cihan'ın Gİ ile yaptığı inşaya görülmektedir.

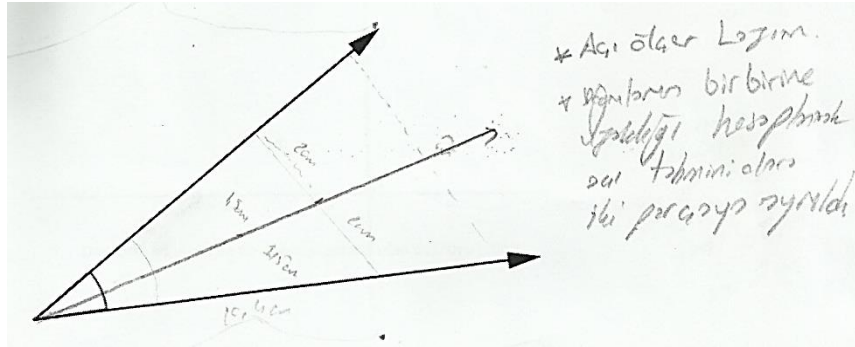


Şekil 12. Cihan'ın Dördüncü Soruya Gİ ile Verdiği Cevap

Şekil 13 ve Şekil 14'te doğru ve hatalı pergeli-çizgeç inşaları görülmektedir.



Şekil 13. Ahmet'in Dördüncü Soruya PCİ ile Verdiği Cevap



Şekil 14. Doğan'ın Dördüncü Soruya PCİ ile Verdiği Cevap

Verilen doğru parçası üzerindeki bir noktadan ve doğru parçası dışında bir noktadan, bu doğru parçasına bir dik doğru (veya doğru parçası) çizmeye yönelik beşinci ve altıncı sorular yaklaşık aynı yöntem ile çözülebilmektedir. Aslında bu soruların temelinde orta noktayı bulma yöntemi de bulunmaktadır. Tıpkı orta noktayı bulma sorusunda olduğu gibi altıncı ve yedinci sorularda istenen geometrik inşalarda belirli adımların takip edilmesi beklenmektedir. Orta noktayı bulmak için gerekli olan adımlara ek olarak, öğretmenlerin geometrik inşaları yaparken bazı ek adımları takip etmeleri beklenmektedir. Sıralı kavrayış özelliklerine göre, bu geometrik inşaların oluşturulmasında verilen doğru parçası üzerinde veya doğru parçasının dışındaki nokta merkez alınarak doğru parçasını kesen bir çember çizilir. Kesim noktaları merkez alınacak şekilde biraz daha uzun yarıçaplı iki çember çizilir. Bu çemberlerin kesim noktalarını birleştiren doğru parçası verilen doğru parçasına dik olacaktır. Duval'in(1994; akt. Tapan-Broutin, 2016) belirttiği sıralılığa göre çizim mantığını kavrayan Cihan her iki soruyu hem PCİ hem de Gİ ile doğru cevaplamıştır. Çözümlerinde ise Öklid'in inşa yöntemindeki adımları takip ederek çözüme gitmiştir. Buna karşın, diğer öğretmenler pergeli-çizgeç inşalarında, bu noktaları temel olarak çizgeç yardımıyla göz kararı bir dik doğru çizmeye çalışmışlardır. Yani geometrik inşalarda beklenen adımları takip etmedikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu sorularda Ahmet, Barış ve Doğan'nın sıralı kavrayışa sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Bunu yaparken Ahmet, çizgecin dik parçasını kullandığını söylemiştir. Doğan ise çizgeç ile

sayfanın sağ ve sol uzunluklarının eşit olup olmadığını ölçerek dik doğru çizdiğini ispat etmeye çalışmıştır. Referans olarak alınan çizgeçteki dik kısım ile sayfaların hatalı olması durumunda inşalar da hatalı olacaktır. Bu inşalar, Öklid'in inşaları ve sıralı kavrayış ile çeliştiğinden dolayı cevaplar hatalı kabul edilmiştir. Aynı hatalar Geogebra inşalarında da bulunmaktadır. Doğru parçası aracı yardımı ile verilen doğruya dik ve istenen noktadan geçen bir doğru parçası çizilmeye çalışılmıştır. Yalnız yapılan inşaların harekete dayanıklılık ilkesi ile çeliştiği gözlemlenmiştir. Ahmet ise Geogebra inşasında öncelikle diğer öğretmenlerin takip ettiği yolu denemiştir. Daha sonra ise Öklid'in inşasına ve sıralı kavrayış ilkesine uygun geometrik inşa yapmıştır. Öklid'in inşalarında, verilen doğru parçalarının orta noktasını bulmak için kullanılan yöntem bu sorular içinde kullanılmaktadır.

Son olarak ise, öğretmenlerden verilen bir doğru parçasına paralel bir doğru parçası çizmeleri istenmiştir. Bu işlem aslında beşinci veya altıncı sorunun iki defa tekrarlanması ile bulunabilecek bir sorudur. Sıralı kavrayış teorik çerçevesi düşünüldüğünde öğretmenlerin bu soru için yaptıkları geometrik inşalarda fazladan adımları takip etmeleri beklenmektedir. Yani verilen doğru parçasına dik bir doğru parçası çizilir. Daha sonra bulunan bu doğru parçasına tekrar bir dik doğru parçası çizilir ise cevaba ulaşılır. Pergel-çizgeç inşalarında hiçbir öğretmen doğru sonuca ulaşamamıştır. Ahmet, Cihan ve Doğan, verilen doğru parçasına dik bir doğru çizdiklerini kabul etmiş ve bu doğru parçasının aynı uzunluğunda başka bir dik doğru parçası çizmişlerdir. Daha sonra bu doğru parçalarının uç noktalarını birleştirmeleri ile sonuca ulaştıklarını düşünmüşlerdir. Eğer çizdikleri doğru parçaları, verilen doğru parçasına dik olduğu kesin olsa izledikleri yol doğru sonuca ulaşacaklardır. Ama referans aldıkları doğru parçaları göz kararı çizildiği için “verilen doğru parçasına diktir” denilemez. Aslında geometrik inşada takip edilmesi gereken bir adım atlanmıştır. Dolayısıyla, verdikleri cevaplar hatalı olarak kabul edilmiştir. Bu ise öğretmenlerin bu soru için sıralı kavrayışa sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler, pergel-çizgeç yardımı ile yaptıkları inşalarda kullandıkları yöntemi “Cebir Penceresi”ni kullanarak verilen doğruya paralel doğru parçası çizmeye çalışmışlardır. Ama sıralı

kavrayışın gerekliliği olarak takip edilmesi gereken önce verilen doğruya dik doğru çizmek ve bunu tekrar ederek verilen doğruya paralel doğru parçası inşa etme adımları göz ardı edilmiştir. Göz kararı yapılan inşalar hatalı sonuçlar vermiştir. Öğretmenler yaptıkları inşalardaki noktaları sürükleyerek hatalı sonuca ulaştıklarını da görmüşlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin geometrik inşalarında harekete dayanıklılık ilkesinin ihlal edildiği gözlemlenmiştir. Sadece Cihan, bu sorunun doğru cevabına Geogebra inşası ile ulaşabilmiştir. Öncelikle diğer öğretmenler gibi göz kararı paralel doğru parçası çizmeye çalışmıştır. Daha sonra ise yardımcı bir doğru parçası üzerinden pergel aracı ile çember çizmiştir. Beşinci soruda kullandığı yöntemle dik doğru parçası çizmiştir.

Genel olarak, öğretmenler temel geometri inşalarında başarısız oldukları gözlemlenmiştir. Sadece Cihan tüm soruları doğru cevaplayabilmiştir. Yine tüm öğretmenler değerlendirildiğinde, Geogebra ile yapılan inşalarda daha başarılı sonuçlar gözlemlenmiştir. Genel olarak, Cihan'ın istenen geometrik inşaları yaparken Duval'ın (1994; akt. Tapan-Broutin, 2016) belirttiği sıralı kavrayışa sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, pergel-çizgeç ile inşaları üzerinde pek deneme yapma şansları olmadığı halde Geogebra ile inşalarda çoğu kez deneme yanılma yöntemini kullanarak çözüme gitmeyi denemişlerdir. Laborde'nin (1994; akt. Tapan-Broutin, 2016) belirttiği dinamik ortamlarda yapılan geometrik inşalarda harekete dayanıklılık ilkesi göz önünde bulundurulduğunda, bu denemeler bazı durumlarda öğretmenlerin doğru inşalar yapmalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, Ahmet'in açığortay inşasında görüldüğü gibi farklı stratejiler kullanma fırsatları da olmuştur.

Öğretmenlerin Pergel-Çizgeç ve Geogebra İnşalarının Karşılaştırılması Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlere, pergel-çizgeç ve Geogebra inşalarını tamamladıktan sonra, farklı açılardan PCİ ve Gİ karşılaştırmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış sorularda, öğretmenlerin PCİ ve Gİ arasında hangisinin daha öğretici, akılda kalıcı vb. olduğunu sebepleri ile belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, pergel-çizgeç ve Geogebra inşalarında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerde sorulmuştur. Tablo 2, öğretmenlerin, farklı açılardan PCİ veya Gİ'nden hangisini tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin PCİ ve Gİ'nin Karşılaştırılmasına Yönelik Görüşleri

Hangisi Daha...	Öğretmenler			
	Ahmet	Barış	Cihan	Doğan
Öğretici	Gİ*	PCİ**	Gİ	PCİ
Akılda Kalıcı	Gİ	PCİ	Gİ	Gİ
Kullanımı	Gİ	Gİ	Gİ	Gİ
Kolay				
Eğlenceli	Gİ	Gİ	Gİ	Gİ

* Karşılaştırmada, ilgili öğretmen Geogebra ile inşası, ilgili yönden daha tercih edilebilir bulmuştur.

** Karşılaştırmada, öğretmen Pergel-Çizgeç ile inşası, ilgili yönden daha tercih edilebilir bulmuştur.

Öğretmenlere, pergel-çizgeç ve Geogebra ile yaptıkları inşalardan sonra, hangisinin daha öğretici olduğu sorulmuştur. İki öğretmen PCİ'yi tercih ederken iki öğretmen ise Gİ'yi tercih etmiştir. Gİ'yi tercih eden öğretmenler, sebep olarak Gİ ile “daha çok alıştırma yapılabileceği”, Gİ'nin “daha görsel” ve “inşaların daha kolay” olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Doğan, öğrencilerin “bir uğraşta bulunacağı, bir eylemde bulunacağı” için PCİ'nin öğreticiliğinin Gİ ile karşılaştırıldığında daha avantajlı olacağını belirtmiştir. Ahmet ise her iki inşa yolunun olumsuz taraflarını belirtmiştir. Ama tercih olarak PCİ'yi tercih etmiştir. Ahmet bu konuda şunu söylemiştir:

“Dinamik geometride öğrenci, programı bilip gerekli komutları girdiğinde inşaları yapacaktır. Ama öğreticilik yanı pek olmayacaktır. Kalem, pergel ve çizgeç kullanımı sıkıcı, zaman alıcı olduğundan öğrenci yanaşmayacaktır. Ama daha öğretici olur.”

İnşa yollarından hangisinin daha akılda kalıcı olmasına yönelik soruda, üç öğretmen PCİ ile karşılaştırıldığında Gİ'nin daha akılda kalıcı olacağını belirtmişlerdir. Sadece, Barış bu konuda PCİ'yi tercih etmiştir. Gİ'yi tercih etme sebepleri, “çeşitli örnek ve alıştırma şansının fazla olması”, “daha zevkli” ve “görselliği”nin olması ve “az uğraş gerektirmesi” olarak sıralanabilir.

Kullanım kolaylığının karşılaştırılması istendiğinde, öğretmenlerin tümü Gİ'yi tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki öne çıkan görüşleri şu şekildedir.

“Geogebra ile istediğiniz boyutta inşaları çok rahatlıkla ve anlık oluşturabiliriz.”

“Geogebra kullanımı daha kolay. Hazır şekiller bulunuyor. .. Pergel-çizgeç inşasında ise uzun uzun inşa yapmak gerekiyor.”

“Geogebra’yı kullanmak ve kullandırmak, öğrenmeyi daha zevkli kılar ve öğrenmeyi kolaylaştırır.”

“Geogebra kullanmayı öğrendikten sonra kullanmak daha kolay olur. Pergel-çizgeç inşasında daha çok uğraş gerekir.”

Benzer şekilde, hangi inşa yolunun daha eğlenceli olduğu konusunda tüm öğretmenler Gİ’yi tercih etmişlerdir. Öğretmenler farklı yönlerden neden Gİ’nin daha eğlenceli olduğunu açıklamışlardır. Ahmet, “uygulama yapmada sınır olmadığı”ni söylerken, Barış “görseleği”nden dolayı daha eğlenceli olduğunu söylemiştir. Aynı şekilde, Cihan Gİ’nin “daha görsel” olduğunu ve “inşaların daha kolay yapılabildiği”ni söylemiştir. Doğan ise birkaç sebepten bahsetmiştir. Nedenini şu şekilde açıklamıştır:

“Geogebra kullanımı daha eğlencelidir. Nedenleri, sürekli içli dışlı olduğumuz kâğıt, kalem, silgiden daha ilgi çekici olması, yapılan yanlışın düzeltilmesinin daha kolay olması, teknolojik araçların (öğrenci açısından) daha ilgi çekici olması.”

Tablo 3’ten ve yaptıkları açıklamalardan görüleceği üzere Gİ, farklı açılardan bakıldığında öğretmenlerin daha çok tercih edecekleri bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar, öğreticilik konusunda iki öğretmen PCI’nin daha öğretici olduğunu söylese de, her ikisi de derslerinde kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca tüm öğretmenler, her açıdan derslerinde her iki inşa yöntemini de kullanmanın yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere, PCI ve Gİ inşalarında karşılaştıkları zorluklar sorulmuştur. Tablo 3 karşılaşılan zorlukları özetlemektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin PCİ ve Gİ’de Karşılaştıkları Zorluklar

Pergel-Çizgeç İnşasında Karşılaşılan Zorluklar	Geogebra İnşasında Karşılaşılan Zorluklar
Geometri bilgisi eksikliği (Nasıl çizeceğini bilememe) Pergel kullanımına alışkın olmama İnşalarda kaymanın olması Bir şekilden diğerine geçerken ölçünün değişmesi Sınırlı sayıda deneme yapabilme	Geometri bilgisinin eksikliği Araçların kullanımında yaşanan zorluklar Programa aşına olmama

Geogebra kullanımında karşılaşılan zorluklar hakkında, iki öğretmen Geogebra kullanımında zorluk yaşamadığını, ama geometri alan bilgilerindeki eksiklikten dolayı inşaları yapamadığını belirtmiştir. Buna karşın, öğretmenler PCİ hakkında daha çok pergel kullanımında yaşadıkları zorluktan bahsetmişlerdir. Pergeli çok fazla kullanmadıklarından dolayı, kullanım esnasında kaymaların olmasını, inşalarda ölçülerin değişimini ve sınırlı sayıda deneme yapma şansları olmasını karşılaştıkları zorluklar arasında saymışlardır.

Temel Geometri İnşalarının Öğrenciler için Gerekliliği Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlere, temel geometri inşalarını hangi seviyede yaptıkları ve gerekliliği hakkında sorular sorulmuştur. Bu bölümde, öğretmen görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin temel inşaları öğretme aşamasını ne seviyede yaptıkları ve bu uygulamaların öğretim süreci esnasında gerekliliği açısından görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Temel Geometri İnşalarının Yapma Durumu ve Gerekliliği Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenler	Sınıf-içi Uygulama Durumları	Gerekliliğine Yönelik Görüşler
Ahmet	Hiç Uygulamadı	Gereksiz
Barış	Temel Seviyede	Gerekli
Cihan	Temel Seviyede	Gerekli
Doğan	Temel Seviyede	Gerekli

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerden üçü, temel geometri inşalarını temel seviyede uyguladıklarını belirtmişlerdir. Barış, öğrencilerin “tanım yapacak, izometrik kâğıtlarda inşa yapacak” seviyede uygulama yaptığını söylemiştir. Buna karşın Ahmet bu uygulamaları yapmadığını söylemiştir. Açıklaması şu şekildedir:

“Temel geometri inşaları müfredatta geçmekte ancak uygulama konusunda problemler olmakta ve birçok öğretmen tarafından kullanılmamaktadır.”

Temel geometri inşalarının öğrenciler için gerekliliği sorulduğunda, yine Tablo 5 göstermektedir ki, üç öğretmen pergel-çizgeç uygulamalarının gerekli olduğunu savunmuşlardır. Bu öğretmenler temel geometri inşalarının neden gerekli olduğunu şu şekilde açıklamışlardır.

“Matematik, geometri ve diğer bilimlerin içli dışlıdır. Öğrenci bu inşaları diğer disiplinlerde de kullanmaktadır. Anlamlı olarak bilmeleri gerekir. Ayrıca, (temel geometri inşaları) günlük hayatla da ilişkilidir. Bu inşalar ve hesaplamalar farklı meslek gruplarınca yeterince kullanılmaktadır.”

“Eğitimin öncelikli amacı, bireylerin günlük yaşamını kolaylaştırmak olduğu için gereklidir. Temel geometri inşaları günlük hayatta, eğitimlerine devam eden öğrenciler için başta geometri olmak üzere temel teşkil etmektedir.”

“Öğrenmeyi öğrenciler üzerinde yapılandırdığı ve kalıcı hale getirdiği için gereklidir.”

Buna karşın, temel geometri inşalarını sadece Ahmet farklı bir açıdan değerlendirmiştir. Sınav sistemine atıfta bulunarak şunu söylemiştir:

“Sınav sisteminde çok gerekmemektedir. Teog gibi sınavlarda böyle beceriler istenmediği için (temel geometri inşaları) geri planda kalmıştır. Uygulama yönünden de pek yer bulmamaktadır.”

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler, Türkiye’deki sınav sistemi ve derslerin de bu sınav sistemine yönelik işlenmesinden kaynaklı olarak pergel-çizgeç etkinliklerini ya hiç yapmadıklarını ya da temel seviyede birkaç örnekle yaptıklarını belirtmişlerdir. Tüm öğretmenlerin 8. sınıf derslerini takip ettikleri düşünülürse, öğretmenlerin bu inşalara ağırlık vermemeleri dikkat çekicidir. Yine çalışmanın bulguları incelendiğinde, bir öğretmenin uygulamada çıkan problemler ve inşaların sınav sisteminin gereksinimleri ile çelişmesine yönelik yaptığı atıflar pergel-çizgeç inşalarına neden ağırlık verilmediğinin sebeplerini ortaya koymaktadır. Aslında bu sebepler, Ural’ın (2015) çalışmasının bulguları ile örtüşmektedir. Pergel-çizgeç inşaları ile matematik öğretiminde teknoloji kullanımının yetersizliğinin sebepleri arasında öğrenci beklentilerinin sınava yönelik olması ve uygulamaya dönük olarak zamanın kısıtlı olması, sınıf mevcudu gibi olumsuz durumlar sayılabilir (Ural, 2015).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pergel-çizgeç inşaları konusunda başarılı olmayışları, buna rağmen bu etkinlikleri ilgi çekici, kalıcı öğrenme sağlayan ve öğretici etkinlikler olarak ifade etmeleri Karakuş’un (2014) çalışması ile paralellik göstermektedir. Cheung (2011)’in çalışması göz önüne alındığında, öğrenciler bu tip etkinlikleri eğlenceli bulmaktadırlar ve bu etkinlikler öğrencilerin geometriye olan ilgisini arttırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenleri, matematik etkinliklerinin (çalışma özelinde pergel-çizgeç

inşalarının) doğal uygulayıcıları olarak düşünürsek Cheung'ın (2011) bulguları, bu çalışmanın bulgularını destekleyici niteliktedir.

Her ne kadar Öklid inşaları ölçüsüz cetvel (çizgeç) ile yapılmayı öngörse de, uygulamaya katılan öğretmenler çizgeçte aldıkları referans noktalarına göre işlem yapmaya yani inşalarında ölçü kullanmaya ihtiyaç duymuşlardır. Benzer şekilde öğrenciler ile yapılan Erduran ve Yeşildere'nin (2010) çalışmasında, öğrencilerin cetvelin ölçü birimini kullanarak çizmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma birkaç noktadan bakılabilir. Öncelikle, istenilen görevlerde (mesela bir doğru parçasına dik ve belirli bir noktadan geçen doğru) bir inşa söz konusudur. Bu inşanın aşamaları doğru yapıldığı müddetçe, her durumda doğru yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla yapılması gereken inşa ile teori arasında bir bağlantı kurulması gereklidir (Pandiscio, 2002). Belirli değerler üzerinden yapılan inşaların sadece örnek olarak değerlendirileceği düşünülürse, inşaların ölçüsüz olması önemlidir (Karakuş, 2014). İkinci olarak, öğrencilerden matematik öğrenimlerinde hep birimler üzerinden işlemler yapmaları istenmiştir. Karşılaştıkları sorularda ve girdikleri sınavlarda da bu beklenti devam etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin geometri inşalarda beklentinin daha önceki karşılaştıkları durumlardan farklı olduğu farkındalığını öğrencilere sunması beklenmektedir. Bunun önüne geçilmesi için bu tip etkinliklerde cetvelin ölçüsüz tarafının kullanılmasını söylemek yerine ölçüsüz çizgeçler kullanılması faydalı olabilir. Ayrıca, çalışmada kullanılan ve sadece pergel-çizgeç ile yapılabilecek inşaların uygulamalarını barındıran Geogebra etkinliklerinin kullanılması da bu amaca ulaşmada yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin inşa süreçleri incelendiğinde, ortaya çıkan aksaklıkların Öklid'in "Elementler" kitabındaki inşa yöntemleri ve yaklaşımlarına ters düştüğü görülmüştür. Bu yaklaşımlarda, geometrik inşaların yapılması için belirli sıranın takip edilmesi gerekmektedir. Aksaklıklar göz önünde bulundurulduğunda, yapılan hataların temelinde istenilen inşaların yapılış basamaklarında atlamalar veya bazı basamakların yapılış sırasında değişiklikler görülmüştür. Bu ise Duval'in (1994; akt. Tapan-BROUTIN, 2016) bahsettiği geometrik şekillerin kavranmasında sıralı kavramın gerekliliğini bir kez

daha doğrulamaktadır. Sıralı kavramaya göre bir geometrik inşanın ispat niteliği taşıması için geçerli adımların takip edilmesi gerekir. Mesela, verilen bir doğru paçasının orta noktasını Barış, Öklid'in yöntemi dolayısıyla beklenen adımları ihmal ederek göz kararı bulmaya çalışmıştır. Bu ise genellenebilir olmamakla beraber yapılan inşa da ispat niteliği taşımamaktadır. Buna karşın, Cihan'ın sıralı kavrayışa sahip olduğu, yaptığı geometrik inşalar incelendiğinde gözlemlenmiştir. Hem pergel-çizgeç hem de Geogebra inşalarının ispat niteliği taşıdığı görülmektedir.

Geogebra ile yapılan inşalar, pergel-çizgeç ile yapılan inşalardan farklı olarak öğretmenlerin sıralı kavrayışlarını desteklemektedir. Pergel-çizgeç inşalarının durağan olması, bu inşaların sınırlılıkları ile alakalıdır. Geogebra ise inşalarda deneme yanılmaya imkan tanımakta ve öğretmenlere interaktif bir ortam sunmaktadır (Kabaca, vd., 2010). Bu ise öğretmenlerin yaptıkları inşaları farklı denemelerle beklenen adımları takip ederek yapmalarına olanak tanımıştır. Dolayısıyla Geogebra'nın, öğretmenlerin yaptıkları inşaları olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Mesela, Ahmet'in üçüncü soru için ve Cihan'ın dördüncü ve yedinci sorular için yaptığı geometrik inşaların, pergel-çizgeç ile yanlış yapılmasına rağmen Geogebra ile doğru yapıldığı gözlemlenmiştir.

Çalışmada, öğretmenler Geogebra yardımı ile yapılan temel geometri inşaların pergel-çizgeç yardımı ile yapılan inşalara göre daha kolay yapıldığını ifade etmiş ve daha eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan çalışmanın sonuçları, Çiftçi ve Tatar'ın(2014) çalışmasının sonuçları ile örtüşmemektedir. Ortaya çıkan bu fark çalışmalara katılan katılımcıların farklılıklarından kaynaklanabileceği gibi görüşü alınan katılımcıların önceki deneyimleri ile de ilgili olabilir. Bu çalışmada yapılan son uygulamanın (son-test) her grup için kâğıt üzerine yapılması da farklılığın sebepleri arasında olabilir. Çiftçi ve Tatar'ın(2014) öğretmen adayı, Taşlıbeyaz ve Gülcü'nün (2013) öğrenci boyutunda elde ettiği bulguya paralel olarak görüşülen öğretmenler dinamik geometri yazılımının, zaman tasarrufu ve görselleştirme gibi faydalarının yanında kullanmayı bilmemekten kaynaklı zorluklarının olabildiği görülmüştür. Benzer bulgular Ural'ın(2015) öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda elde ettiği sonuçlarla da benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, Geogebra ile yapılan çalışmalarda sürüklenme ve değişiklik yapabilme imkânı, öğretmenlerin yapamadığı sorularda sonradan cevaba ulaşmasını sağlamıştır. Verilen görevleri (istenilen inşaları) tamamlamak amacıyla, birçok deneme yaparak doğru cevaba ulaşma noktasında Köse, Tanışlı, Erdoğan ve Ada(2012) ve Stylianides ve Stylianides(2005) ve Köse, Uygan ve Özen (2012) tarafından yapılan çalışmaların bulgularında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum, Kondratieva'nın (2013) karmaşık inşaları öğrencilerin daha anlamlı öğrenmelerine yardımcı olduğu söylemi ile uyumaktadır. Doğru cevapların, dinamik ortamda sürüklenme özelliği kullanılsa da çizilen şekillerin geometrik özelliklerini koruduğu görülmüştür. Laborde'nin (1994; akt. Tapan-BROUTIN, 2016) harekete dayanıklılık ilkesi göz önüne alındığında, öğretmenlerin dinamik ortamı doğru kullandıkları ortaya konmuştur. Bu bulgular, geometrik işlemlerin anlamlı yapıldığını göstermektedir.

Literatürde önemi açıkça görülen geometrik inşalar konusu (örn., Cheung, 2011; Erduran ve Yeşildere, 2010; Martin, 2012), öğretmenler tarafından gerekli görülmele beraber öğretmenler, inşaları sadece temel seviyede, çok kısıtlı olarak öğretimde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Buna sebep olarak da, uygulama aşamasında problemlerle karşılaşmalarını göstermişlerdir. Ayrıca pergel-çizgeç ve dinamik geometri yazılımları gibi araçları öğretmenlerin kullanma konusunda eksiklikleri vardır (İnan, 2006; Pamuk, vd., 2013). Etkili kullanımın sağlandığı durumlarda ise geometrik inşalarda öğrencilerin konuları anlamalarına yardımcı olduğu bilinmektedir (Prenier, 2008). Bu problemin hizmet öncesi eğitim sırasındaki eksikliklerden kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulursa, öğretmen yetiştirme programlarında bu noktada uygulama yapılması önerilebilir. Bu çalışmanın devamı niteliğinde, öğrencilerin geometrik inşa problemlerini pergel-çizgeç veya Geogebra ile çözmelerinin incelendiği ve bu etkinliklerle ilgili görüşlerinin ortaya konduğu çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

KAYNAKLAR

- Aktümen, M., Horzum, T., Yıldız, A. ve Ceylan T. (2010). *Bir dinamik matematik yazılımı: GeoGebra ve ilköğretim 6-8. sınıf matematik dersleri için örnek etkinlikler*, ISBN: 978-605-125-189-9.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/01/01/972511/dosyalar/2012_12/27011325_ekitap3.pdf adresinden 20.10.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, C. Ç. ve Biroğul, S. (2008). E-öğrenmede açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemleri ve Moodle. *International Journal of Informatics Technologies*, 1(2), 31-36.
- Common Core State Standards Initiative [CCSSI]. (2015). *Common Core State Standards for mathematics*. http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Math_Standards.pdf adresinden 16.9.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Cheung, L.H. (2011). *Enhancing students' ability and interest in geometry learning through geometric constructions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Hong Kong, Hong Kong, Çin.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Çiftci, O., ve Tatar, E. (2014). Pergel-cetvel ve dinamik bir yazılım kullanımının başarı etkilerinin karşılaştırılması. *Journal of Computer and Educational Research*, 2(4), 111–133.
- Erduran, A., ve Yeşildere, S. (2010). Geometrik yapıların inşasında pergel ve çizgecin kullanımı. *İlköğretim Online*, 9(1), 331–345.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. 2008. *How to design and evaluate research in education*. (7th Ed.) New York: McGraw-Hill.
- Işıksal, M., ve Aşkar, P. (2003). Elektronik tablolar ve dinamik geometri yazılımını kullanarak çalışma yapraklarının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 2(2), 10-18.
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 47-56
- Kabaca, T., Aktümen, M., Aksoy, Y., ve Bulut, M. (2010). Matematik öğretmenlerinin Avrasya GeoGebra toplantısı kapsamında dinamik matematik yazılımı GeoGebra ile tanıştırılması ve GeoGebra hakkındaki Görüşleri. *Türkiye Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(2), 148–165.

- Karakuş, F. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının geometrik inşa etkinliklerine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 408-435.
- Kondratieva, M. (2013). Geometrical constructions in dynamic and interactive mathematics learning environment. *Mevlana International Journal of Education*, 3(3), 50-63.
- Köksal, M. F., ve Yaman, S. (2012). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 221-237.
- Köse, N., Uygan, C. ve Özen, D. (2012). Dinamik geometri yazılımlarındaki sürüklenme ve çeşitlerinin geometri öğretimindeki rolü. *Türkiye Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 35-52.
- Köse, N. Y. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinamik geometri yazılımı cabri geometriyle simetriyi anlamlandırılmalarının belirlenmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Köse, N. Y., Tanışlı, D., Erdoğan, E. Ö., ve Ada, T. Y. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Teknoloji Destekli Geometri Dersindeki Geometrik Oluşum Edinimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 102-121.
- Kutluca, T. ve Baki, A. (2013). İkinci dereceden fonksiyonlar konusunda geliştirilen çalışma yaprakları hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 319-331.
- Martin, G. E. (2012). *Geometric constructions*. NewYork :Springer.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005a). *İlköğretim matematik dersi (6-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB. (2005b). *Ortaöğretim matematik (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB (2013a). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2vekno=215> adresinden 12.10.2015 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2013b). *Matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2vekno=219> adresinden 12.10.2015 tarihinde erişilmiştir.

- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Pamuk, S., Ergun, M., Çakır, R., Yılmaz, H. B., ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.
- Preiner, J. (2008). *Dynamic mathematics software to mathematics teachers : The case of Geogebra*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Salzburg.
- Sarracco, L. (2005). *The effects of using dynamic geometry software in the middle school classroom*. EDT 896 Research Report, Iona College, NY.
- Sezen, N. (2007). *Öklid' in "Elementler" adlı eseri ve matematik eğitimindeki yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Sherman, M. (2010). A conceptual framework for using Geogebra with teachers and students, *Proceedings of the First North American GeoGebra Conference*, (s.205-213)July 27-28, Ithaca College, Ithaca, NY
- Stylianides, G. J., ve Stylianides, A. J. (2005). Validation of solutions of construction problems in dynamic geometry environments. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 10(1), 31–47.
- Tapan-Broutin, M. S. (2014). Matematiksel nesnelere yapı ve temsiller: Klasik semiyorik üçgenin geometri öğretiminde yansımalarının analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 255-281.
- Tapan-Broutin, M. S. (2016). *Çizim-geometrik şekil-geometrik nesne kavramları ışığında çizimlerin yorumlanmasını etkileyen faktörler*. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (ss. 307-323). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Taşlibeyaz, E., ve Gülcü, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar destekli matematik öğretimi hakkındaki görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 408–422.
- Tatar, E. (2012). The effect of dynamic mathematics software on achievement in mathematics: The case of trigonometry. *Energy education science and technology Part B: Social and educational studies*, 4(1), 459-468.
- Ural, A. (2015). Examining middle school mathematics teachers' use of information and communication technologies and psychomotor skills. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(1), 93-116.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin.
- Yin, R. (2013). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri(1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu
- Zengin, Y., Furkan, H., ve Kutluca, T. (2012). The effect of dynamic geometry software Geogebra on students' achievement in teaching of trigonometry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 183-187.
- Zengin, Y., ve Tatar, E. (2014). Türev uygulamaları konusunun öğretiminde Geogebra yazılımının kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1209-1228.

SUMMARY

Euclid geometry, getting its bases from Elements books written by Euclid, firstly generated from the construction with the compass and straightedge. While doing a geometric construction, it requires visualizing the concepts and shapes to draw the construction and generalizing what is drawn (Martin, 2012). The geometric constructions with compass and straightedge take an important place in geometry education, because these drawings constitute a comprehensive understanding in mind between the axioms in Euclidian geometry and respective geometric constructions (Sezen, 2007). In fact, students' geometric constructions in Euclidian geometry were emphasized in both national (Ministry of National Education [MoNE], 2005a; 2005b; 2013b) and international curricula (NCTM, 2000; CCSSI, 2015).

With the advent of technology, many interactive tools took place in mathematics and geometry education (Sherman, 2010). Among them, some software helped students to do Euclidian geometry constructions in interactive platform (Aktümen, Horzum, Yıldız, & Ceylan, 2010). For example, Geometer's Sketchpad and Geogebra software not only provide students with doing interactive compass and straightedge construction in computer screens but also allow students and teachers to do qualified mathematical activities (Tatar, 2012; Zengin, Furkan, ve Kutluca, 2012).

Many studies showed that both compass-straightedge constructions (Cheung, 2011) and respective Geogebra constructions (Çiftçi & Tatar, 2014) were enjoyable, interesting; providing permanent learning and comprehensive understanding (Karakuş, 2014). In addition, Kabaca, Aktümen, Aksoy and Bulut (2010) and Preiner (2008) stated that the Geogebra activities could be easily adapted to classroom learning and would provide enriched learning environment. With the positive aspects of compass-straightedge and respective Geogebra construction in learning environments, there appeared a need to investigate how teachers do these constructions, whether they were prone to do them in classrooms and what their perceptions are about such activities. In line with this need, the research problems of this study were as follows.

- 1- *How do teachers construct basic geometric drawings with compass-straighedge or dynamic geometry software?*
- 2- *After trying to do constructions both with compass-straighedge and dynamic geometry software, what are the teachers' perceptions about the comparison of such constructions?*
- 3- *What are the teachers' perceptions about basic geometric constructions?*

In this qualitative case study, the participants were composed of four elementary school mathematics teachers (psydonyms are Ahmet, Barış, Cihan, Doğan). These teachers did not receive any training with Geogebra. Data collection tool was open ended test including questions requiring basic geometric constructions. The questions in the test were adapted from the basic constructions in Euclid's Elements (Sezen, 2007) and subjected to expert opinion. Test was both applied with compass-straighedge constructions on papers and on Geogebra platforms. While teachers construct the geometric shapes with Geogebra, their constructions were videotaped, so all their construction processes were recorded. In addition, semi-structured interview form was applied to teachers in order to gather teachers' opinions about comparison of compass-straighedge and Geogebra constructions. Lastly, the researchers performed focus group discussion with teachers.

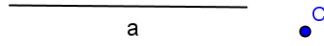
The teachers' answers to interview forms and the findings from focus group interview were analyzed with content analysis method under three main categories. These categories were "comparison of constructions with compass-straighedge and Geogebra", "the difficulties experienced while performing compass-straighedge and Geogebra constructions" and "the necessity of learning and teaching basic geometry constructions".

Findings indicated that teachers experienced difficulty in drawing basic geometry constructions. The use of compass-straighedge or Geogebra did not change their construction processes excessively. Supposing that they could construct a task correctly

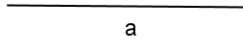
with compass-straighedge, they also correctly did it with Geogebra, or vice versa. Specifically, Cihan constructed all the tasks in the test correctly with Geogebra, but he could not find the correct answers of fourth and seventh tasks while performing the construction with compass-straighedge. His explanation was that Geogebra allowed him to do many trials (trial and error) in short period of time compared to do it with compass-straighedge. They all could construct the first task both with compass-straighedge and Geogebra. Another finding was that all teachers stated that constructions with Geogebra were more user-friendly and enjoyable than that with compass-straighedge. In addition, all teachers except for Barış stated that Geogebra constructions are more prone to provide permanent learning when compared to compass-straighedge constructions. Findings indicated that both construction types have their own specific difficulties while completing the tasks in the test. For example, teachers stated that the compass-straighedge construction allows limited number of trials while doing the tasks. On the other hand, they mentioned that they were not familiar to use this software. Lastly, teachers stated that such activities were included in 8th grade mathematics curriculum. However, most of the teachers did not emphasize on teaching such construction due to time restrictions and nation-wide exam system in which such type of questions are not included. On the other hand, they all negotiate about the necessity of doing basic geometry constructions in classroom. They related such activities with daily life experiences for permanent learning. On the basis of findings of this study, it could be recommended that teachers should provide students with basic geometry constructions either with compass-straighedge or Geogebra for permanent learning of basics of geometry in constructive manner.

Ek 1. Temel Geometri İnşaları Testi

1. Yarıçapı a birim uzunlukta C merkezli bir çember inşa ediniz.



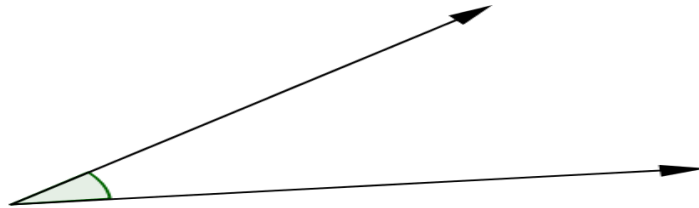
2. Bir kenarı a birim uzunlukta bir eşkenar üçgen inşa ediniz.



3. Verilen doğru parçasının orta noktasını bulunuz.



4. Verilen açının açıortay doğrusunu inşa ediniz.



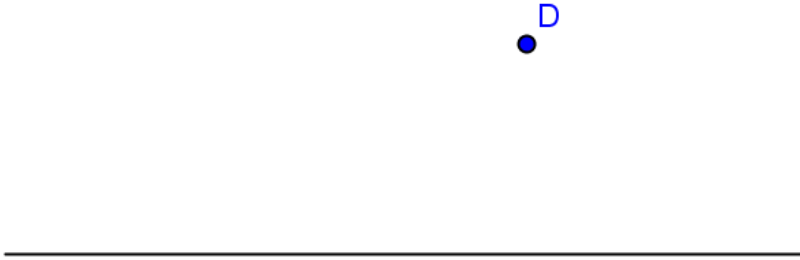
5. G noktasından geçen ve verilen doğruya dik bir doğru inşa ediniz.



6. D noktasından geçen ve verilen doğruya dik bir doğru inşa ediniz.



7. D noktasından geçen ve verilen doğruya paralel bir doğru inşa ediniz.



Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlere Rehberlik Etme Görevlerini Yerine Getirme Durumu

Fulfillment States of Education Inspectors' Guiding to Teachers Task

İdris ŞAHİN

*Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı,
sahinidris@gmail.com*

Makalenin Geliş Tarihi: 11.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 10.01.2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, müfettişlerin öğretmenlere rehberlik etme görevlerini ne oranda yerine getirdiklerini, görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenleri, rehberlik sürecinin can alıcı yanını ve etkili bir rehberlik için neler yapılması gerektiğini ortaya koymaktır. Bu araştırma, müfettişlerin ve öğretmenlerin algılarına dayalı betimsel bir çalışmadır. İzmir'de görevli 10 eğitim müfettişi ve 20 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir soru formu kullanılarak toplanmıştır. Veri çözümlemede betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır: Müfettişlere göre ağır iş yükleri yaptıkları rehberlik ve denetimin niteliğini düşürmektedir. Hem müfettişler hem de öğretmenler, müfettişlerin öğretmenlere gerçek anlamda rehberlik etmelerinin önünde pek çok etkenin engel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Etkili olması için rehberlik, öğretmenin isteğine bağlı olarak onun belirlediği alanda ve zamanda yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Müfettiş, rehberlik, öğretmen, ilköğretim

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal to what extent inspectors fulfill their duties of guidance to teachers, the reasons that prevent them from fulfilling their duties; the crucial side of guidance process and what should be done for an effective guidance. This research is a descriptive study that is based on the inspectors' and teachers' perceptions. It was carried out with the participation of 10 education inspectors and 20 teachers in Izmir. Data were collected using a questionnaire which consists of semi-structured open-ended questions. Descriptive analysis was used as the data analysis technique. Some findings of the research are as follows: To the inspectors, their heavy workload reduces the quality of the guidance and inspection they carried out. Both inspectors and teachers emphasize that there are many factors that prevent the inspectors from carrying out their guidance duty in real terms. For its being effective, the guidance must be done at the time and place that the teachers wish and decide.

Keywords: Inspector, guidance, teachers, elementary school

GİRİŞ

Eğitim sisteminde amaçlar, programlar, öğrenme-öğretme yöntemleri, öğrenci, öğretmen, yönetici, yardımcı personel ile binalar gibi çeşitli öğeler bulunur. Bu öğelerin her birinin ayrı ayrı işlevlerini yerine getirmeleri ve birbirleriyle sağlıklı bir etkileşim içinde olmaları sistemin etkili bir biçimde işlenmesini sağlar. Bu öğelerin birinde yapılan değişiklik ya da nitelik farklılaşması sistemin diğer öğeleri üzerinde de kendisini gösterir. Bu bağlamda eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okulun kendisine verilen görevleri yerine getirebilmesi ve güçlenerek varlığını sürdürebilmesi, önceden belirlenmiş olan hedeflere etkin bir biçimde ulaşmasıyla doğrudan ilişkili görünmektedir. Bu durum, okulun çalışmalarının denetlenerek kaynak kullanma durumunun saptanmasını, çıktılarının ve etkililiğinin yakından izlenmesini, buna dayalı olarak da gelişimi sürekli kılacak önlemlerin alınmasını gerekli kılmaktadır (Aydın, 2005). Bu gerekliliğin yerine getirilmesi, okulun sahip olduğu kaynakları etkin bir biçimde kullanmasıyla doğrudan ilintilidir. Bu yüzden okulun çalışmalarının denetlenerek kaynak kullanma durumunun saptanması, çıktılarının ve etkililiğinin yakından izlenerek gelişimini sürekli kılacak önlemler alınması gerekir. Bu durum, okulun ve okulda gerçekleştirilen eğitimin-öğretimin kalitesini artırma ve amaçlarına ulaşma derecesini belirlemede rehberlik, denetim ve değerlendirme süreçlerinin önemini artırmaktadır.

Türkiye’de, eğitim denetimi, yıllarca toplumsal yaşamı eğitim aracılığıyla düzenleme ve denetleme amacıyla kontrol etme, hata arama, istenilenlerin dışına çıkmamaları için öğretmenleri “teftiş” etme ve değerlendirme şeklinde uygulanagelmiştir. Günümüzde ise öğretim sürecini geliştirme ve rehberlik etme anlayışına dayalı olarak yürütülmesinin gerekliliği pratikte yerleşmemiş olsa da teorik düzlemde kabul görmektedir (Memduhoğlu ve Taymur, 2014). Bu kabule dayalı olarak mufettişler tarafından öğretmenlere yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarında okul ve sınıf içi öğretimi geliştirmenin yolları aranmaktadır. Bu bağlamda, rehberlik ve denetim çalışmalarında mufettişin genel amacı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada eğitim ve öğretimin etkinliğini ve verimliliğini değerlendirmek (Skolinspektionen, 2009),

öğretmenin gereksinim duyduğu yardımı sunmak (Öz, 2003), temel görevi ise eğitim sürecini geliştirmeye yönelik eylemleri planlayıp uygulamak olarak görülmektedir. Müfettiş bu işlevi gerçekleştirirken eğitim sisteminde yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik ve araştırma uzmanlığı gibi pek çok rol üstlenmektedir (Taymaz, 2013). Esasen çağdaş denetim anlayışında eğitim deneticilerine liderlik rolü yüklenmiştir. Bu rol okulda eğitim-öğretimin kalitesini artırma, öğretmen ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmeye yardım etmeyi içermektedir (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Nitekim Karagözoğlu (1977) tarafından eğitim müfettişinin en önemli görevinin, okuldaki öğretim etkinliklerinin verimliliğini artırmak için öğretmene yardım ve rehberlik etmek olduğu ifade edilmiştir (akt. Köroğlu ve Oğuz, 2011).

Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri, 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (Resmî Gazete 14. 09. 2011, Sayı: 28054) belirtilmiştir. 2014 yılında 652 sayılı kanunda yapılan değişiklikle (Resmî Gazete 14.03. 2014, Sayı: 28941) Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri yeniden düzenlenmiştir. Bu görevlerden bazıları şunlardır: Bakanlığın görev alanına giren konularda (a) Bakanlık personeline, okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına, gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek, (b) faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek, c) Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme, soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak, olarak belirlenmiştir.

Müfettişlerin bu görevleri yerine getirebilmeleri yeterlilik, eğitim alanındaki gelişmeleri izleme, yeniliklere açık olma ve insan ilişkileri yönünden gelişmiş olma gibi nitelikleri taşınmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Ne var ki, müfettişlerin rollerini etkin bir biçimde oynamalarına pek çok şey engel oluşturabilir. Bu etkenler, müfettişlerin yeterli donanımına sahip olmamalarından, iş yüklerinin fazla olmasına, öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle yardım almaya istekli olmamalarına ya da müfettiş ve öğretmenlerin birbirleri hakkındaki ön yargılarına kadar uzanan geniş bir alana yayılabilir. Kuşkusuz öğretmenlerin mesleğe hazırlık döneminde edindikleri bilgi ve becerileriyle yetinmeyip,

kendilerini değişen durum ve koşullara uygun olarak yenilemeleri, bireysel ve mesleki yönden geliştirmeleri, kendi çabalarına olduğu kadar, onları meslek içerisinde yetiştirme ve geliştirme görevi yüklenmiş olan müfettişlerin görevlerini yerine getirme durumuna da bağlıdır.

Rehberlik, bireye mutlu ve üretken olabilmesi, gereksinim duyulan ve istenilen niteliklere ulaşabilmesi amacıyla uzmanlar tarafından yapılan yardımı içeren bir süreç (Kuzgun, 2003) olarak görülmektedir. Türkiye’de denetim ve rehberlikle ilgili çalışmalarda müfettişlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadığı (Kavas, 2005), müfettişlerin rehberlikten daha çok değerlendirme yaptıkları, öğretmenlere yönelik rehberlik ve işbaşında yetiştirme rollerini istenilen düzeyde gerçekleştiremedikleri, yapılan rehberliğin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2010; Arslantaş, 2007; Gökalp, 2010; Memişoğlu, 2001; Memişoğlu ve Kalay, 2013; Oktar, 2010; Ovalı, 2010; Sağır, 2005; Sarıçam, Selvi ve Göksu, 2010). Bununla birlikte rehberlik, yardım ve geliştirmeye dayalı denetim yerine kontrol odaklı biçimsel denetim yaptıkları (Memduhoğlu ve Zengin, 2012; Sabancı ve Günbayı, 2004) gözlenmektedir. Ayrıca okullarda yapılan denetim uygulamalarında, öğretmenlerin kendilerini “tecrit edilmiş” hissettikleri öne sürülmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009).

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunun ilk yıllarında başlanılarak, yeni bir toplum yaratmak amacıyla eğitime çok önemli rol atfedilmiştir. Memduhoğlu ve Taymur’un (2014) da vurguladığı gibi, yüklenen bu rol çerçevesinde, eğitim toplumu dönüştürmede başat aygıt olarak ön plana çıkmıştır. Eğitime bu derece önemli rol yüklenince kaçınılmaz olarak onun denetlenmesi, geliştirilmesi ve uygulayıcılarına rehberlik edilmesi de gerekli olmuştur. Ne var ki eğitim denetimi, uzun yıllar eğitim uygulamalarını kontrol altında tutma anlayışıyla yürütülmüş, öğretmenlere rehberlik etmek geri planda kalmıştır. Gülşen’in (2016a) de belirttiği gibi, teftiş sisteminde 652 sayılı kanun hükmünde kararname ve bu kararnameden değişiklik yapan 6528 sayılı kanun ve Maarif Müfettişlikleri Yönetmeliği ile köklü değişiklikler yapılmıştır. Ancak müfettişlerin hem hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmelerinde yaşanan sıkıntılar

hem de müfettişlere görev tanımlarıyla örtüşmeyen bazı görevler yüklenmesi nedeniyle mesleki rehberlik ağırlıklı bir teftiş sisteminin yerleşmesi güçleşmektedir (Gülşen, (2016b).

Eğitim-öğretimi ya da sınıftaki uygulamaları geliştirebilmek için öğretmenlere yönelik yeterli düzeyde rehberlik ve danışmanlık hizmetinin verilmesi önem taşır. Sınıf içi uygulamaları geliştirilmesi, önemli ölçüde öğretmenin bilgi ve becerisini geliştirmek, çalışma istek ve güdüsünü artırmak ve karşılaştığı güçlükleri aşmada ona yapılan yardımdan geçmektedir. Bu bağlamda bu çalışma ile eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetini ne oranda yerine getirdiklerinin saptanması, müfettişlerin rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenlerin belirlenmesi, müfettişlerin iyi bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmeleri için neler yapılması gerektiğinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışma, aynı olguya ilişkin olarak öğretmen ve müfettişlerin görüşlerini karşılıklı irdeleyerek ele alması bakımından diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetini ne oranda yerine getirdiklerini, müfettiş ile öğretmen görüşmesindeki can alıcı yanın ne olduğunu, müfettişlerin rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenlerin neler olduğunu, müfettişlerin gerçek anlamda bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmeleri için neler yapılması gerektiğini ortaya koymaktır. Bu amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim müfettişleri, öğretmenlere rehberlik ve danışmanlık hizmetini ne oranda yerine getirmektedir?
2. Eğitim müfettişleri ve öğretmenlerin rehberlik sürecindeki görüşmelerine özgü olan can alıcı yan nedir?
3. Eğitim müfettişlerinin rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenler nelerdir?

4. Eğitim mufettişlerinin öğretmenlere etkili bir rehberlik ve danışmanlık yapmaları için rehberlik uygulaması nasıl olmalı ya da neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, eğitim mufettişleri ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, mufettişlerin rehberlik hizmetini ne oranda yerine getirdiklerini, rehberlik sürecinin özünü, mufettişlerin görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenleri ve etkili rehberlik yapmak için uygulamanın nasıl olması gerektiğini ortaya koymayı hedefleyen nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanların yaşadıkları sorunları kendine özgü yöntemlerle sorgulayarak, anlamlandırma sürecidir (Creswell, 2007). Öğretmen ve mufettişlerin görüşlerini kapsamlı bir biçimde ortaya koyabilmek için veriler yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla toplanmıştır. Böylece, incelenmek istenen olgunun esnek ve sınırlanmadan incelenmesi, katılımcıların deneyim, düşünce ve duyguları hakkında doğrudan bakış açılarının yakalanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, İzmir’de çalışmaya gönüllü katılan bir teftiş grubunda görevli 10 eğitim mufettişi ve bu mufettişlerin rehberlik ve denetim alanındaki iki resmi ilköğretim okulunda (ilkokul-ortaokul) görevli 20 öğretmenden oluşmaktadır. Teftiş grubu ve bu grubun çalışma alanındaki okullar, amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Böylece bilgi bakımından zengin durumların derinlemesine araştırılması amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2008) Patton’dan aktardığına göre, amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünölen durumların derinlemesine çalışılması için elverişli ortam yaratır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 9’u erkek, 11’i kadın; mufettişlerin ise 8’i Erkek, 2’si kadındır. Öğretmenlerin yarısı sınıf, diğer yarısı branş öğretmenidir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 6 ile 34 yıl arasında; mufettişlerin, mufettiş olarak kıdemleri 12 ile 28 yıl, öğretmenlik dahil mesleki kıdemleri ise 23 ile 45 yıl arasında

değişmektedir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara birer kod verilmiştir. Müfettişler (M1, M2, M3,...), öğretmenler ise (Ö1, Ö2, Ö3,...) şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Pilot uygulama için soru formu, ilgili alanyazın incelenerek, müfettiş ve öğretmenlerle konu hakkında görüşmeler yapılarak beş sorudan oluşturulmuştur. Bir müfettiş ve iki öğretmenle pilot çalışma yapılmış, eleştiri ve öneriler dikkate alınarak soruların ifade ediliş biçimlerinde düzeltmeler yapılmıştır. Soruların rehberlik ve danışmanlık etkinliğine özgü özellikleri ne ölçüde yansıttıklarına ilişkin olarak iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır.

Veri Toplama ve Çözümleme

Veri çözümlemede betimsel analiz kullanılmış. Bulgular, araştırmada yanıtı aranan sorularda ortaya konan temalara göre düzenlenmiş ve sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla müfettiş ve öğretmenlerin ifadelerinden sıkça doğrudan alıntılar verilmiştir. Veri analizi yapılırken önce veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde düzenlenerek betimlenmiş, daha sonra bu betimlemeler yorumlanmış, neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri çözümleme çerçevesinde öncelikle katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlar, çözümleme için bilgisayar ortamına aktarılarak her bir soru için öğretmen ve müfettiş görüşlerine yönelik olarak iki farklı veri demeti oluşturulmuştur. Ardından betimsel analiz, Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından ifade edildiği gibi dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. *Çerçeve oluşturma aşaması.* Bu aşamada araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna göre verilerin araştırma sorularından oluşturulan temalar altında “*müfettiş görüşleri*” ve “*öğretmen görüşleri*” şeklinde organize edilmesi, sonra da bu görüşlerin benzerlik ve farklılıklarına göre

karşılaştırılarak durumu olumlu-olumsuz yansımaları bakımından ele alınıp sunulmasına karar verilmiştir.

2. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşaması.* Bu aşamada daha önce oluşturulan çerçeveye göre veriler okunup seçilerek anlamlı ve anlaşılır bir biçimde “müfettiş görüşleri” ve “öğretmen görüşleri” şeklinde bir araya getirilmiş ve doğrudan alıntı olarak verilecek ifadeler seçilmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan müfettiş ve öğretmen görüşlerinin nasıl ele alındığını gösteren örnek ifadeler yer almaktadır.

Örnek ifadeler:

Bir müfettiş (M4) görüşü: “*Öğretmenler ve yöneticiler, gelişime kapalı oldukları için, müfettişin rehberliğine gerek görmemektedirler.*” Bu müfettiş okullarda müfettişlerin yaptıkları rehberlik durumuna ilişkin olarak, öğretmenlerin isteksizliği ya da gönülsüzlüğünden söz etmektedir.

Bir öğretmen (Ö17) görüşü: “*Genel olarak gelişmelerden habersizler, öğrenci profilini tanımıyorlar, eskide kalmışlar, belli kalıpların dışına çıkmıyorlar...*” Bu öğretmen de müfettişlerin yaptığı rehberliğin niteliğine ilişkin olarak, hem müfettişlerin yılda bir kez okula gelerek rehberlik yapmalarını yeterli bulmadığını hem de müfettişlerin yeterli olduklarına inanmadığını ifade ederek duruma olumsuz yaklaşmaktadır.

3. *Bulguların tanımlanması aşaması.* Bu aşamada müfettiş ve öğretmen görüşleri şeklinde organize edilen veriler tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiş. Verilerin sunumunda, alıntı seçiminde “farklı görüş”, “açıklayıcı olma”, “çeşitlilik” ve “uç örnekler” ölçütleri dikkate alınmıştır. Alıntının kimden yapıldığını belirtmek için katılımcılara verilen kodlar kullanılmıştır. Örneğin üç numarasıyla kodlanmış müfettişten yapılan alıntı için “M3”, beş numarasıyla kodlanmış öğretmenden yapılan alıntı için “Ö5” parantez içinde verilmiştir. Doğrudan alıntılarda gereksiz tekrarlardan kaçınılmaya özen gösterilmiştir.

4. *Bulguların yorumlanması aşaması.* Bu aşamada tanımlanan bulgular açıklanmış, müfettiş ve öğretmen görüşleri birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilmiştir. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri açıklanmaya ve farklı olgular arasında benzerlik, zıtlık yönünde karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışma müfettiş ve öğretmen olarak aynı alanda ortak amaca hizmet eden, statüleri farklı iki meslek grubuna mensup kişiler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu iki grubun bakış açılarının kimi zaman örtüştüğü kimi zaman da farklılaştığı görülebilir. Bu durumun nedeni, müfettiş ve öğretmenlerin hem algılarının hem de üstlenmiş oldukları mesleki rollerinin davranışlarına yansımaları olabilir. Esasen burada üzerinde durulması gereken, bireylerin eylemlerinde, rolün davranışa yansımada mesleklere göre değişiklik olmakla birlikte, kişiliğin büyük etkisi olduğunun unutulmamasıdır (Başar, 1998). Bu bağlamda elde edilen bulgular, araştırma problemlerine göre oluşturulan “*müfettiş görüşleri*” ve “*öğretmen görüşleri*” temaları altında benzerlik ve farklılıkları bakımından ele alınarak karşılaştırmalı olarak sunulmakta ve tartışılmaktadır.

Müfettişlerin öğretmenlere rehberlik ve danışmanlık yapma durumu

Müfettişler, rehberlik ve denetim çalışmalarının mevzuat doğrultusunda düzenlenen aylık çalışma programlarına uygun olarak bir okula ya da öğretmene ayırmaları gereken sürede yapılabilecek oranda ve en iyi şekilde sorumluluklarını yerine getirmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Ancak, denetlemeleri gereken kurumların sayısı ve tür olarak çok olması nedeniyle yaptıkları rehberlik ve denetimin niteliğinin düştüğünü vurgulamaktadırlar. Bu durumu bir müfettiş (M2) şu şekilde ifade etmiştir:

“Birlikte çalıştığım grubun aylık çalışma programının bana tanıdığı zaman ölçüsünde en verimli şekilde rehberlik yaptığımı sanıyorum. Ancak denetlememiz gereken kurumların çokluğu ve mevzuat gereği bu

kurumların her yıl denetlenmesi zorunluluğu rehberlik ve teftişin niteliğini düşürmektedir...”

Bazı müfettişler, yaptıkları rehberlik ve denetim çalışmalarında, kendi yetersizlikleri ve hataları olabileceğini ifade etmekle birlikte, esasen üzerinde durulması gereken noktanın, çoğunlukla öğretmenlerin neye, ne kadar gereksinim duyduklarını bilmemeleri, bunun yanı sıra öğretmen ve yöneticilerin gelişime kapalı olmaları nedeniyle de müfettişin rehberliğine gerek duymamaları olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumu bir müfettiş (M4), *“Öğretmenler ve yöneticiler, gelişime kapalı oldukları için, müfettişin rehberliğine gerek görmemektedirler.”* Bir başkası (M7) da *“İstemeyene rehberlik ve danışmanlık ne oranda yapılırsa o oranda yapıyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir.

Genel olarak öğretmenler, müfettişlerin kendilerine olması gerektiği gibi rehberlik yap(a)madıklarını düşünmektedir. Öğretmenler, hem müfettişlerin yılda bir kez okula gelerek rehberlik yapmalarını yeterli bulmamakta hem de müfettişlerin yeterli olduklarına inanmamaktadırlar. Bu durumu bir öğretmen (Ö17), *“Genel olarak [müfettişler] gelişmelerden habersizler, öğrenci profilini tanımıyorlar, eskide kalmışlar, belli kalıpların dışına çıkmıyorlar...”* şeklinde ifade etmiştir. Bir öğretmen, müfettişlerin hiçbir hizmeti yerine getirmediklerini, sadece kendi komplekslerini tatmin ettiklerini, iki öğretmen ise bazı müfettişlerin görevlerini yerine getirdiklerini vurgulamalarına karşın, genel olarak öğretmenler, müfettişlerin sadece prosedürleri yerine getirecek şekilde davrandıklarını, rehberlik ve danışmanlık yapmadıklarını, öğretmenin ve öğretimin geliştirilmesine pedagojik anlamda katkıda bulunmadıklarını belirtmektedirler. Bu durumu bir öğretmen (Ö9), *“Müfettişler, genelde öğretmen yeterliliği üzerinde durmakta, eğitimin niteliğini belirlemek ve artırmak ya da kurumun bu konuda kapasitesini geliştirmek için aktif rol üstlenmediklerini düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bu bulgular, müfettişlerin, mesleki gelişime yönelik olarak öğretmenlere rehberliği az yaptıkları (Gökalp, 2010; Oktar, 2010; Ovalı, 2010), rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile teftiş ve değerlendirme rollerine kısmen uygun davrandıkları (Köybaşı ve Dönmez,

2012), görevlerini orta düzeyde yerine getirdikleri (Sağlam ve Demir, 2009) şeklindeki araştırma sonuçları ile tutarlı görünmektedir. Buna karşın müfettişlerin, rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile teftiş ve değerlendirme rollerine uygun davrandıkları şeklindeki saptama (Turan, 2009) ile çelişmektedir. Yine bu bulgular, Köroğlu ve Oğuz'un (2011) çalışmalarında ulaştıkları öğretmenlerin yapılan rehberliği yetersiz gördükleri şeklindeki sonuç ile tutarlı olduğu, müfettişlerin ise yapmış oldukları rehberliği üst düzeyde yeterli gördükleri şeklindeki bulguyla çeliştiği söylenebilir.

Hem müfettişlerin hem de öğretmenlerin ifadelerinde, genel olarak, öğretmenlere yönelik yeterli-nitelikli-etkili bir rehberlik çalışması yürütülemediği anlaşılmaktadır. Bu durum, bireyin yeterlik ve yeteneklerini üst düzeye çıkarması, gereksinimlerini karşılaması, kişiliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresinde olup bitenlere uyum sağlaması amacıyla karar verme, problem çözme, bilgi-beceri kazanmasında benlik algısıyla uyuşan, doğal ve sosyal gerçekliği içinde bir öğrenen olarak anlamlı ve mutlu yaşam sürmesine yönelik olarak, uzmanlarca verilen bilimsel yardım süreci olarak görülen rehberliğin (Kepçeoğlu, 2001) yeterince yapılamadığını ortaya koymaktadır. Müfettişlerin, öğretmenlere modern denetim yaklaşımlarında önerilen rehberliği yeterince yap(a)mamalarının temel nedenlerinden biri olarak iş yüklerinin fazla olması gösterilebilir (Ağaoğlu, 2001). Ayrıca denetimden beklenen yararın sağlanamamasının nedenleri arasında rehberlik ve geliştirme yerine kontrol odaklı, biçimsel denetim anlayışının önemli etkisinin olduğu da (Memişoğlu, 2001) söylenebilir.

Müfettiş-öğretmen görüşmesindeki can alıcı nokta

Müfettişler, öğretmene rehberlik etme sürecinde müfettiş-öğretmen görüşmesindeki can alıcı noktayı tanımlamaktan daha çok ne yaptıklarını ifade etmiştir. Örneğin bir müfettiş (M2) bu durumu “*Önce öğretmeni dinlerim, tanırım, rahatlamasını [bana] güven duymasını sağlayacak şekilde davranmaya özen gösteririm. Olumlu davranış ve çalışmalarından dolayı kendisini kutlarım. Sonra yapıcı önerilerde bulunmaya özen gösteririm.*” şeklinde ifade etmiştir. Müfettişlerin ifadelerinde denetim sürecindeki can alıcı nokta olarak “öğretmeni dinleme, tanıma ve öğretmenin güven duymasını sağlama” şeklinde olumlu davranışların ön plana çıktığı gözlenmektedir.

Müfettişin öğretmene rehberlik etme sürecine ilişkin olarak iki öğretmen, genellikle müfettişe soru sormadıklarını ve müfettişin bir an önce gitmesini arzuladıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden biri (Ö1) bu durumu “*Müfettişe hiç soru sormam. Ne kadar kısa sürede görüşme biter ve müfettiş gider diye beklerim.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası ise müfettişlerle görüşmelerinde can alıcı herhangi bir şey görmediklerini vurgulamaktadır. Bir öğretmen (Ö8) bu durumu “*Müfettiş, öğretmene karşı samimi olur, ona yardımcı olmak isterse öğretmene bir arkadaş, meslektaş gibi yaklaşmalıdır. Şimdiye kadar böyle bir durum yaşamadığım için bu konuda tepitim yok.*” bir başkası da (Ö15), “*Kimi müfettişler, süreci bizimle paylaşma gereği bile duymuyor. Sadece dosyalarımızı inceliyor, gidiyor. Eğitim - öğretimle ilgili yol göstericilik yok*” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan öğretmenlerin bir kısmı müfettiş-öğretmen görüşmesindeki can alıcı noktayı, “*öğretmene gösterilen saygı*” (Ö9), “*birebir yapılan küçük değerlendirme görüşmesi*” (Ö3) ve bu “*görüşmenin samimi bir ortamda olması, empati kurabilmeleri...*” (Ö14), şeklinde olumlu ifadeler kullanmıştır. Bazı öğretmenler ise “*müfettişlerin her şeyi kendileri biliyormuş imajı çizmeleri*” (Ö12) ve “*...iletişimde zorluk, iletişim sorunu*” (Ö7), şeklinde olumsuz olarak ifade etmiştir. İfadelerde görüldüğü gibi öğretmenlerin bir kısmı müfettiş-öğretmen görüşmesindeki can alıcı noktayı, “*öğretmene gösterilen saygı, samimiyet, empati kurma*” şeklinde olumlu olarak ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin ifadelerinde ise “*müfettişlerin her şeyi biliyormuş gibi davranmaları, iletişim eksikliği, müfettişin kısa sürede okulda ayrılması için hiç bir şey sormamaları*” gibi olumsuz davranış ya da algının ön plana çıktığı gözlenmiştir.

Oysa öğretimsel sorunlara ilişkin olarak müfettiş ve öğretmen ne düşündüğünü paylaşmalı ve bu sorunların nasıl çözülebileceğine ilişkin çözüm önerilerini birbirlerine aktarmalıdır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Zira müfettişin danışmanlık rolü, sorunu tanılama amacıyla öğretmen ile birlikte çalışarak onların sorunlarını görmelerine, anlamalarına yardımcı olmaktadır (Ceylan ve Ağaoğlu, 2010). Bu süreçte öğretmen ve müfettiş çözüm önerilerini birbirlerine aktarırken işbirlikçi bir yaklaşımı benimsemelidirler. Bu yüzden öğretmenin algı dayanağının müfettiş tarafından

bilinmesi gerekir (Aydın, 1993). Müfettiş öğretmenin bakış açısını anlamak için yönlendirici olmayan tutum sergilemeli, sonra kendi fikrini belirtmelidir, sorunun çözümüne ilişkin tarafların çözüm önerilerini sunmasıyla hem müfettiş hem de öğretmene doyum sağlayan, ortak çözüm yolu üzerinde müzakere edilerek karar üzerindeki kontrol paylaşılmış olur (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014).

Müfettişin öğretmene rehberlik etmesine engel oluşturan nedenler

Müfettişler, rehberlik ve danışmanlık görevlerini gerçek anlamıyla yerine getirmelerine pek çok etkenin engel oluşturduğunu düşünmektedir. Müfettişler bu engelleri yasal düzenlemeler, iş yüklerinin ağırlığı, uygulanan programlar, yönetici ve öğretmenlerin eğitim-öğretim beklentilerinin farklılığı, sorunların ortaklaşdırılmaması, yönetici ve öğretmenlerin yasal mevzuattan çok uygulamalara itibar etmesi, kurum başarısının sadece akademik başarıyla sınırlandırılması, kişilerin değişime kapalı olmaları, öğretmen ve müfettişlerin ön yargıları şeklinde sıralamaktadır. Bu duruma ilişkin olarak bazı müfettişlerin ifadeleri aşağıda görülmektedir:

“Rehberlik ve denetim alanımıza giren kurumların çeşitliliği ve çokluğu, bu kurumların, bunların her yıl denetlenme zorunluluğu, MEB genel müdürlüklerinin zamansız bir şekilde kurumlarımızı denetle istek ve emirleri, yöneticilerin denetim elemanını kolluk kuvveti gibi görüp kullanma isteği, gereksiz inceleme ve soruşturma konularıyla zaman harcanması.” (M2).

“Okullara zaman ayıramıyoruz. İş yoğunluğundan kısa sürede de istenilen düzeyde rehberlik yapılamıyor. Öğretmen ve müfettişlerin ön yargıları iletişim engeline neden oluyor.” (M5).

“Kişilerin değişime kapalı olmaları, okuma ve araştırmaya yeterli zaman ayırmamaları, internet ağının yaygınlaşması ve ders programlarının hafifletilmesi.” (M4).

“Danışan ne danışacağını bilmiyor, kendini rehberliğe kapatıyor. Kalabalık ve formal bir yapı olduğundan yeterince faydalı olduğunu düşünmüyorum...” (M6).

Öğretmenler de müfettişlerin rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmelerine pek çok etkenin engel oluşturduğunu düşünmektedir. Öğretmenler bu engelleri zaman azlığı, müfettiş sayısının az iş yüklerinin fazla olması, müfettişlerin yenilikleri takip etmemeleri, yeterli donanımına sahip olmamaları ve kendilerini geliştirmemeleri, önyargılı davranışları, yaşlı olmaları, bürokratik engeller ve müfettişlerde yeterli oranda branşlaşmanın olmaması şeklinde sıralamaktadır. Öğretmenlerin bu durumu betimleyen ifadelerinden bazıları aşağıdadır:

“Yeterli bilgi ve teknik donanımına sahip değiller. Yönetmelik de onları kısıtlıyor olabilir. Ayrıca öğretmenlere gerçek anlamda yardımcı olma anlayışları da yok. Yaptıkları işi yasak savma, angarya olarak görüyorlar.” (Ö8).

“Engellerin çoğu sanırım bürokratik engeller. Onlar da kendilerine dayatılan şekilde görev yapmaya çalışıyorlar, sistem en başından problemlidir.” (Ö16).

“Sürenin yeterli olmadığını düşünüyorum. Bir ders saati süresinde bu iş yapılamaz. Müfettişlerde yeteri kadar branşlaşma yok. Branşı sınıf öğretmenliği olan bir müfettiş fen ve teknoloji öğretmenine nasıl yardımcı olacak?” (Ö11).

“Müfettişler önyargılı ve sabit fikirli davrandıkları için etkili olmadıklarını düşünüyorum” (Ö14).

Hem müfettişler hem de öğretmenler, müfettişlerin öğretmenlere gerçek anlamda rehberlik etmelerinin önünde pek çok etkenin engel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu durum etkili ve verimli bir rehberlik ve denetim yapmak, kısacası öğretimi geliştirmek için, bu nedenlerin ortadan kaldırılmasının gerekliliğini ortaya çıkardığı gibi, isim değişikliğinin ötesinde sistemin kendisi ve müfettiş nitelikleri açısından köklü

değişiklikler yapmak gerektiğini de göstermektedir. Akılda tutmamız gereken şey, insanın davranışına kesin olarak yanıt veren bir algoritmanın olmadığıdır. Eğer öğretmen A,B,C özellikleri gösteriyorsa, o halde müfettiş de X,Y ve Z'yi yapmalıdır şeklinde bir formül yoktur (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014, s. 157). Bununla birlikte rehberlik ve denetim sürecinde, gerek öğretmeni gerekse öğretimi geliştirmek için, her şeyden önce müfettiş ile öğretmen arasında karşılıklı güvene dayalı, sağlıklı bir ilişkinin kurulması gerekir. Profesyonel ya da uzman bir eğitimci olarak kabul edilen müfettiş ile öğretmenin işbirliği aracılığıyla öğretmenin mesleki gelişimi sağlanmaya çalışılır. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için müfettişin gerçekte profesyonel bir eğitimci olması, öğretmenin de onu bir uzman olarak algılaması gerekir (Aydın, 1993). Kuşkusuz, rehberlik, demokratik bir anlayış gerektirir. Bu anlayışın gereği olarak emreden, yargılayan, eleştiren tutum ve davranışların rehberlikle bağdaşmayacağı açıktır. Bu da müfettişin, öncelikle rehberlik yaptığı kişiler tarafından benimsenmesini gerekli kılmaktadır. Müfettişin benimsenmesi ise onun tutum ve davranışlarıyla doğru orantılı bir durumdur (Gündüz, 2010).

Etkili bir rehberlik için yapılması gerekenler

Müfettişlere göre, öğretmenlere gerçek anlamda, etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmek için yapılacak rehberlik, öğretmenin isteğine bağlı olarak onun belirlediği alan ve zamanda yapılmalıdır. Rehberlik yapılacak kurum ve kişilerle ön görüşme yapılarak çalışmanın planlanması, rehberlik yapılacak öğretmen sayısının azaltılması, yapılan rehberlik çalışmalarına ilişkin dönüt alınması ve bir sonraki çalışmada bu dönütlerle birlikte yapılanların değerlendirilmesi gerekir. Ayrıca eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili sorunları belirlemede ortak bir anlayış oluşturulmalı, mevzuatla fiili durum çelişmemelidir. Okul ve öğrenci başarısı sadece sınavlarda alınan puanlara göre değerlendirilmemelidir. Denetim raporlarında belirtilen eksiklik ve öneriler uygulamaya geçirilmelidir. Okullar bina, donanım ve materyal bakımından yeterli hale getirilmelidir. Müfettişlerin alanlara göre uzmanlaşmaları sağlanmalı, müfettişlere belli aralıklarla eğitim verilerek tüm yönleriyle işbaşında yetiştirilmeleri sağlanmalı, müfettişler, rehberlik ve danışmanlık yapacakları kişilerin güvenini

kazanmalıdır. ¼đretmenler, rehberlik çalışmalarına etkin katılıma istekli hale getirilmeli. M¼fettiřlerin yaptırım yetkisi olmalıdır.

¼đretmenlere etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti vermek için, yapılması gerekenlere ilişkin olarak, m¼fettiř g¼r¼řlerini yansıtan bazı ifadeler aşağıdadır:

“Rehberlik isteğe bağlı olarak yapılır. ¼đretmenin sorunlarını tespit edip m¼fettiři davet etmesi gerekir. Oysa ¼đretmen sorunlarını saklıyor. Soru sormuyor. M¼fettiř de teftiş eder gibi yapıyor. Soruşturma g¼revi m¼fettiřlerden alınmalı. M¼fettiřler sık sık HİE’e alınmalı.” (M7).

“Mevzuat kendi içinde çelişki oluşturmamalı ve uygulamayla birebir ¼rt¼řmeli. Kurumlara kaynak ayrılmalı, yeterli personel verilmeli. ¼đretim programları g¼ncel sorunları, yaşamı, sosyal, k¼lt¼rel, ekonomik farklılıkları hesaba katarak hazırlanmalı. Eğitim-¼đretim çalışmalarında gerçek yaşam temel alınmalı, kurum başarısı sadece sınavlardan alınan puanlara bağlanmamalı. M¼fettiřin yaptırım yetkisi olmalı, ‘idarenin içine karışamaz’ ilkesi bu kadar kapsamlı olmamalı. Kurum, gerek duyduğu nitelik ve sayıda insan ve madde kaynağına sahip olmalı. M¼fettiřlere, değişim ve gelişmeleri takip etme, ¼đrenme, yeterliliklerini geliştirme amacıyla belli aralıklarla eğitim verilmeli. M¼fettiř, rehberlik ve danışmanlık yapacağı kişilerin g¼venine sahip olmalı yani rehberlik yapılan kişi s¼ylenenlerin uygulanacağına inanmalı.” (M1).

“Rehberlik daha geniş zamanlı ve s¼rekli olmalıdır. ¼đretmenlere mesleki yardım ve yetiştirme amaçlı birebir çalışmalar yapılmalıdır. ¼đretmenlerin rehberlik ve danışma faaliyetlerine etkin katılıma istekli olmaları için, bu etkinliklerin sonunda ¼đretmenlerin sicil, y¼kselme ve diğer ¼zl¼k haklarında olumlu katkıları olmalıdır. Gerçek anlamda bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmek için, hem ¼đretmenler alıcı duruma gelmeli ve bunun için gereken d¼zenlemeler yapılmalı hem de m¼fettiřlere gereken zaman ve kaynak sağlanmalıdır.” (M3).

Öğretmenlere göre müfettişlerin etkili bir rehberlik ve danışmanlık çalışması yapabilmeleri için, öğretmene hangi konularda yardıma ihtiyacı olduğu sorulmalıdır. Rehberlik çalışmalarında hedef ve beklentiler açıkça ortaya konmalı, çalışma kapsamlı olmalı ve daha geniş zamana yayılmalıdır. Müfettişlerin rehberliğe bakış açıları ortaklaşmalı, eğitimleri çok yönlü olmalı, alanlara göre uzmanlaşmaları sağlanmalıdır. Öğretmene sevgi-saygı gösterilmeli, müfettiş-öğretmen arasındaki mesafe kalkmalıdır. Bütün bunları hayata geçirebilmek için HİE verilmelidir.

Müfettişlerin öğretmenlere etkili bir rehberlik ve danışmanlık çalışması yapmalarına yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerini yansıtan ifadelerden birkaçı aşağıda görülmektedir:

“Öncelikle müfettişlerin eğitilmesi gerekiyor... Her müfettiş farklı bir şey istiyor. Bazen çelişiyorlar. Öğretmen nelerin beklendiği objektif olarak belirlenmeli, müfettişler bu konuda eğitimden geçirilmeli.” (Ö6).

“Müfettişler branşlarında yeterli, uzman kişiler olmalıdır...” (Ö8).

“Müfettişin, eğitim öğretim konusunda günceli izleyen, kullandığımız yöntem ve tekniklerden haberdar olan ve geçmişe takılıp kalmadan rehberlik yapmalarını beklerim. Rahat bir çalışma ortamı olmalı. Mevzuat değişiklikleri olmalı ayrıca HİE cazip ve zamanlama açısından uygun olmalıdır.” (Ö15).

“Müfettiş okulun bir elemanı olmalı. Sürekli gelişmelerden haberdar olmalı, bu işin uzmanı olmalı, daha çok danışmanlık yapmalıdır. Ayrıca bu işin okulu olmalı.” (Ö17).

Rehberlik ve denetim çalışmalarında öğretmenlerin dışsal yolla mı, içsel yolla mı, yoksa hem dışsal hem de içsel yollarla mı güdülenmeye çalışıldıkları önem taşımaktadır. Dışarıdan ya da dışsal güdüleme, bir kişinin işin dış bağlamında aldığı değere dayanmaktadır. Daha iyi çalışma koşulları, daha fazla para, yeni bir unvan, ödüller ve müfettişlerin övgüleri dışsal güdüleyici örnekleri olarak görülmektedir. İçsel güdüleme, işin kendisinden alınan değere dayanmaktadır. Yeterlilik ve başarı hissi, heyecan ve

güçlüklerin üstesinde gelme, anlam ve anlamlılık ve bir işi başarmada alınan zevk ve doyum duyguları içsel güdüleme örnekleri olarak gösterilebilir (Sergiovanni, 2007, s. 129). İnsanın dışarıdan güdülenmesinden daha etkili olan içsel yollarla güdülenmesidir. Türkiye denetim sisteminde mufettişlerin öğretmenleri dışsal yollarla güdüleyecek araç/strateji ya da kaynakları kullanmaları oldukça sınırlı görünmektedir. Zira öğretmenleri güdülemek için, mufettişlerin “övme” dışında neredeyse yapabilecekleri bir şey yoktur. Rehberlik ve denetim öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Okulda dolayısıyla eğitimde kaliteyi sağlamada denetimin önemi yadsınamaz. Kaliteye okulların yalnızca dışarıdan izlenmesi ve değerlendirilmesiyle ulaşılamayacağı, dışarıdan izlemenin yanında aynı zamanda okulda öz değerlendirme yoluyla, öz değerlendirme kültürünü yerleştirmenin ön plana çıkartılması gerekir (Skolinspektionen, 2009).

Bütün bulgular dikkate alındığında, öğretmenlere gerçek, etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmek için, bazı düzenlemeler yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Örneğin, görüşme zamanları öğretim yılının başında öğretmenlerle birlikte belirlenmelidir. Bu görüşme saatlerinde belirlenen ihtiyaçlar doğrutusunda bireysel, zümre ve şube öğretmenler kurullarıyla odak grup görüşmeleri yapılmalı, görüşmelerde öğretmenlerle gözlemler paylaşılmalıdır. Ayrıca öğretmen, ihtiyaç duyduğu her durumda randevu olarak danışmanlık talep edebilmelidir. Gelişimsel rehberlik anlayışı doğrutusunda öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretmenle işbirliği yapılmalı, öğretmenin gereksinimleri doğrutusunda hazırlanan çalışmalar ortaklaşa yürütülmelidir. Paylaşım saatlerinde kullanılabilecek çeşitli etkinlikler hazırlanmalı, öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayacağı düşünölen iletişim, sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlarla başa çıkma ve kriz yönetimi gibi alanlarda uzman kişilerden yardım alınmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Müfettişler, ağır iş yükleri nedeniyle yaptıkları rehberlik ve denetimin niteliğinin düştüğünü vurgulamaktadır. Bazı müfettişler, kendi yetersizlikleri ve hataları olabileceğini ifade etmekle birlikte, çoğunlukla öğretmenlerin neye, ne kadar gereksinim duyduklarını bilmediklerini, gelişime kapalı oldukları için de rehberliğe gerek duymadıklarını düşünmektedir. Öğretmenler göre de müfettişler, kendilerine olması gerektiği gibi rehberlik yap(a)mamaktadır. Öğretmenler, hem yılda bir kez okula gelinerek rehberlik yapılmasını hem de müfettişleri yeterli bulmamakta, müfettişlerin sadece prosedürleri yerine getirecek şekilde davrandıklarını, rehberlik ve danışmanlık yapmadıklarını, öğretmenin ve öğretimin geliştirilmesine pedagojik anlamda katkıda bulunmadıklarını belirtmektedir.
2. Müfettişler, öğretmenlerle görüşmelerindeki can alıcı noktayı tanımlama yerine ne yaptıklarını ifade etmiştir. Bu ifadelerde can alıcı nokta olarak “öğretmeni dinleme, tanıma ve öğretmenin güven duymasını sağlama” şeklinde olumlu davranışlar ön plana çıkmaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin yarısından fazlası müfettişle görüşmelerinde can alıcı herhangi bir şey görmediklerini, bazı öğretmenler ise genellikle müfettişe soru sormadıklarını ve bir an önce okuldan gitmesini arzuladıklarını belirtmiştir. Yine bazı öğretmenlerin ifadelerinde “müfettişlerin her şeyi biliyormuş gibi davranmaları ve iletişim eksikliği” gibi olumsuz davranış ya da algı ön plana çıkarken, buna karşın bazı öğretmenlerin ifadelerinde müfettişler tarafından “öğretmene gösterilen saygı, samimiyet, empati kurma” şeklinde olumlu ifadeler göze çarpmaktadır.
3. Hem müfettişler hem de öğretmenler, öğretmenlere gerçek anlamda rehberlik etmenin önünde pek çok etkenin engel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu engellerden bazıları üzerinde iki grubun görüşlerinin örtüştüğü gözlenmiştir. Örtüşen engeller, rehberliğe ayrılan zamanın azlığı, müfettişlerin sayı olarak az, iş yüklerinin fazla olması, önyargılı davranma, değişime kapalı olma, yenilikleri izlememe, yeterli donanıma sahip olmama ve kendilerini geliştirmeme ile yasal

d¼zenleme ve b¼rokratik engeller olarak sayılmaktadır. Bunun yanı sıra ¼đretmenler m¼fettiřlerin yaşlı olmalarını, yeterli oranda branşlaşmanın olmamasını; m¼fettiřler ise y¼netici ve ¼đretmenlerin eğitim-¼đretime ilişkin beklentilerinin farklılığını, sorunların ortaklaştırılamamasını, y¼netici ve ¼đretmenlerin yasal mevzuattan çok uygulamalara itibar etmesini, kurum başarisının sadece akademik başarıyla sınırlandırılmasını da rehberliğin ¼n¼ndeki engeller olarak saymaktadır.

4. M¼fettiřlere g¼re ¼đretmene gerçek, etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmek için rehberlik, ¼đretmenin isteğine bağlı olarak onun belirlediği alanda ve zamanda yapılmalıdır. Rehberlik yapılacak kurum ve kişilerle ¼n g¼r¼řme yapılarak çalışmanın planlanması, rehberlik yapılacak ¼đretmen sayısının azaltılması, yapılan rehberlik çalışmalarına ilişkin d¼n¼t alınması ve bir sonraki çalışmada bu d¼n¼tlerle birlikte yapılanların değerlendirilmesi gerekir. Ayrıca eğitim-¼đretim ve y¼netimle ilgili sorunları belirlemede ortak bir anlayış oluşturulmalı, mevzuatla fiili durum çelişmemelidir. Okul ve ¼đrenci başarisını değerlendirmede ¼l¼t olarak sadece sınav puanları alınmamalıdır. Kurum denetim raporlarında belirtilen eksiklik giderilmeli, ¼neriler uygulamaya geçmeli, okullar bina, donanım ve materyal bakımından yeterli hale getirilmelidir. M¼fettiřler alanlara g¼re uzmanlaşmalı, belli aralıklarla eğitilerek işbaşında yetiştirilmelidir. M¼fettiř, rehberlik yapacağı ¼đretmenin g¼venini kazanmalı ve yaptırım yetkisi olmalı, ¼đretmen rehberlik çalışmalarına etkin katılıma istekli hale getirilmelidir. ¼đretmenlere g¼re de etkili bir rehberlik ve danışmanlık çalışması yapılabilmesi için, ¼đretmene hangi konularda yardıma ihtiyaç duyduğu sorulmalı, hedef ve beklentiler açıkça ortaya konmalı, çalışma kapsamlı olmalı ve geniş zamana yayılmalıdır. Ayrıca m¼fettiřlerin rehberliğe bakış açıları ortaklaşmalı, eğitimleri çok y¼nl¼ olmalı, alanlara g¼re uzmanlaşmaları sağlanmalı, m¼fettiř ¼đretmene saygı g¼stermeli, aralarındaki mesafeyi kaldırmalıdır.

Müfettişin iş yükünü azaltmak, öğretmenin olumsuz algılamasının önüne geçmek ve müfettişe güveni arttırabilmek için iş ve ihtiyaç analizlerine dayalı olarak müfettişlerin sayı ve nitelik olarak yeterli olmasına yönelik önlemler alınmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, E. (2001). İlköğretim denetçilerinin branslaşması. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 282, 17-20.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2010). İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 643-657. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Arlantaş, H. İ. (2007). İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*, (genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Pegem.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi: rolleri, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi* (4. baskı). Ankara: Pegem.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Ceylan, M. ve Ağaoğlu, E. (2010). Eğitim denetçilerinin danışmanlık rolü ve danışmanlık modelleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 541-551. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). London. Sage Publications.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. ve Ross-Gordon, J.M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (Çeviri editörleri: M. B. Aksu, E. Ağaoğlu). Ankara: Anı.
- Gökalp, S. (2010). İlköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, Türkiye.
- Gülşen, C. (2016b). Türkiye’de maarif müfettişliği. İçinde, Ahmet Aypay (editör), *Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği* (ss, 403-422). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülşen, C. (2016a). Türkiye’de milli eğitim müfettişliğinin tarihi ve müfettişliğe geçiş. İçinde, Ahmet Aypay (editör), *Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği* (ss, 381-402). Ankara: Pegem Akademi.

- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23
- Kavas, E. (2005). İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Kepeçoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkim.
- Koroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E Dergi*, 1(2),9-25. [http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C1_S2makaleler/1%20\(2\)%20-%20202.pdf](http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C1_S2makaleler/1%20(2)%20-%20202.pdf).
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim müfettişlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3),339-349.
- Kuzgun, Y. (2003). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel.
- Memduhoğlu H. B. ve Zengin M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memduhoğlu, H.B. ve Taymur, A. (2014). Türkiye’de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 25-44.
- Memişoğlu, S. P. (2001). Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Memişoğlu, S. P. ve Kalay, M. (2013). Eğitim müfettişlerinin denetim rollerine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 427-449.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Second edition. London: SAGE
- Oktar, A. N. (2010). Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Ovalı, Ç. (2010). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.

- Öz, F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 88.
- Resmî Gazete (14 Mart 2014, Sayı: 28941). Millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. Erişilmiştir: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314.pdf> (10.01.2016).
- Sabancı, A. ve Günbayı, İ. (2004). İlköğretim denetmenlerinin görev alanlarının ve yüklerinin yeterli alanları açısından değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 114-121.
- Sağır, M. (2005). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbasında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Sağlam, A.Ç ve Demir, A. (2009). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 130-140.
- Sarıçam, İ., Selvi, H. ve Göksu, M. Z. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri nelerdir? II. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (Editör: T. Karaköse, K. Yılmaz ve Y. Altınkurt). Ankara: Nobel.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership*. Second edition. Thousand Oaks. California: Corwin Press.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (2002). *Supervision: a redefinition* (7th ed.). NY: Mc Graw Hill.
- Skolinspektionen. (2009). The Inspectorate of educational inspection of Sweden. Erişilmiştir: <http://www.skolinspektionen.se/PageFiles/1854/SwedishSchoolsInspectorate2009.pdf> (21.12.2013).
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler* (10. baskı). Ankara: Pegem.
- Turan, F. (2009). İlköğretim müfettişlerinin etik rol davranışlarına ilişkin algıların mukayeseli incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 141-168.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin.

SUMMARY

The effects of the guidance and supervision on school improvement and classroom teaching are crucial. However, there are lots of things that may prevent inspectors from play their roles in an effective manner such as the excess workload, the teachers' lack of willingness to get help because of some different reasons, inspectors' and teachers' prejudices about each other and et cetera. In this context, this descriptive study aimed to reveal the perceptions of both inspectors and teachers about the extent of the inspectors' fulfilling their duties of guidance to teachers, the reasons that prevent them from fulfilling their duties; the crucial side of guidance process and what should be done for an effective guidance. It was carried out with the participation of 10 education inspectors and 20 teachers who are working in state schools in İzmir. Data were collected using a questionnaire that included semi-structured and open-ended questions. Descriptive analysis was used to analyze the data.

The results obtained in this study: (1) Inspectors emphasized that the quality of their guidance and supervision decreases due to the heavy workloads. Some inspectors think that mostly teachers do not know what and how much they need and they do not need guidance because they are not open to the new developments. According to the teachers, inspectors do not or cannot guide them. They think that both inspectors and their visits to school for the object of guidance once a year is not enough. Teachers point out that inspectors act only to fulfill the procedures, they do not guide, and counseling is not effective. They also do not contribute to the development of teachers and teaching.

(2) As a crucial point in the statement of inspectors, "listening and recognizing the teacher and providing teachers trust" comes into the light as a positive behavior. However, more than half of the teachers do not think there is no crucial thing in their conversation with the inspectors. Some teachers point out that they generally do not ask questions to inspectors, and they wish them to go as soon as possible.

(3) Both inspectors and teachers emphasized that many factors create obstacles that prevent the effectiveness of a real helpful guidance. It was observed that the opinions of the two groups overlapped on some of these obstacles such as: Lack of time devoted to the guidance, less number of inspectors, workload, prejudicial act, being close to change, not following innovations, knowledge deficiency, inadequate self-development and bureaucratic obstacle.

(4) According to inspectors, to provide an effective guidance, there must be the teachers' request and willingness. Planning of the teacher-supervisor conference by

doing pre-interviews with the institutions and individuals, reducing the number of teachers to be guided, and taking feedback regarding what was done and in the next study evaluating the guidance with this feedback are necessary.

(5) According to the teachers, in order to make an effective guidance and counseling, in what issues they need help should be asked to the teachers, objectives and expectations should be clearly set out, conferences should be comprehensive and should not be spread over a wide time.

To reduce the workload of inspectors, to avoid teachers' negative perceptions and to increase confidence to be inspected, need analysis must be performed. Based on these analyses, measures intended for the sufficient number and quality of inspectors should be taken.

**Farklı Öğrenme Stillere Sahip Hemşirelik Öğrencilerinin
e-Ders Tasarımına İlişkin Görüşleri:
Web Tabanlı Hasta Eğitimi Dersi Örneği**

**Views of Nursing Students with Different Learning Styles
about the e-Course Design: Sample of Web-Based Patient
Education Course**

Emine ŞENYUVA

*Istanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelikte Eğitim
Anabilim Dalı, e-posta: esenyuva@istanbul.edu.tr*

Makalenin Geliş Tarihi: 21.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 24.11.2016

ÖZ

Araştırma, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin web tabanlı dersin tasarımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla planlanmıştır. Araştırma, tanımlayıcı ve kesitsel nitelikte gerçekleştirildi. Araştırmanın çalışma grubunu, bir Hemşirelik Fakültesi'nde web tabanlı derse kayıtlı ve araştırmaya katılmayı kabul eden 152 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, bilgi formu, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve Web Tabanlı Öğretim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu kadın olup yaş ortalamaları 20,01±2,44'tür. Öğrencilerin çoğunluğunun kendine ait bilgisayarı vardır, tamamı internet kullanmaktadır. Araştırmada öğrencilerin; ağırlıklı olarak özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stilline sahip oldukları, web tabanlı dersin tasarımının geneline, sayfa düzeni, renk, tipografi, görseller, hareketli görüntüler, gezinme ve yönlendirme, içerik ve işlevsellik boyutlarına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, web tabanlı dersin tasarımının sayfa düzeni, renk, tipografi, görseller, hareketli görüntüler, gezinim ve yönlendirme, içerik ve işlevsellik boyutlarının her bir maddesine ilişkin ağırlıklı olarak "oldukça uygun" ve "tamamen uygun" seçeneklerinde yoğunlaştıkları belirlendi. Bu sonuçlar ışığında; öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, web tabanlı ders tasarımlarının ve ders içeriklerinin düzenlenmesinde, geliştirilmesinde ve yapılandırılmasında dört öğrenme stiline de dikkate alınması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: *Web tabanlı eğitim, kolb öğrenme stilleri, kolb öğrenme stilleri envanteri, hasta eğitimi, hemşirelik eğitimi, hemşirelik öğrencisi*

ABSTRACT

The study was planned in an attempt to determine the views of nursing students with different learning styles about the design of the web-based course. The study was conducted in a descriptive and cross-sectional way. The study population consisted of all students (N:210) that were registered to the web-based course at a Nursing Faculty. The sample, on the other hand,

consisted of 152 students who accepted to participate in the study. The data were collected by using the Information Form, Kolb Learning Styles Inventory and Scale of Evaluating Web-Based Learning Environments. Majority of students who participated in the study are women and their age average is 20.01 ± 2.44 . A great majority of students are Anatolian High School/Science High School and General High School graduates. Majority of students have personal computers and all of them use the internet. As a result of the study, it was determined that students; mainly had an internalizing and dissociating learning style, had positive views about the design of the entire web-based course, as well as the page layout, color, typography, images, motion images, navigation and instruction, content and functionality dimensions, and mainly concentrated on the choices of "highly convenient" and "completely convenient" regarding each item of page layout, color, typography, images, motion images, navigation and instruction, content and functionality dimensions of the design of the web-based course. In the light of these results; it could be suggested to determine the learning styles of students by considering four learning styles in arranging, developing and structuring the web-based course designs.

Keywords: *Web based learning, kolb learning styles, kolb learning styles inventory, patient education, nursing education, nursing students*

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji alanında gerçekleşen hızlı gelişme ve değişimler, birçok sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de değişme ve gelişmelere neden olmuş, yeniden yapılandırılmasını zorunlu hale getirmiştir (Ekici, 2003). Eğitim sistemini etkileyen bu teknolojik gelişmeler, hem küresel eğitimde yaygın ve ortak çözümlerin geliştirilmesine olanak vermiş, hem de eğitim kalitesinin uluslararası standartlarda değerlendirilmesine neden olmuştur (Erbarut, 2003; Uğur, 2010).

Eğitimde kullanılan en önemli teknolojilerden biri, web tabanlı eğitimidir. Web tabanlı eğitim; ilgileri, yetenekleri, yaşları, öğrenim düzeyleri, çalışma koşulları çok farklı olan ve coğrafi koşulları nedeni ile eğitim engeli bulunan bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayan, kendi kendine öğrenmeye dayandığı için öğrenme sorumluluğunu büyük ölçüde bireye bırakan, bireylerin karar verme, sorun çözme becerilerinin gelişmesini destekleyen eğitimidir (Holmberg, 1989; Şenyuva, 2013). Web tabanlı eğitimin bu amaçları gerçekleştirebilmesi ise, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilerin fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması ile mümkündür (Ekici, 2003; Uğur, 2010). Öğrencilerin bireysel farklılıklarından biri de, öğrenme stilleridir.

Öğrencilerin “nasıl öğrenmekten hoşlandığını” ortaya koyan öğrenme stillerine ilişkin ilk çalışmalar, Rita Dunn (1960) tarafından yapılmış, günümüze kadar pek çok eğitim bilimci tarafından geliştirilmiştir (Şenyuva, 2009). Öğrenme stilleri; Gregorc’a (1984) göre bireyin nasıl öğrendiğini ve bunu çevresine nasıl uyarladığını gösteren ayırt edici davranışlar; Kolb’a (1984) göre bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar; Keefe ve Ferre’el (1990) göre bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerinin ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulduklarının göstergesi olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerinin bileşimi; Dunn ve Dunn’a (1993) göre ise her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur. Genel olarak öğrenme stilleri, kişinin

bilgiyi alma, işleme ve düzenleme sürecinde izlediği farklı yollardır (Felder, 1996). Eğitimciler de, öğrencileri daha etkin öğrenen bireyler haline getirmek için eğitim ortamlarını öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alarak düzenlemelidirler. Böylece öğrenciler, gerçek olayları daha iyi algılayan, öğrenme sürecinden etkili bir şekilde yararlanabilen, neyi nasıl öğreneceklerini, öğrendikleri bilgileri nasıl kullanacaklarını bilen bireyler haline geleceklerdir.

Öğrenci ve eğitimci etkileşiminin yoğun olduğu eğitimlerde öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması daha kolaydır. Ancak bu etkileşimin daha zayıf olduğu web tabanlı eğitimlerde öğrencilerin öğrenme stillerine yeterince önem verilememektedir (Kılıç, 2002). Oysa web tabanlı eğitim, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak özelleştirilebilmektedir (Graf, Liu, Kinshuk, Chen ve Yang, 2009). Burada amaç, öğrencilere sunulan web tabanlı eğitim etkinliklerinin çeşitlendirilmesiyle, öğrencilerin öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş uygun eğitim ortamını tasarlanmaktadır (Çardak, 2010; Usta, Bodur, Yağız ve Sünbül, 2011). Bu nedenle web tabanlı eğitim ortamlarının tasarlanmasında, öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi ve ortamların öğrenme stilleri ile tutarlılığının sağlanması, öğrenmenin kalıcılığının sağlanması ve akademik başarının artırılması açısından önemlidir (Yılmaz ve Özgür, 2012; Saygılı, Yıldız ve Özdemir, 2011; Çardak, 2010; Erişti, İzmirli, Fırat ve Haseski, 2010; Graf et al., 2009; Şenyuva, 2009; An ve Yoo, 2008; Ağca, 2006; Ekici, 2003; Kılıç, 2002). Yılmaz ve Özgür (2012), Usta, Bodur, Yağız ve Sünbül (2011), Uğur (2010), Kanninen (2009), Ateş ve Altun (2008), Tatar ve Tatar (2007), Cengizhan, (2006), Arslan ve Babadoğan (2005), Güven (2004), Demirbaş ve Demirkan (2003), Oral (2003), Sutliff ve Baldwin (2001), Felder (1996) yaptıkları araştırmalarda da, öğrencilerin öğrenme stillerine göre yapılandırılan web tabanlı eğitim ortamlarının öğretimi kolaylaştırarak öğrenmeye ilişkin tutumları olumlu yönde geliştirerek öğrenmenin kalıcılığını sağladığı, öğrencilerin akademik başarılarını ve performanslarını arttırdığı vurgulanmaktadır.

Bireysel farklılıkların; başarıyı, motivasyonu, tutumu ve öğrenmenin kalıcılığını artırması açısından öğrenme ortamlarının tasarımına yansıtılması gerekliliği ve önemi

göz önüne alındığında, web tabanlı eğitim ortamlarının tasarımlarının da farklı öğrenme stiline sahip öğrenci gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesinin ve yapılandırılmasının önemi yapılacak araştırmalarla desteklenmelidir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin web tabanlı dersin tasarımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, hemşirelik eğitiminde web tabanlı eğitime ilişkin uygulamalara ışık tutması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin web tabanlı dersin tasarımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandı.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap arandı:

1. Öğrencilerin öğrenme stilleri nasıldır?
2. Öğrencilerin web tabanlı dersin tasarımına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin web tabanlı dersin tasarımına ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Araştırma, tanımlayıcı ve kesitsel nitelikte gerçekleştirildi.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir Hemşirelik Fakültesi'nde web tabanlı derse kayıtlı tüm öğrenciler (N:210) oluşturdu. Araştırma, gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 152 öğrenci ile gerçekleştirildi.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,9'u kadın, %15,1'i erkektir, yaşları minimum 17, maksimum 45 olup yaş ortalamaları $20,01 \pm 2,44$ 'tür. %96,1'i Anadolu Lisesi/Fen Lisesi ve genel lise mezunudur (Tablo 1).

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri (n: 152)

SOSYO-DEMOGRAFIK ÖZELLİKLER		N	%
Yaş	20,01±2,44		
Cinsiyet	Kadın	129	84,9
	Erkek	23	15,1
Mezun olunan ortaöğretim kurumu	Anadolu Liseleri/Fen Lisesi	75	49,3
	Genel Lise	71	46,8
	Teknik ve Meslek Eğitim Liseleri	1	0,7
	Diğer	5	3,3
Kendine ait bilgisayar	Olan	121	79,6
	Olmayan	31	20,4
İnternet	Kullanan	152	100,0
	Kullanmayan	-	
	Cep telefonu	113	74,3
	Ev	92	60,5
İnternete bağlanma yeri*	Yurt	48	31,5
	Okul	42	27,6
	İnternet kafe	18	11,8
	Diğer	16	10,5

* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Öğrencilerin %79,6'sı kendine ait bilgisayarının olduğunu, %20,4'ü kendine ait bilgisayarının olmadığını belirtti. Öğrencilerin tamamı (%100,0) internet kullandığını, %74,3'ü cep telefonundan, %60,5'i evden internete bağlandığını ifade etti (Tablo 1).

Veri Toplama Araçları

Veriler; Bilgi Formu, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve Web Tabanlı Öğretim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplandı.

Bilgi Formu: Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından alanyazın ışığında geliştirildi. Formda, öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini ve internet kullanım durumlarını belirlemeye yönelik 11 soru yer aldı.

Web Tabanlı Öğretim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği: Erişti, İzmirli, Fırat ve Haseski (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 50 maddeden ve sayfa düzeni (5 madde), renk (6 madde), tipografi (5 madde), görseller (resim, grafik ve fotoğraf) (10 madde), hareketli görüntüler (video, canlandırma, simülasyon) (8 madde), gezinim ve yönlendirme (5 madde), içerik (5 madde) ve işlevsellik (6 madde) olmak üzere sekiz boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte tersine çevrilerek puanlanan madde bulunmamaktadır. Dörtlü Likert tipinde hazırlanan ölçeğin yanıt seçenekleri, tamamen uygun (4), oldukça uygun (3), biraz uygun (2) ve hiç uygun değil (1) olarak sıralanmıştır. Ölçekte yüksek puanlar, web tabanlı öğretim ortamlarının tasarımına ilişkin olumlu görüşleri ifade etmektedir. Ölçeğin toplam Cronbach alpha değeri .96 olarak bulunmuştur (Erişti, İzmirli, Fırat ve Haseski, 2010). Araştırmanın toplam Cronbach alpha değeri de .93 olarak bulundu.

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri: Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik, güvenilirlik yapılmıştır. Envanterde dört öğrenme stili; özümseyen-değiştiren-yerleştiren-ayrıştıran olarak tanımlanmıştır.

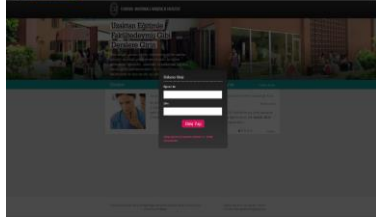
Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri sonuçlarında öğrenme döngüsünün aşamalarından elde edilen puanlar ve iki birleştirilmiş puan söz konusudur. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri'ni yanıtlayanların öğrenme döngüsünün somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı aşamalarına verdikleri puanlar sonucu 12 ile 48 arasında bir puan elde edilmiştir. Daha sonraki adım ise, birleştirilmiş puanların elde

edilmesidir. Birleştirilmiş puanlar; soyut kavramsallaştırma-somut yaşantı ve aktif yaşantı-yansıtıcı gözlem şeklinde elde edilmiştir. Öğrencilerin hangi öğrenme stiline (değiştiren, özümseyen, ayrıştıran, yerleştiren) sahip oldukları ise, öğrenme döngüsünün soyut kavramsallaştırma-somut yaşantı ve aktif yaşantı-yansıtıcı gözlem aşamalarından elde edilen puanların Kolb Öğrenme Stilleri Diyagramına yerleştirilmesi ile elde edilmiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984). Bu işlemler sonunda -36 ile +36 arasında değişen puanlar elde edilir. SK-SY’de elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif bir puan ise öğrenmenin somut olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde AY-YG den elde edilen pozitif puan öğrenmenin aktif, negatif puan ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu göstermektedir (Kolb, 1984; Akt: Ekici, 2003). Öğrencilerin hangi baskın öğrenme stiline sahip oldukları, envanterde yer alan maddelerden aldıkları puanlara göre belirlenmektedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Araştırmanın toplam Cronbach alpha değeri .93; somut yaşantı: 0.64, yansıtıcı gözlem: 0.74, soyut kavramsallaştırma: 0.76, aktif yaşantı: 0.69, soyut kavramsallaştırma-somut yaşantı: 0.82, aktif yaşantı-yansıtıcı gözlem: 0.79 olarak bulundu.

Web Tabanlı Hasta Eğitimi Dersi: Hasta Eğitimi dersi, Hemşirelik Fakültesi’nin müfredat programında 2. sınıfta güz döneminde 2 saat/hafta olarak yer alan dönemlik bir derstir.

Web tabanlı Hasta Eğitimi dersi ADDIE Modeli ve Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri doğrultusunda geliştirildi ve düzenlendi (Arkün, Baş, Avcı, Çevik, ve Gürcan, 2009; <http://www.yok.gov.tr/yasa/yonet/yonet60.html>, 11.06.2013).

Öğrencilerin İnternette/web’de yayınlanan Hasta Eğitimi dersi içeriğini görebilmek için hastaegitimi.istanbul.edu.tr adresine tıklaması/bağlanması gerekmektedir. “Kullanıcı Adı” ve “Parolası” ile ders içeriklerine erişebilmektedir (Şekil 1,2).



Şekil 1. Hasta Eğitimi Dersi Ders Sistemine Giriş



Şekil 2. Derse Giriş Sayfası

Dersin içeriği, drama videolar, uzman röportajları, video animasyonlar, 3D video animasyonlar, infografikler, çoktan seçmeli-doğru yanlış/eşleştirmeli soruları içeren video sorular ile zenginleştirildi ve yüz yüze görüşmelerle desteklenerek sunuldu (Şekil 3,4).



Şekil 3. İçerik Sayfası (Animasyon)



Şekil 4. İçerik Sayfası (Video)

Web tabanlı Hasta Eğitimi dersinde temel eğitim materyali, web üzerinden yayınlanan konu anlatımlarıdır. Dersin örgün sınavlarında öğrenciler, Prof. Dr. Gülsün Taşocak tarafından yazılmış olan “Hasta Eğitimi” kitabından ve dersin web’de sunulan içeriğinden sorumludur (Taşocak, 2012).

Web sayfaları arasına, öğrencilerin okuduğu ya da okuyacağı ünitelerle ilgili düşüncelerini, yorum yapmalarını, aktif öğrenmelerini desteklemek ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla “Kendimizi Sınayalım” egzersizleri (Şekil 7), edindikleri bilgileri değerlendirmelerini, anlaşılmayan ya da eksik kalan konuları fark

etmelerini, kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlamak amacıyla ünitelerin başına, ortasına ve sonuna değerlendirme soruları yerleştirildi (Şekil 8).



Şekil 7. Kendimizi Sınayalım



Şekil 8. Değerlendirme Soruları

Hasta Eğitimi dersi, ders sistemini oluşturan yazılım Adobe Flash programının olanaklarından yararlanılarak tasarlanmıştır. Dersi oluşturan sayfalarda yer alan başlık metinleri, video ve sunucu metinlerinin görüntülenmesi, ders içi hareket düğmelerinin işlevlerinin etkinleştirilmesi gibi temel öğeler XML dosyaları ile biçimlendirildi. Sayfa tasarımı öğeleri ve etkileşimler, Flash aracılığıyla tasarlandı.

Etik Konular

Veriler, Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı'ndan yazılı izin alındıktan sonra, gönüllü katılım esas alınarak toplandı. Veri toplamaya başlamadan önce öğrencilere araştırma hakkında açıklama yapıldı, sözlü onamları alındı ve formları doldurmaları istendi.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulguların istatistiksel analizlerinde SPSS programı kullanıldı. Verilerin analizinde, frekans, ortalama, standart sapma kullanıldı. Sonuçlar %95'lik güven aralığında, anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirildi (Özdamar, 2001).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, bir Hemşirelik Fakültesi'nde web tabanlı ders alan öğrenciler ile sınırlıdır. Tüm hemşirelik öğrencilerine genellenemez.

BULGULAR

Araştırmada farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin web tabanlı dersin tasarımına ilişkin görüşleri ile ilgili veriler, tablolar halinde sunuldu.

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri**Tablo 2.** Öğrencilerin Öğrenme Stilleri (n: 152)

ÖĞRENME STİLLERİ	n	%
Özümseyen	58	38,2
Ayrıştıran	51	33,5
Değiştiren	23	15,1
Yerleştiren	20	13,2

Araştırmaya katılan öğrencilerin %38,2'si özümseyen, %33,5'i ayrıştıran, %15,1'i değiştiren ve %13,2'si yerleştiren öğrenme stiline sahiptir (Tablo 2).

Öğrencilerin Web Tabanlı Dersin Tasarımına İlişkin Görüşleri**Tablo 3.** Öğrencilerin Web Tabanlı Dersin Tasarımına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalaması (n: 152)

BOYUTLAR	Min.	Max.	X ± SS
SAYFA DÜZENİ			
1. Sayfa düzeni belli bir sistematik dâhilinde ve bütünlük gösteren bir biçimde yapılandırılmıştır.	2,00	4,00	3,53±,61
2. Sayfa düzeni, kullanıcının öğrenilmesi hedeflenen bilgiye odaklanmasını sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır.	2,00	4,00	3,49±,63
3. Sayfa düzeni kullanıcıların istekleri doğrultusunda kullanıma ilişkin tercih yapmalarına olanak veren bir yapıdadır.	1,00	4,00	3,31±,78
4. Sayfa düzeni kullanım kolaylığı sağlayacak bir biçimde tasarlanmıştır.	1,00	4,00	3,47±,73
5. Sayfa düzeni, içeriğin algılanmasını kolaylaştırıcı biçimde sade ve gereksiz uyarıcılardan arındırılmış bir biçimde tasarlanmıştır.	2,00	4,00	3,43±,68
Toplam	9,00	20,00	17,22±2,79
RENK			
1. Tasarımda kullanılan renk/renkler belli bir sistematik dâhilinde ve süreklilik gösteren bir biçimde yapılandırılmıştır.	1,00	4,00	3,41±,75
2. Tasarım kullanıcının renklendirme konusunda bireysel tercih yapmasına olanak sağlayan bir yapıdadır.	1,00	4,00	3,09±,86
3. Tasarımda kullanılan renk/renkler, içeriği oluşturan önemli bilgileri vurgulayacak bir yapıdadır.	2,00	4,00	3,41±,65
4. Tasarımda kullanılan renkler birbiri ile ilişkili tasarım öğeleri arasında uyum gösterecek biçimde kullanılmıştır.	1,00	4,00	3,30±,80

5. Tasarımda kullanılan renkler, öğrenme içeriğine yönelik güdülenme sağlayıcı ve kullanıcıyı yormayacak renkler arasından seçilmiştir.	1,00	4,00	3,30±,70
6. Tasarımda kullanılan renkler, kullanıcıyı yormayacak özellikteki renkler arasından seçilmiştir.	1,00	4,00	3,39±,72
Toplam	8,00	24,00	19,90±3,53
TİPOGRAFI			
1. Kullanıcının dikkatinin içerikte yer alan önemli noktalara odaklanması için uyarıcı tipografik öğeler (koyu, yatık, altı çizili, hareketli vb) kullanılmıştır.	2,00	4,00	3,47±,68
2. Tipografik öğeler ve buldukları arka plan okunabilirliği ve algılamayı artıracak şekilde düzenlenmiştir.	1,00	4,00	3,41±,67
3. Tipografik öğeler kendi içerisinde bütünlük oluşturmaktadır. (Birbiri ile ilişkili yazılar, başlıklar ve açıklamalar için aynı ya da benzer yazı biçimi ve renklerin kullanılması gibi)	1,00	4,00	3,39±,69
4. Kullanılan tipografik öğeler hedef kitle nitelikleri ile uyumludur.	1,00	4,00	3,30±,72
5. Tipografik öğeler arasındaki boşluklar, (harfler, kelimeler ve satırlar arası boşluklar) algılanabilir ve ayırt ediciliği sağlayıcı niteliktedir.	2,00	4,00	3,41±,65
Toplam	8,00	20,00	16,99±2,75

GÖRSELLER			
1. Tasarımda yer alan görseller öğrenme içeriğine güdülenmeyi sağlayıcı niteliktedir.	1,00	4,00	3,36±,70
2. Tasarımda yer alan görsellerin algılanırlığı kullanıcıların düzeylerine ve hazır oluşluklarına uygundur.	1,00	4,00	3,32±,70
3. Tasarımda yer alan görsellerin içerikleri ve taşıdıkları mesajlar yönünden hedef kitlenin ilgisini canlı tutacak niteliktedir.	1,00	4,00	3,36±,78
4. Tasarımda yer alan görseller içeriğin algılanmasını ve somutlaştırılmasını sağlayıcı niteliktedir.	1,00	4,00	3,41±,72
5. Tasarımda yer alan görseller farklı anlamlara yol açmayacak biçimde açık, anlaşılır bir yapıdadır.	1,00	4,00	3,41±,71
6. Tasarımda yer alan görseller kendi içinde anlam bütünlüğü taşıyan ve metinlerle ilişkilendirilebilen bir yapıdadır.	1,00	4,00	3,39±,72
7. Tasarımda yer alan görseller metin içerikleriyle birlikte ve ilişkilendirilerek kullanılmıştır. (Metin içinde referans ya da link verme vb)	1,00	4,00	3,49±,66
8. Tasarımda yer alan görseller öğretim içeriğinde yer alan önemli bilgileri vurgular niteliktedir.	1,00	4,00	3,43±,67
9. Tasarımda yer alan görseller tanımlanma ve algılamayı kolaylaştırıcı bir biçimde sınırlandırılmasına dikkat edilmiştir. (çerçeve kullanmak, belirginleştirmek vb.)	1,00	4,00	3,47±,67
10. Tasarımda yer alan görseller boyut özellikleri (derinlik, uzaklık, orantı, perspektif) yönünden algılanabilir ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliktedir.	1,00	4,00	3,41±,69
Toplam	17,00	40,00	34,07±5,44

HAREKETLİ GÖRÜNTÜLER			
1. Hareketli görüntüler, öğretim amaçları ve öğretim içeriği ile uyumludur.	1,00	4,00	3,32±,71
2. Hareketli görüntüler öğretim içeriğine ilişkin ilgi ve motivasyonu sağlayıcı niteliktedir.	1,00	4,00	3,38±,70
3. Tasarımda, gereksiz ve dikkati dağıtan hareketli görüntülerin kullanımından kaçınılmıştır.	1,00	4,00	3,35±,74
4. Hareketli görüntüler, tasarımın bütününde farklı anlamlara yol açmayacak biçimde anlam bütünlüğü taşımaktadır.	1,00	4,00	3,37±,72
5. Hareketli görüntüler etkileşime ve kullanıcının yönlendirmelerine olanak veren bir yapıdadır.	1,00	4,00	3,43±,68
6. Hareketli görüntüler birden fazla algı kanalına hitap eder bir yapıdadır.			3,30±,79
7. Hareketli görüntüler, hedef kitlenin düzeyine uygundur.	1,00	4,00	3,32±,73
8. Hareketli görüntüler öğretim içeriği ile ilişkilendirilmiş ve açıklayıcı bilgiler ile desteklenerek kullanılmıştır.	1,00	4,00	3,41±,67
Toplam	11,00	32,00	26,89±4,61
GEZİNİM ve YÖNLENDİRME			
1. Tasarıma ilişkin yönlendirmeler kullanıcı merkezlidir.	1,00	4,00	3,36±,70
2. Tasarımda kullanılan yönlendirmeler kullanım amacına uygun çalışır.	2,00	4,00	3,41±,62
3. Gezinim araçlarında ilişkili bağlantılar gruplandırılmıştır(Renkle, link vererek ya da aynı konumda kullanılarak gruplandırma)	1,00	4,00	3,35±,71
4. Birbiri ile ilişkili yönlendirmeler kendi içlerinde gruplandırılarak sunulmuştur (butonlar, menüler, menü alt başlıklar vb.)	1,00	4,00	3,43±,73

5. Kullanıcı öğrenme hızı doğrultusunda ilerleyebilmektedir. (Yönlendirme ve gezinin öğrenci kontrolündedir)	1,00	4,00	3,40±,74
Toplam	7,00	20,00	16,96±2,77

İÇERİK

1. Tasarımda öğretim içeriğine ilişkin amaçlar açık ve net bir biçimde belirtilmiştir.	1,00	4,00	3,44±,68
2. İçerik, tasarım öğeleri ile oluşturulan görsel, işitsel ve görsel işitsel öğelerle desteklenmiş ve etkileşimi olanaklı kılacak bir biçimde yapılandırılmıştır.	1,00	4,00	3,41±,72
3. Öğretim içeriği öğretim amaçları doğrultusunda sınıflandırılıp, sıralanmıştır.	1,00	4,00	3,54±,62
4. Öğretim içeriği tasarım öğeleri ile öğrenmeyi destekleyici bir bütünlük oluşturmaktadır.	1,00	4,00	3,50±,61
5. İçerik nitelikli geribildirim özellikleri ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak verecek bir yapıdadır(Tekrar, alıştırma, test vb. uygulamalar)	1,00	4,00	3,39±,72
Toplam	8,00	20,00	17,29±2,73

İŞLEVSELLİK

1. Tasarım, öğrenme yükümlülükleri ve tasarımdan en etkili bir biçimde ne şekilde yararlanabilecekleri konusunda kullanıcılara rehberlik edici, yol gösterici niteliktedir.	1,00	4,00	3,39±,70
2. Tasarım kullanım kolaylığına sahiptir.	2,00	4,00	3,37±,66
3. Tasarımın ekrana yüklenme hızı dikkat toplasımını engellemeyecek niteliktedir.	1,00	4,00	3,24±,77
4. Tasarımın görüntü ve çözünürlük kalitesi algılamayı kolaylaştırıcı niteliktedir.	1,00	4,00	3,40±,71
5. Tasarım kullanıcıların dosya yükleme, dosya indirme, e-	1,00	4,00	3,08±,91

posta, forum vb. uygulamalar gerçekleştirilmesini olanaklı kılabilecek nitelikli bir altyapıya sahiptir.			
6. Tasarım kullanıcının öğrenme amaçlı işlemlerini kaydetme ve saklama ve kaldığı yerden devam etmesini sağlamayı olanaklı kılabilecek seçenekler içermektedir.	1,00	4,00	3,30±,84
Toplam	10,00	24,00	19,77±3,28
TOPLAM	92,00	200,00	169,09±24,18

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin; web tabanlı dersin tasarımına ilişkin görüşlerinin genel puan ortalaması 169,09±24,18’dir.

“Sayfa Düzeni” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması 17,22±2,79 olup, en yüksek ortalama “Sayfa düzeni belli bir sistematik dâhilinde ve bütünlük gösteren bir biçimde yapılandırılmıştır.” (3,53±,61), en düşük ortalama “Sayfa düzeni kullanıcıların istekleri doğrultusunda kullanıma ilişkin tercih yapmalarına olanak veren bir yapıdadır.” (3,31±,78) maddesine aittir (Tablo 3).

“Renk” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması 19,90±3,53 olup, en yüksek ortalama “Tasarımda kullanılan renk/renkler belli bir sistematik dâhilinde ve süreklilik gösteren bir biçimde yapılandırılmıştır.” (3,41±,75), en düşük ortalama “Tasarım kullanıcının renklendirme konusunda bireysel tercih yapmasına olanak sağlayan bir yapıdadır.” (3,09±,86) maddesine aittir (Tablo 3).

“Tipografi” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması 16,99±2,75 olup, en yüksek ortalama “Kullanıcının dikkatinin içerikte yer alan önemli noktalara odaklanması için uyarıcı tipografik öğeler (koyu, yatık, altı çizili, hareketli vb) kullanılmıştır.” (3,47±,68), en düşük ortalama “Kullanılan tipografik öğeler hedef kitle nitelikleri ile uyumludur.” (3,30±,72) maddesine aittir (Tablo 3).

“Görseller” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması 34,07±5,44 olup, en yüksek ortalama “Tasarımda yer alan görseller metin içerikleriyle birlikte ve ilişkilendirilerek kullanılmıştır. (Metin içinde referans ya da link verme vb)” (3,49±,66), en düşük

ortalama “Tasarımda yer alan görsellerin algılanırlığı kullanıcıların düzeylerine ve hazır oluşluklarına uygundur.” (3,32±,70) maddesine aittir (Tablo 3).

“Hareketli Görüntüler” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması 26,89±4,61 olup, en yüksek ortalama “Hareketli görüntüler etkileşime ve kullanıcının yönlendirmelerine olanak veren bir yapıdadır.” (3,43±,68), en düşük ortalama “Hareketli görüntüler birden fazla algı kanalına hitap eder bir yapıdadır.” (3,30±,79) maddesine aittir (Tablo 3).

“Gezinim ve Yönlendirme” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması 16,96±2,77 olup, en yüksek ortalama “Birbiri ile ilişkili yönlendirmeler kendi içlerinde gruplandırılarak sunulmuştur.” (3,43±,73), en düşük ortalama “Gezinim araçlarında ilişkili bağlantılar gruplandırılmıştır.” (3,35±,71) maddesine aittir (Tablo 3).

“İçerik” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması 17,29±2,73 olup, en yüksek ortalama “Öğretim içeriği öğretim amaçları doğrultusunda sınıflandırılıp, sıralanmıştır.” (3,54±,62), en düşük ortalama “İçerik nitelikli geribildirim özellikleri ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak verecek bir yapıdadır (Tekrar, alıştırma, test vb. uygulamalar).” (3,39±,72) maddesine aittir.

“İşlevsellik” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması 19,77±3,28 olup, en yüksek ortalama “Tasarım, öğrenme yükümlülükleri ve tasarımdan en etkili bir biçimde ne şekilde yararlanabilecekleri konusunda kullanıcılara rehberlik edici, yol gösterici niteliktedir.” (3,39±,70), en düşük ortalama “Tasarım kullanıcıların dosya yükleme, dosya indirme, eposta, forum vb. uygulamalar gerçekleştirebilmesini olanaklı kılacak nitelikli bir altyapıya sahiptir.” (3,08±,91) maddesine aittir (Tablo 3).

Farklı Öğrenme Stillere Sahip Öğrencilerin Web Tabanlı Dersin Tasarımına İlişkin Görüşleri

Dört öğrenme stiline (özümseyen, ayrıştırıcı, değiştiren, yerleştiren) sahip öğrencilerin; web tabanlı dersin tasarımının sayfa düzeni, renk, tipografi, görseller, hareketli görüntüler, gezinim ve yönlendirme, içerik ve işlevsellik boyutlarının her bir maddesine ilişkin ağırlıklı olarak “oldukça uygun” ve “tamamen uygun” seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu kadın olup yaş ortalamaları $20,01 \pm 2,44$ 'tür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Anadolu Lisesi/Fen Lisesi ve Genel Lise mezunudur.

Öğrencilerin çoğunluğunun kendine ait bilgisayarı vardır, tamamı internet kullanmaktadır (Tablo 1). Ders, internet üzerinden web tabanlı olarak yürütüldüğünden öğrencilerin bilgisayar okuryazarı olmaları, bilgisayar kullanma olanaklarına sahip olmaları ve öğrenim süresi boyunca İnternete erişim olanaklarının bulunması önemlidir. Şenyuva ve Taşocak (2014), Şenyuva (2009), Adams ve Timmis (2006), Koç (2006), İşman, Dabaj ve Gümüş (2006), Akkoyunlu, Sağlam ve Atav (2004), Aslım (2004), Orhan ve Akkoyunlu (2004), Aksu ve İrgil (2003) tarafından yapılan araştırmalarda da web tabanlı eğitimde bilgisayar ve internet kullanmanın temel beceriler olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendine ait bilgisayarının olması, internet kullanması ve internete bağlanma olanaklarının olması, öğrencilerin web tabanlı dersi aktif biçimde takip etmeleri açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirildi.

Öğrencilerin ağırlıklı olarak özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stilline sahip oldukları belirlendi (Tablo 2). Yılmaz ve Özgür (2012), Usta ve arkadaşları (2011), Uğur (2010), Alşan (2009), Şenyuva (2009), Ateş ve Altun (2008), Usta (2008), Cesur (2008), Demir (2008), Çaycı ve Ünal (2007), Aşkın (2006), Ağca (2006), Hasırcı (2006), Arslan ve Babadoğan (2005), Kvan ve Yunyan (2005), Mutlu (2005), Peker (2005), Çağıltay ve Tokdemir (2004), Demirbaş ve Demirkan (2003), Jagt, Ramasamy, Jacobs ve Lindsey (2003), Oral (2003), Peker ve Aydın (2003), Kılıç (2002), Matthew ve Cook (2002), Terrell (2002), Cano-García ve Hewitt-Hughes (2000), Smith (2000) öğrencilerin büyük çoğunluğunun baskın öğrenme stiline özümseyen ve ayrıştıran olduğunu, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise sayısal olarak daha az olduklarını belirlemişlerdir. “Özümseyen” öğrenme stiline sahip öğrenciler, kuramsal modeller oluşturmada güçlüdürler, ancak kuramları uygulama konusunda yeterli değildir. Yeni şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanırlar. Bilgilerin kendilerine

sistemli ve detaylı bir şekilde sunulmasını ister, uzman görüşlerine değer verirler. Daha çok entelektüel başarıyı, ekip çalışmasını ve sosyal etkileşimi tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilere sunulan bilgi sıralı, mantıklı ve ayrıntılı olmalıdır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984). “Ayrıştırıcı” öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Problem çözme, karar verme ve fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama yapma konularında başarılıdırlar. Sosyal ve kişilerarası etkinlikler yerine teknik sorunlarla uğraşmayı, bir sorunun çözümü için çok sayıda seçenek ve bakış açısının olduğu durumlarda tartışarak, konuşarak öğrenmeyi tercih ederler. Detaylara önem verir, parçalardan hareketle bütünü anlamaya çalışırlar (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984). Bu sonuçlar, hemşirelik eğitim programlarının tüm öğrenme stillerinin dikkate alınarak, hemşirelik öğrencilerinin yaşama bakış açısını zenginleştirecek, sağlık alanında yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip etmesini, karar vermesini, eleştirel düşünmesini, bilgiyi sentezlemesini, fikir üretmesini, sorumluluk üstlenmesini ve sorulara çözümler üretmesini, çevresiyle etkileşerek bireysel ve bütüncü yaklaşımı sergilemesini sağlayacak şekilde düzenlemesinin ve yapılandırmasının zorunlu/gerekli olduğu şeklinde yorumlandı.

Web tabanlı ders sistemi yazılımlarıyla, öğrencilere web/internet ortamında etkin ve verimli ders çalışma ortamı sağlamak amaçlanmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için web ortamındaki ders içeriğini destekleyen ses ve görsellerle birlikte kullanılan hareketli animasyonlar, konu ile ilgili videolar, içerik içinde farklı soru tiplerini içeren (çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirmeli vb.) çözümlü değerlendirme sorularını içeren çoklu ortam yazılımlarının kullanılması önemlidir (Yılmaz ve Özgür, 2012; Çardak, 2010; Uğur, 2010; Kanninen, 2009; Cengizhan, 2006; Mutlu, Kip ve Kayabaş, 2005). Araştırmada öğrencilerin web tabanlı dersin tasarımına ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğu belirlendi (Tablo 3). Öğrencilerin web tabanlı dersin tasarımının sayfa düzeni, renk, tipografi, görseller, hareketli görüntüler, gezinim ve yönlendirme, içerik ve işlevsellik boyutlarına ilişkin de olumlu görüşlere sahip olduğu belirlendi (Tablo 3). Bu sonuçlar, web tabanlı dersin tasarımında dersin içeriği, hypermetnin yanı

sıra tablo, şekil, resim, animasyon, sayfa içine gömülü uygulamalar, okuma parçaları ve videolar ile zenginleştirilerek sunuldu. Bu durum, web tabanlı dersin tasarımının genel olarak öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilir düzeyde ve nitelikte olduğu şeklinde değerlendirildi.

Felder (1996), Yılmaz ve Özgür (2012) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenen çoklu ortamların, öğrencilerin derse/konuya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olduğunu belirlemiştir. Usta ve arkadaşları (2011), Çardak (2010), Uğur (2010), Kanninen (2009), Cooze ve Barbour (2007), Manocheri (2006), Tsoua, Wang ve Tzeng (2006), Yılmaz ve Akkoyunlu (2006), Cannavan (2004), Ekici (2003) ve Terrell (2002) tarafından yapılan çalışmalarda, web tabanlı eğitim ortamlarının tasarımı ve içeriklerinin oluşturulmasında öğrencilerin öğrenme stillerinin önemli olduğu, öğrenme stillerine uygun şekilde tasarlanan web tabanlı eğitim ortamlarının akademik başarıyı arttırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı vurgulanmaktadır. Çalışmada da dört öğrenme stiline (özümseyen, ayırıştırıcı, değiştiren, yerleştiren) sahip öğrencilerin; web tabanlı dersin tasarımının sayfa düzeni, renk, tipografi, görseller, hareketli görüntüler, gezinim ve yönlendirme, içerik ve işlevsellik boyutlarının her bir maddesine ilişkin ağırlıklı olarak “oldukça uygun” ve “tamamen uygun” seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir (Tablo 4). Olumlu görüş olarak değerlendirilebilecek olan “oldukça uygun” ve “tamamen uygun” seçeneklerindeki yanıtların toplam oranları, olumsuz görüş olarak değerlendirilebilecek olan “biraz uygun” ve “hiç uygun değil” seçeneklerinden daha fazladır. Bu sonuçlar, web tabanlı dersin tasarımının; drama videoları, uzman röportajları, video animasyonlar, 3D video animasyonlar, infografikler, çoktan seçmeli-doğru yanlış/eşleştirmeli soruları içeren video sorularla desteklenmesi nedeni ile öğrencilerin tüm öğrenme stillerini dikkate aldığı, dolayısıyla öğrencilerin tasarımı genel olarak olumlu/yeterli buldukları, ihtiyaçlarını karşıladığını düşündükleri şeklinde yorumlandı.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, öğrencilerin;

- Ağırlıklı olarak özümseyen ve ayırtıran öğrenme stilline sahip olduklarını,
- Web tabanlı dersin tasarımının geneline, sayfa düzeni, renk, tipografi, görseller, hareketli görüntüler, gezinme ve yönlendirme, içerik ve işlevsellik boyutlarına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını,
- Web tabanlı dersin tasarımının sayfa düzeni, renk, tipografi, görseller, hareketli görüntüler, gezinim ve yönlendirme, içerik ve işlevsellik boyutlarının her bir maddesine ilişkin ağırlıklı olarak “oldukça uygun” ve “tamamen uygun” seçeneklerinde yoğunlaştıklarını gösterdi.

Bu sonuçlar ışığında;

- eğitim ortamlarındaki öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi,
- web tabanlı derslerin tasarlanmasında/düzenlenmesinde, geliştirilmesinde ve yapılandırılmasında öğrencilerin belirlenen öğrenme stillerinin dikkate alınması,
- öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenen web tabanlı derslerin öğrencilerin başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisinin niteliksel araştırmalarla derinlemesine incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adams, A. & Timmis, F. (2006). Students Views of Integrating Web-Based Learning Technology into the Nursing Curriculum – A Descriptive Survey. *Nurse Education in Practice*, 6, 2-21.
- Ağca, R. K. (2006). *Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stilllerine Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Ankara.
- Akkoyunlu, B., Sağlam, N. ve Atav, E. (2004). *Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Sıklık ve Amaçları*. IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Sakarya.
- Aksu, H. ve İrgil, E. (2003). İnternetin Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Hayatındaki Yeri. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29, 19-23.
- Alşan, E. (2009). Temel Kimya Laboratuvarı Dersinde Öğretmen Adaylarının Başarılarına Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fenve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 117-133.
- An, G. Y. & Yoo, M. S. (2008). Critical Thinking and Learning Styles of Nursing Student at the Baccalaureate Nursing Program in Korea. *Contemporary Nurse*, 29(1), 100-109.
- Arkün, S., Baş, T., Avcı, Ü., Çevik, V. ve Gürcan, T. (2009). *ADDIE Tasarım Modeline Göre Web Tabanlı Bir Öğrenme Ortamı Geliştirilmesi. Eğitimin Değişen Yüzü: Yeni Paradigmalar*. 25. Yıl Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, 5 (21), 35-48.
- Aslım, V. (2004). Fransızca Yabancı Dil Öğrencilerinin İnternetin Eğitimlerinde Kullanılmasına Yönelik Tutum ve Düşünceleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-16.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17 (87), 37-47.

- Aşkın, Ö. (2006). Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Öğrenme Tercihleri. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, 30, 1-16.
- Cannavan, J. (2004). *Personalized E-Learning Through Learning Style Aware. Adaptive Systems*. Trinity College Dublin.
- Cano-García, F. & Hewitt Hughes, E. (2000). Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement. *Educational Psychology*, 20 (4), 413-431.
- Cengizhan, S. (2006). *Bilgisayar Destekli ve Proje Temelli Öğretim Tasarımlarının Bağımlı, Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stilllerine Sahip Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Cesur, O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Cooze, M. ve Barbour, M. (2007). Learning Styles: A Focus Upon E-Learning Practices and Their Implications for Successful Instructional Design. *Journal of Applied Educational Technology*, 4(1), 7-20.
- Çağiltay, N.E. ve Tokdemir, G. (2004). *Mühendislik Eğitiminde Öğrenme Stillерinin Rolü*. I.Ulusal Mühendislik Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eski Foça/İzmir.
- Çardak, Ç. S. (2010). *Öğrenme Stillерine Göre Kişiselleştirilmiş veya Uyarlanabilir E-Öğrenme ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi*. Birinci Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ayvalık.
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3), 1-16.
- Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.

- Demirbaş, O. O. ve Demirkan, H. (2003). Focus on Architectural Design Process Through Learning Styles. *Design Studies*, 24(5), 437-456.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1992). *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approach for Grades*. Massachusetts.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48- 55.
- Erbarut, E. (2003). Web Temelli Eğitim ve Öğrenme-Bilişim Teknolojileri. *TMMOB Elektrik Mühendisliği Dergisi*, 41(419).
- Erişti, S. D., İzmirli, Ö. Ş., Fırat, M. ve Haseski, H.İ. (2010). *Eğitsel Web Sitesi Tasarımında Görsel Algı Kuramlarına Dayalı Tasarım İlkeleri*. IODL ve ICEM Joint Conference and Media Days sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Felder, R. M. (1996). Matters of Style. *ASEE Prism*, 6(4), <http://www.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm> (23.10.2013).
- Graf S., Liu T.C., Kinshuk , Chen N.S. & Yang S. J. (2009). Learning Styles and Cognitive Traits – their Relationship and Its Benefits in Web-Based Educational Systems. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1280–1289.
- Gregorc, A.F. (1984). Style as Symptom: A Phenomenological Perspective. *Theory into Practice*, 23(1).
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15-25.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education*. London/New York: Rodledge.
- İşman, A., Dabaj, F. ve Gümüş, A. (2006). İletişim Eğitiminde İnternet Bağımlılığı. *Eurasian Journal of Educational Research-Eğitim Araştırmaları*, 23, 117-126.
- Jagt, J. W., Ramasamy, R., Jacobs, R. L. & Lindsey, J. D. (2003). Hemisphericity Modes, Learning Styles and Environmental Preferences of Students in an Introduction to Special Education Course. *International Journal of Special Education*, 18 (1), 32-42.

- Kanninen, E. (2009). Learning Styles and E-Learning. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tampere University of Technology, Finlandiya.
- Keefe J.W. ve Ferrell B.G. (1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*, 48 (1), 57-61.
- Kılıç, E. (2002). Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri ve Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 1-15.
- Koç, Z. (2006). Hemşirelik Öğrencilerinin Hemşirelik Eğitimi ve Uygulamalarında Bilgisayar Kullanımı Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10, 29-40.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiental Learning: Experience as the Source of Learning Development*. New Jersey, Englewood: Prentice Hall Inc.
- Kvan, T. ve Yunyan, J. (2006). Students' Learning Styles and their Correlation with Performance in Architectural Design Studio. *Design Studies*, 26(1), 19-34.
- Manochehri, N.N. (2006). The Influence of Learning Styles on Learners in E-Learning Environments: An Empirical Study. *Computer in Higher Education Economics Review (CHEER)*, 18(2), 10-14.
- Matthew, J. ve Cook, B.A. (2002). An Exploratory Study of Leaning Styles as a Predictor of College Academic Adjustment. *Fairfield Univesity Student Psycholog Journal*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.196.5651verep=rep1vetype=pdf> (27.11.2013).
- Mutlu, M. (2005). Öğrenme Stilllerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2). <http://efdergi.yyu.edu.tr> (27.11.2013).
- Mutlu, M.E., Kip, B. ve Kayabaş, İ. (2005). *Açıköğretim E-Öğrenme Sisteminde Öğrenci-İçerik Etkileşimi*. V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Sakarya.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, P. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanımları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 107-116.
- Özdamar, K. (2001). *SPSS ile Biyoistatistik*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Peker, M. (2005). İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, 5(21), 200-210.
- Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 167-172.
- Smith, F. (2000). Attitudes, Learning Styles and the Workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(2), 281-293.
- Sutliff, R.I. & Baldwin, V. (2001). Learning Styles: Teaching Tecnology Subjects can be More Effective. *The Journal of Technology Studies*, 22-27.
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Winter-Spring-2001/sutliff.html>
(15.12.2013).
- Şenyuva E. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 247-271.
- Şenyuva, E. (2013). Nursing Student's View about Distance Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 409-420.
- Şenyuva E. ve Taşocak G. (2014). Implementation of web-based distance education in nursing education in Turkey: A sample lesson in patient education. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 12 (3), 1-13, July-September.
- Taşocak, G. (2012). *Hasta Eğitimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basım ve Yayınevi Müdürlüğü.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2007). Öğrenme Stillерine Dayalı Öğretim. Qafqaz University, 20, 126-130. <http://www.qafqaz.edu.az/journal/13-20.pdf> (27.11.2013).
- Terrell, S.R. (2002). The Effect of Learning Style on Doctoral Course Completion in a Web-Based Learning Environment. *Journal of the Internet and Higher Education*, 5(4), 345-352.
- Tsoua, W., Wang, W. & Tzeng, Y. (2006). Applying a Multimedia Storytelling Website in Foreign Language Learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Uğur, S. (2010). Farklı Öğrenme Stillерine Sahip Öğrencilerin E-Ders Tasarımlarına İlişkin Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programları Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.

- Usta İ. (2008). Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta.
- Usta, A., Bodur, H., Yağız, D. ve Sünbül, A.M. (2011). İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1–13.
- Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği. <http://www.yok.gov.tr/yasa/yonet/yonet60.html> (14.06.2013).
- Yılmaz, A. ve Özgür, S. (2012). Türetimci Çoklu Ortamın Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillere Göre Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 441-452.
- Yılmaz, M. ve Akkoyunlu, B. (2006). Farklı Öğrenme Ortamlarının Kalıcılığa Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 209-218.

SUMMARY

In the study, determining the views of nursing students with different learning styles on the web based Patient education course was aimed. The study was made in descriptive and cross-sectional way. The study group was created by all the students who has web based Patient Education course in a College of Nursing in the fall semester of the 2013-2014 academic year (N:210). The study was carried out with 152 students who accepted to participate in the research. 84.9% of students who participated in the study were female, 15.1% were male, and the minimum age is 17, the maximum age is 45 and average age is 20.01-2.44. 96.1% of the students had graduated from Anatolian High School / Science High School and Public School. 79.6% of the students stated that there is a computer which belong to them and 23.0% of the students stated that there is not a computer which belong to them. All of the students (%100) stated that they use the Internet, 74.3% of students stated that they connect to the internet from a mobile phone, %60.5 of students stated that they connect to the internet at home. Data were collected with Information Form, Kolb Learning Style Inventory, Web-Based Learning Environment Rating Scale. Web-based Patient Education courses were developed and organized in accordance with the relevant articles of ADDIE Model and Inter-Communication and Information Technologies-Based Distance Higher Education Regulation. In the study, SPSS for Windows Program was used for statistical analysis of the data which were obtained in the research. For the data analysis, frequency method, average method, standard deviation was used.

It was detected that 38.2% of the students who participated to the study have assimilating learning style, and the 33.5% of them have parsing learning style, and % 15.1 of them has changing learning style, and the 13.2% of them has placing learning style. These results were interpreted with taking consideration all of the learning styles of the nursing education programs as the nursing students follow the developments in the field of health which will enrich the life perspectives of the students, to make decision, to think critically, to synthesize information, to generate ideas, to take responsibility, to produce solutions for questions, by interacting with environment, to approach to environment to do individual and holistic the requirements.

With web-based education system software, in the web environment, to provide efficient and effective study environment is aimed for students. To accomplish this, it is important to use the moving animations used in a web environment that supports the course content in conjunction with audio and visuals, videos on subject, content in multimedia software containing different question types (multiple choice, true false, matching, etc.), containing parsed multimedia software evaluation questions. The average overall score of research students' opinions on the Patient Education course

design is 169.09 ± 24.18 , and it was determined that the students has positive opinions about web based Patient Education course design, page layout, color, typography, images, moving images, navigation and routing, content and functionality of scale. As a result, in the design of web based Patient Education course, the course content was presented with tables, picture, animation, applications that embedded in page, readings and videos as well as hypertext. This case was evaluated in the web-based Patient Education course design that can meet the expectation and needs of the students in level and quality.

In this study, it is seen that the students who have four learning styles (assimilating, degrading, altering, placing) predominantly focus on "quite appropriate" and "entirely appropriate" option on the web based patient education courses design page layout, color, typography, images, moving images, navigation routing, content and functionality of the dimension of each item. The total rate of responses in the opinions which can be considered positive, that is "quite appropriate" and "completely fit" are more than the rate of responses in the opinions which can be considered negative opinions such as "little suitable" and "unsuitable". These results revealed that as the web based Patient Education course was supported with drama videos, expert interviews, video animations, 3D video animations, videos which involve the question of multiple choice-right and wrong-matching, the students with these learning styles found the design as adequate and thought that it can meet their needs.

Babaların Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

An Investigation of Fathers' Opinions about Spending Time with Their Children

Fatma TEZEL ŞAHİN¹, Ayşegül AKINCI COŞGUN², Zeynep Nur AYDIN KILIÇ³

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D
ftezel68@gmail.com

²Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D
aysegulakinci2011@gmail.com

³Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D
zeynep.nur.aydin@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 29.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 25.01.2017

ÖZ

Babanın çocuğun yaşamında aktif olarak yer almasının çocuğun bilişsel gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi ve kişilik gelişimi üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmada, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeli olan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Baba Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 80 baba oluşturmuştur. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda babaların çocuklarıyla en fazla oyun oynayarak vakit geçirdikleri ayrıca sohbet etme, hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme, tiyatro, sinemaya gitme, kitap okuma, deney yapma-resim yapma, spor yapma, alışveriş yapma etkinliklerini çocuklarıyla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Babaların çoğunluğunun çocuklarıyla günlük 1-2 saat arasında vakit geçirdikleri ancak, bu süreyi yeterli bulmadıkları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, baba-çocuk, baba katılımı

* Bu çalışma, 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

Positive relationship established between the father and the child and involvement of the father in the child's life has positive impacts on both the development of the child and the father's perception of his fatherhood roles. Effective involvement of the father in the child's life and positive relationship established between the father and the child have positive influences on the child's cognitive development, social and emotional development, personality development and particularly self-perception and self-confidence. Thus, the purpose of the current study is to investigate the opinions of the fathers whose children are attending a pre-school education institution about their state of spending time with their children through face-to-face procedure. In the current study employing descriptive survey model, "Father Interview Form" developed by the researchers and consisting of semi-structured questions was used as the data collection instrument. The study group of the current research is comprised of 80 fathers whose children are attending a pre-school education institution in 2013-2014 school year. The frequencies and percentages were calculated for the collected data and then tabulated. After that they were analyzed through content analysis method. At the end of the study it was concluded that the fathers spend most time with their children while playing. In addition to this, the fathers spend time with their children by chatting, visiting a zoo, going to a park, cinema and theatre, reading book, conducting experiments, drawing, doing sports, going shopping. It was also found that the fathers mostly spend 1-2 hours a day with their children but they find this time not enough.

Keywords: *Pre-school period, father-child, father involvement*

GİRİŞ

“İki ya da daha fazla kişinin kan bağı, yasal bağı ya da sevgi bağı gibi uzun süreli devam eden karşılıklı bağılılığından kaynaklı, sosyal bir grup” (Baxterand Braithwaite, 2006; Akt. Carbines, 2012, s.2) olarak aile, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde etkili olmaktadır.

Özel İhtisas Komisyonu raporunda (1994) aile kurumunun işlevleri, “üyelerinin kapasitelerini geliştirmek, çocukların sosyalizasyonunu gerçekleştirmek, üyelerin işlevselliklerini sürdürdükleri organizasyonların taleplerini karşılamada yardımcı olmak, ailenin refahı için gerekli olan fiziksel ve ruhsal çevreyi oluşturarak, üyelerin doyum sağlamasını temin etmek” şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Demircioğlu, Tezel Şahin ve Günindi, 2011). Bu noktadan hareketle ailenin bireyin özellikle kişilik ve davranış gelişiminde kültürel, ekonomik ve sosyal açıdan katkı sağladığını (Kocayörük, 2010) söylemek mümkündür.

Bireyin ilk toplumsal çevresini oluşturan aile, kalıtım yoluyla aktardığı birtakım özellikler ve çocuğa sunduğu fiziksel çevre olanakları sayesinde kişilik gelişiminde etkili olmaktadır (Kuzucu, 2011). Ayrıca çocuğun beslenme, bakım, korunma gibi fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra sevgi, saygı ve güven gibi duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında da rol oynamaktadır (Honig, 1990; Çağdaş ve Seçer, 2004).

Toplumun en küçük birimi olan aile, sanayileşme, kentleşme, teknolojik gelişmeler ve modernleşmeye bağlı olarak meydana gelen süreçlerden en fazla etkilenen kurumdur (Demircioğlu, Tezel Şahin ve Günindi, 2011). Sanayileşme başta olmak üzere, artan iş gücü ihtiyacı, teknolojik gelişmeler ve göçler gibi birçok toplumsal faktör, aile bireylerinin rolleri üzerinde birtakım değişikliklere neden olmuştur. Kadının çalışma hayatına daha fazla katılması, aile içi sorumluluklarda değişiklikleri gerekli kılmıştır. Geçmişte yoğun biçimde kabul gören babanın evin maddi yönden geçimini sağlama gibi aktif, annenin ise daha çok ev işleri ve çocuk bakımıyla meşgul olma gibi daha pasif olduğu geleneksel roller değişmiştir. Annelerin, çocukların bakımı, beslenmesi, fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitiminde üstlendiği geleneksel roller giderek azalmakta, değişen koşullar gereği babanın desteğine daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Özellikle çocuk bakımı ve çocukla vakit geçirme konusunda babalar çocuğun bakımı, eğitimi ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasında anne ile sorumluluğu daha fazla paylaşmakta, çocuğun yaşamına daha fazla dahil olmaktadır (Kuzucu, 2011; Anlıak, 2004).

Baba katılımına yönelik alanyazın incelendiğinde, özellikle 1980'li yıllardan itibaren babaların çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik çalışmaların artış gösterdiği görülmektedir. Bu artışın nedenini, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren meydana gelen toplumsal olaylara dayandırmak mümkündür. Özellikle kadınların çalışma yaşamına daha fazla katılmaları, kadın- erkek eşitliğini vurgulayan feminist söylemlerin artışı gibi nedenler babalık rolü üzerinde değişikliğe neden olmuştur (Lamb, 1997).

Yapılan çalışmalar, babaların çocuğun yaşamına aktif katılımı ile baba çocuk etkileşiminin çocuk üzerine birçok açıdan faydasına değinmektedir. Bu faydaları; akademik başarıda artış (Cooksey ve Fondell, 1996; Amato ve Gilbrethi 1999; Bekman, 2001), daha az suça yönelme ile madde bağımlılığında azalma (Carlson, 2006), olumlu akran ilişkileri geliştirme (Updegraff, McHale, Crouter ve Kupanoff, 2001; Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth ve Lamb, 2000), bilişsel gelişim, davranışsal ve duygusal düzenleme (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth ve Lamb, 2000), sosyal gelişim (Lamb, 1997), dil gelişimi (Pancsofar ve Vernon-Feagans, 2010) şeklinde sıralamak mümkündür. Ayrıca, baba yoksunluğu, babanın çocuğun yaşamına dâhil olmaması gibi durumların çocuğun psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Flouri, 2005).

Lamb çalışmasında (2000), babanın çocuğuyla geçirdiği nitelikli zamanın, babanın çocuk üzerindeki etkisinde önemli olduğunu göstermektedir (Akt. Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007). Çocukların babalarıyla yakın ve sıcak ilişkileri olduğunda psikolojik olarak daha uyumlu, okulda daha başarılı oldukları, daha az antisosyal davranışlarda buldukları ve yaşam boyunca akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurdukları gözlenmiştir (Koçak, 2004). Bu bağlamda babaların çocuklarıyla geçirdikleri vaktin kaliteli olması çocuk için hayati öneme sahiptir. Çocuklarıyla etkili bir etkileşim kuran, onları

içtenlikle dinleyen, onların etkinlikleri ile ilgilenen babalar, daha zeki, yaratıcı ve hayat gücü geniş çocuklar yetiştirmektedirler (Dönmezer, 1999).

Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, daha modern ve esnek bir cinsiyet rolü geliştirdiği, kendisini çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha yeterli gördüğü, çocuğun sorumluluğunu almada daha istekli olduğu görülmektedir (Coltrane, 1995; Tomul, 2008).

Ülkemizde babalık ve baba katılımına yönelik çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı; babaların kendilerinden bilgi almak yerine anneler aracılığıyla baba hakkında bilgiye ulaşıldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan çalışmada, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babaların çocukları ile vakit geçirme durumlarının yüz yüze görüşme yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümünde, çalışma grubu, araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, üç altı yaş grubu çocuğa sahip, çalışmaya katılmayı kabul eden 80 baba ile yürütülmüştür. Çalışma grubu seçilirken araştırma sürecinde belirlenen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Patton, 1997). Ölçüt örnekleme, araştırma amacını net bir şekilde irdeleme imkanı tanıyan, önceden belirlenmiş bir takım ölçütlerle katılımcıları belirlemeye yardımcı olan tüm durumların çalışılmasıdır. Araştırma sürecinde katılımcılarla ilgili ölçütler araştırmacılar tarafından belirlenebildiği gibi alan yazına dayandırılarak da birtakım ölçütler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve

çalışmaya katılmaya gönüllü babalar olmalarıdır. Araştırmaya katılan babaların demografik bilgilerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Babaların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler	n	%	
Yaş	30-35 yaş	27	33,8
	36-40 yaş	34	42,5
	41 ve üzeri yaş	19	23,8
Öğrenim Durumu	Lise ve altı	23	28,8
	Üniversite	31	38,8
	Lisansüstü	26	32,5
Çocuk Sayısı	Bir çocuk	44	55,0
	İki ve daha fazla çocuk	36	45,0
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	42	52,5
	Erkek	38	47,5
Toplam	80	100	

Tablo1’de yer alan bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan babaların % 33,8’inin 30-35 yaş, % 42,5’nin 36-40 yaş , % 23,8’inin 41 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir. Babaların % 28, 8’i lise ve altı, %38,8’i üniversite ve % 32,5’i lisansüstü öğrenim düzeyindedir. Babaların % 55,0’i bir çocuk, % 45,0’i iki ve daha fazla çocuğa sahiptir. Babaların % 52,5’i kız çocuk, % 47,5’i ise erkek çocuğa sahiptir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden babaların çocukları ile vakit geçirme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel (tarama- survey) model kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan betimsel model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli biçimde tanımlamayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Araştırmaya konu olan birey, nesne, olay kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009). Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacının önceden sormayı planladığı sorulardan oluşan bir görüşme protokolü hazırlanmaktadır. Bununla birlikte görüşmenin akışına bağlı olarak farklı ya da yan alt sorularla kişinin cevaplarını ayrıntılandırması sağlanabilir (Türnüklü, 2000). Bunun yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşmenin ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olmayıp iki uç arasında yer alması da, tekniğin bir diğer avantajı olarak düşünülmektedir (Karasar, 1995).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan "Baba Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde babaların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla, baba yaşı, baba öğrenim durumu, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti soruları bulunmaktadır. İkinci bölümde babaların çocukları ile vakit geçirme durumlarını belirlemek amacıyla çocukla birlikte yapılan etkinlikler, çocukla birlikte geçirilen süre, çocukla birlikte geçirilen süreyi yeterli bulup bulmama, çocukla yeterli zaman geçirememeye nedenlerine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme formundaki soruların hazırlanması amacıyla öncelikle alan yazın taraması gerçekleştirilmiş ve sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular için öncelikle üç konu alan uzmanından yararlanılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenen forma son şeklini

verilmesi amacıyla üç baba ile ön görüşme yapılmış, görüşme sonuçları doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna getirip götüren babalar ile görüşülmüş, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeyi kabul eden babalardan randevu talep edilmiştir. Babalar ile çocuklarını okula getirme, okuldan alma saatlerinde okul ortamındaki uygun bir mekanda ya da babaların işyerlerinde yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığıyla çalışmanın verileri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi amacıyla öncelikle veri toplama aracından elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri olarak tabloleştirilmiştir. Görüşme formundan elde edilen cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiştir.

İçerik analizi; yazılı, sözlü bir metni veya sembolü analiz edip rakamlara dönüştürerek, bu rakamların üzerinden yoruma gitmek, diğer bir deyişle rakamları tekrar söze dönüştürmek olarak da tanımlanabilir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar keşfedilebilir. Veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve düzenlenerek yorumlanmasıdır. Amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın verileri 2013-2014 eğitim öğretim yılında çalışmaya katılmaya gönüllü olan 80 babadan toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi türlerinden olan ve birimlerin nicel (yüzdesel ve oransal) olarak görülme sıklığını ortaya koyan “frekans analizi” kullanılmıştır. Frekans analizinde, incelenen materyaldeki mesaj öğelerinin hangi sıklıkta sayılması amaçlanmışsa, sayılabilecek nitelikteki

birimler; sözcükler, cümleler vb. saptanıp, analiz göstergeleri frekans (sıklık) olarak ifade edilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çalışmada babaların sorulara verdikleri cevaplar, analiz birimini oluşturmaktadır. Cevaplar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler “etkinlikler” başlığı altında tablolarda verilmiştir. Nitel verilerin nicel terimlere indirildiği bir teknik olan içerik analizi, eldeki verileri özetleyip, standart hale getirmeyi sağlamak ve kategoriler arası karşılaştırma yapmaya imkan tanımaktadır (Öğülmüş, 1991). Verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgular, tablolar şeklinde gösterilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

BULGULAR

Çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden babaların yaşlarına, öğrenim durumlarına, çocuklarının cinsiyetine ve çocuk sayısına göre çocuğu ile vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 2 ve Tablo 5 arasında verilmiştir.

Tablo 2. Babaların Yaşlarına Göre Çocukları ile Vakit Geçirdikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Etkinlikler	30-35 yaş		36-40 yaş		41 ve üzeri yaş	
	f	%	f	%	f	%
Sohbet etme	14	51,9	9	26,5	7	36,8
Oyun oynama	23	85,2	27	79,4	17	89,5
Hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme	17	63,0	11	32,4	9	47,4
Tiyatro, sinemaya gitme	5	18,5	5	14,7	3	15,8
Kitap okuma	17	63,0	11	32,4	5	26,3
Resim yapma, deney yapma vb.	16	59,3	9	26,5	10	52,7
Spor yapma (yüzme, bisiklet sürme)	7	25,9	8	23,5	2	10,5
Alışveriş yapma (birlikte oyuncak, kitap satın alma)	8	29,6	10	29,4	3	15,8

Tablo 2’ de 30-35 yaş grubundaki babaların %85,2’sinin oyun oynama, %63,0’ünün hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme, %63,0’ünün kitap okuma, %59,3’ünün resim yapma, deney yapma vb., %51,9’unun sohbet etme etkinliklerini çoğunlukla

çocuklarıyla yaptıkları görülmektedir. 36-40 yaş grubundaki babaların %79,4'ünün oyun oynama, %32,4'ünün hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme, %32,4'ünün kitap okuma, %29,4'ünün alışveriş yapma (birlikte oyuncak, kitap satın alma) etkinliklerini çoğunlukla çocuklarıyla yaptıkları görülmektedir. 41 ve üzeri yaş grubundaki babaların %89,5'inin oyun oynama, %52,7'sinin resim yapma, deney yapma vb., %47,4'ünün hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme ve % 36,8'inin sohbet etme etkinliklerini çoğunlukla çocuklarıyla yaptıkları görülmektedir. Buna göre 30-35 yaş grubundaki babaların diğer yaş grubundaki babalara oranla sohbet etme, hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme, kitap okuma etkinliklerini diğer yaş grubundaki babalara oranla daha fazla yaptıkları, tüm yaş grubundaki babaların çocuklarıyla en fazla oyun oynayarak vakit geçirdikleri söylenebilir.

Tablo 3. Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Çocukları ile Vakit Geçirdikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Etkinlikler	Lise ve altı		Üniversite		Lisansüstü	
	f	%	f	%	f	%
Sohbet etme	4	17,4	16	51,6	10	38,5
Oyun oynama	14	60,9	27	87,1	22	84,6
Hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme	12	52,2	14	45,2	11	42,3
Tiyatro, sinemaya gitme	3	13,1	5	16,1	5	19,2
Kitap okuma	7	30,4	17	54,8	9	34,6
Resim yapma, deney yapma vb.	2	8,7	14	45,2	17	65,4
Spor yapma (yüzme, bisiklet sürme)	3	13,1	7	22,6	6	23,1
Alışveriş yapma (birlikte oyuncak, kitap satın alma)	4	17,4	4	12,9	9	34,6

Tablo 3 incelendiğinde, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip babaların %60,9'unun oyun oynama, %52,2'sinin hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme, %30,4'ünün kitap okuma etkinliğini yaptıkları görülmektedir. Üniversite mezunu babaların % 87,1'inin oyun oynama, %54,8'inin kitap okuma, %51,6'sının sohbet etme, %45,2'sinin hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme ve %45,2'nin resim yapma, deney yapma vb.etkinlikleri

yaptıkları görülmektedir. Lisansüstü eğitim mezunu babaların %84,6'sının oyun oynama, %65,4'ünün resim yapma, deney yapma, vb., %42,3'ünün hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme, %38,5'inin sohbet etme etkinliğini yaptıkları görülmektedir. Buna göre lise ve altı öğrenim düzeyindeki babaların diğer öğrenim düzeyindeki babalara oranla hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme etkinliğini daha fazla yaptıkları, üniversite mezunu babaların diğer öğrenim düzeylerindeki babalara oranla sohbet etme, oyun oynama, kitap okuma etkinliklerini çocuklarıyla birlikte daha fazla yaptıkları söylenebilir. Ayrıca lisansüstü öğrenim düzeyindeki babaların diğer öğrenim düzeyindeki babalara oranla tiyatro/ sinemaya gitme, resim yapma, deney yapma vb., spor yapma (yüzme, bisiklet sürme, vb.) ve alışveriş yapma (birlikte oyuncak, kitap satın alma) etkinliklerini daha fazla yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4. Babaların Çocuklarının Cinsiyetine Göre Çocukları ile Vakit Geçirdikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Etkinlikler	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Sohbet etme	14	33,3	16	42,1
Oyun oynama	32	76,2	31	81,6
Hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme	19	45,2	19	50,0
Tiyatro, sinemaya gitme	8	19,1	5	13,2
Kitap okuma.	17	40,5	16	42,1
Resim yapma, deney yapma vb.	23	54,8	10	26,3
Spor yapma (yüzme, bisiklet sürme)	7	16,7	9	23,7
Alışveriş yapma (birlikte oyuncak, kitap satın alma)	12	28,6	5	13,2

Tablo 4 incelendiğinde, kız çocuğa sahip babaların %76,2'sinin oyun oynama, %54,8'inin resim yapma, deney yapma vb., %45,2'sinin hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme ve %40,5'inin kitap okuma etkinliklerini yaptıkları görülmektedir. Erkek çocuğa sahip babaların %81,6 'sının oyun oynama, % 42,1'inin sohbet etme, %42,1'inin kitap okuma etkinliklerini yaptıkları görülmektedir. Hem kız hem de erkek çocuğa sahip babaların çocuklarıyla en fazla oyun oynama etkinliğini yaptıkları bununla birlikte

babaların resim, deney yapma ve alışveriş yapma (birlikte oyuncak, kitap satın alma) etkinliklerini erkek çocuklara oranla kız çocuklarıyla daha fazla yaptıkları söylenebilir.

Tablo 5. Babaların Çocuk Sayısına Göre Çocukları ile Vakit Geçirdikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Etkinlikler	Bir çocuk		İki ve daha fazla çocuk	
	f	%	f	%
Sohbet etme	18	40,9	12	33,3
Oyun oynama	35	79,5	22	61,1
Hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme	22	50,0	16	44,4
Tiyatro, sinemaya gitme	7	15,9	6	16,7
Kitap okuma	18	40,9	15	41,7
Resim yapma, deney yapma vb.	24	54,5	9	25,0
Spor yapma (yüzme, bisiklet sürme)	11	25,0	5	13,9
Alışveriş yapma(birlikte oyuncak, kitap satın alma)	9	20,5	8	22,2

Tablo 5 incelendiğinde, bir çocuğu olan babaların %79,5'inin oyun oynama, %54,5'inin resim yapma, deney yapma vb., % 50,0'inin hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme,%40,9'unun sohbet etme, %40,9'unun kitap okuma etkinliklerini çoğunlukla yaptıkları görülmektedir. iki ve daha fazla çocuğu olan babaların % 61,1'inin oyun oynama, %44,4'ünün hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme, % 41,7'sinin kitap okuma etkinliklerini çoğunlukla yaptıkları görülmektedir. Bir çocuğa sahip babaların iki ve daha fazla çocuğu olan babalara oranla oyun oynama, sohbet etme, resim, deney yapma, spor yapma (yüzme, bisiklet sürme) etkinliklerini daha fazla yaptıkları söylenebilir.

Babaların yaşları, öğrenim durumları, çocuklarının cinsiyeti ve çocuk sayısına göre çocuğu ile vakit geçirme süresine ilişkin görüşleri Tablo 6 ve Tablo 9 arasında verilmiştir.

Tablo 6. Babaların Yaşlarına Göre Çocukları ile Günlük Vakit Geçirme Sürelerine İlişkin Görüşleri

Vakit Geçirme Süresi	30-35 yaş		36-40 yaş		41 ve üzeri yaş	
	f	%	f	%	f	%
1 saatten az	0	0,0	5	14,7	6	31,6
1-2 saat	17	63,0	24	70,6	9	47,4
3-4 saat	7	25,9	4	11,8	3	15,8
4 saatten fazla	3	11,1	1	2,9	1	5,3
Toplam	27	100	34	100	19	100

Tablo 6 incelendiğinde, 30-35 yaş grubundaki babaların %63,0'ının, 36-40 yaş grubundaki babaların %70,6'sının, 41 ve üzeri yaş grubunda olan babaların %47,4'ünün çoğunlukla çocuklarıyla günlük 1-2 saat arasında zaman geçirdikleri görülmektedir.

Tablo 7. Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Çocukları ile Günlük Vakit Geçirme Sürelerine İlişkin Görüşleri

Vakit Geçirme Süresi	Lise ve altı		Üniversite		Lisansüstü	
	f	%	f	%	f	%
1 saatten az	4	17,4	2	6,5	1	3,8
1-2 saat	13	56,5	22	71,0	17	65,4
3-4 saat	2	8,7	7	22,6	7	26,9
4 saatten fazla	4	17,4	0	0,0	1	3,8
Toplam	23	100	31	100	26	100

Tablo 7 incelendiğinde, lise ve altı öğrenim düzeyindeki babaların %56,5'inin, üniversite mezunu babaların %71,0'ının, lisansüstü öğrenim düzeyindeki babaların %65,4'ünün çocuklarıyla günlük 1-2 saat arasında zaman geçirdikleri görülmektedir.

Tablo 8. Babaların Çocuklarının Cinsiyetine Göre Çocukları ile Günlük Vakit Geçirme Sürelerine İlişkin Görüşleri

Vakit Geçirme Süresi	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
1 saatten az	6	14,2	5	13,2
1-2 saat	27	64,2	24	63,2
3-4 saat	8	19,0	6	15,8
4 saatten fazla	1	2,4	3	7,9
Toplam	42	100	38	100

Tablo 8’de kız çocuğa sahip babaların %64,2’sinin, erkek çocuğa sahip babaların %63,2’sinin çocuklarıyla çoğunlukla 1-2 saat arasında zaman geçirdikleri görülmektedir.

Tablo 9. Babaların Çocuk Sayısına Göre Çocukları ile Günlük Vakit Geçirme Sürelerine İlişkin Görüşleri

Vakit Geçirme Süresi	Bir çocuk		İki ve daha fazla çocuk	
	f	%	f	%
1 saatten az	5	11,4	6	16,7
1-2 saat	27	61,4	23	63,9
3-4 saat	10	22,7	4	11,1
4 saatten fazla	2	4,5	3	8,3
Toplam	44	100	36	100

Tablo 9’a göre bir çocuğu olan babaların %61,4’ünün, iki ve daha fazla çocuğu olan babaların %63,9’unun çocuklarıyla çoğunlukla 1-2 saat arasında zaman geçirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte bir çocuğu olan babaların iki ve daha fazla çocuğu olan babalara oranla daha fazla 3-4 saat arasında zaman geçirdikleri görülmektedir.

Babaların yaşları, öğrenim durumları, çocuklarının cinsiyeti ve çocuk sayısına göre çocuğu ile geçirdiği süreyi yeterli görme durumlarına ilişkin görüşleri tablo 10 ve tablo 13 arasında verilmiştir.

Tablo 10. Babaların Yaşlarına Göre Çocukları ile Geçirdiği Süreyi Yeterli Görme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Vakit Geçirme Süresini Yeterli Görme	30-35 yaş		36-40 yaş		41 ve üzeri yaş	
	f	%	f	%	f	%
Evet	13	48,1	10	29,4	4	21,1
Hayır	14	51,9	24	70,6	15	78,9
Toplam	27	100	34	100	19	100

Tablo 10'a göre 30-35 yaş grubundaki babaların %51,9'u, 36-40 yaş grubundaki babaların %70,6'sı, 41 ve üzeri yaş grubundaki babaların %78,9'u çocuklarıyla geçirdikleri zamanı yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11. Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Çocukları ile Geçirdiği Süreyi Yeterli Görme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Vakit Geçirme Süresini Yeterli Görme	Lise ve altı		Üniversite		Lisansüstü	
	f	%	f	%	f	%
Evet	7	30,4	12	38,7	9	34,6
Hayır	16	69,6	19	61,3	17	65,4
Toplam	23	100	31	100	26	100

Tablo 11'e göre, lise ve altı mezunu babaların %69,6'sı, üniversite mezunu babaların %61,3'ü ve lisansüstü mezunu babaların % 65,4'ü çocuklarıyla geçirdikleri süreyi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 12. Babaların Çocuklarının Cinsiyetine Göre Çocukları ile Geçirdiği Süreyi Yeterli Görme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Vakit Geçirme Süresini Yeterli Görme	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Evet	13	31,0	15	39,5
Hayır	29	69,0	23	60,5
Toplam	42	100	38	100

Tablo 12’de kız çocuğa sahip babaların %69,0’ı, erkek çocuğa sahip babaların ise %60,5’inin çocuklarıyla geçirdikleri süreyi yetersiz buldukları görülmektedir.

Tablo 13. Babaların Çocuk Sayısına Göre Çocukları ile Geçirdiği Süreyi Yeterli Görme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Vakit Geçirme Süresini Yeterli Görme	Bir çocuk		İki ve daha fazla çocuk	
	f	%	f	%
Evet	18	40,9	8	22,2
Hayır	26	59,1	28	77,8
Toplam	44	100	36	100

Tablo 13 incelendiğinde, bir çocuğu olan babaların %59,1’inin, ikiyada daha fazla çocuğu olan babaların %77,8’inin çocuklarıyla geçirdikleri süreyi yetersiz buldukları görülmektedir.

Tablo 14. Çocukları ile Geçirdikleri Süreyi Yeterli Görmeyen Babaların Neden Yeterli Görmediklerine İlişkin Görüşleri

Nedenler	Örnek ifade
Çocuğun yeterli görmemesi (n=12)	*Daha çok ihtiyacı var biliyorum ama iş yoğunluğu nedeniyle vakit ayıramıyorum.
Çocuğun gelişimi için önemli olması (n=5)	*Çocuğun bizi çok özlediğini gözlemliyorum.
Çocuğun babayı özlemesi (n=5)	*Çocuğun gelişimi için çok daha fazla vakit geçirmek gerekli biliyorum, ancak vakit ayıramıyorum.
Çocuğun mutlu olması (n=4)	*Potansiyelime göre çocuğuma daha fazla vakit ayırabileceğimi düşünüyorum, ancak kendi potansiyelimin altında kalıyorum
Çocukla geçirilen vakitten hoşlanılması ve bunun artırılmak istenmesi (n=1)	
Daha çok ilgilenme/vakit geçirme gerekliliği (n=24)	
Potansiyelin altında kalınması (n=3)	

Tablo 14' e göre babaların çocukları ile geçirdikleri süreyi yeterli görmeme nedeni olarak çoğunlukla çocukla daha çok ilgilenme/vakit geçirme gerekliliği (n=24) ve çocuğun geçirilen süreyi yeterli görmemesi (n=12) yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 15. Çocukları ile Geçirdikleri Süreyi Yeterli Görmeyen Babaların Bu Durumun Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Nedenler	Örnek ifade
Çalışma şartları / iş yoğunluğu (n=26)	* Yoğun iş temposu beni yoruyor.
Vakit problemi (n=15)	* Zaman sıkıntısı yaşıyorum.
Diğer kardeşlerin ilgilenmesi (n=2)	*Zamanımı çoğunlukla kardeşleriyle geçiriyor.
Evin fiziksel çevresi (n=6)	Bana çok zaman kalmıyor.
Başka çocuğun da olması (n=5)	*Evin bulunduğu fiziksel çevre uygun olmadığından sağlıklı vakit geçiremiyoruz.

Tablo 15 incelendiğinde babaların çocukları ile yeterli zaman geçirememelerinin en büyük nedeni olarak çalışma şartlarını, çalışma şartlarından kaynaklı iş yoğunluklarını (n=26) ve zaman sıkıntısını (n=15) belirttikleri görülmektedir. Ayrıca babaların çocuğu ile diğer kardeşler ilgilendiği için kendisine gerek kalmadığını (n=2), evin fiziksel çevresinden kaynaklı çocuk ile vakit geçirecek alanın bulunmadığını (n=6) ve başka çocuğu olduğu için okul öncesi döneme devam eden çocuğu ile yeterli zaman geçiremediğini (n=5) belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çalışma grubundaki babaların çocuklarıyla; sohbet etme, oyun oynama, hayvanat bahçesi-piknik-parka gitme, tiyatro-sinemaya gitme, kitap okuma, resim ve deney yapma, spor yapma, alışveriş yapma (birlikte oyuncak, kitap satın alma) etkinliklerini yaptıkları belirlenmiştir. Babaların çocuklarıyla en fazla oyun oynama etkinliğini yaptıkları saptanmıştır. Bununla birlikte üniversite mezunu babaların diğer öğrenim düzeyindeki babalara oranla sohbet etme ve kitap okuma etkinliklerini, lisans üstü öğrenim düzeyindeki babaların ise resim yapma, deney yapma vb, alışveriş yapma etkinliklerini daha fazla yaptıkları belirlenmiştir. Kız çocuğa sahip babaların resim, deney yapma ve alışveriş yapma (birlikte oyuncak, kitap satın alma) etkinliklerini erkek çocuğa sahip babalara oranla daha fazla yaptıkları saptanmıştır.

Babaların çocuklarıyla vakit geçirmek için istekli oldukları, onlarla vakit geçirirken fiziksel bakım, besleme vb. pasif sorumluluklar almak yerine; çoğunlukla oyun oynama, resim ve deney yapma, kitap okuma, sohbet etme, alışveriş yapma, hayvanat bahçesi, park, pikniğe gitme, spor yapma ve tiyatro/sinemaya gitme gibi daha aktif etkinlikleri yapmaya istekli oldukları söylenebilir.

Parke yaptığı çalışmada, babaların erkek çocuklarıyla kız çocuklarına oranla vakit geçirmek için daha fazla eğilimli olduklarını ve çocukların yaşamına çoğunlukla oyun aracılığıyla katıldıklarını bulmuştur (aktaran, West, 2001).

Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu (2013), üç altı yaş grubunda çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşlerini belirleme amacıyla yaptıkları çalışmada, babaların nitelikli zaman geçirmek adına çocuklarıyla oyun oynama, açık havada dolaşma, birlikte ödev yapma, parka gitme, gözlem yapma, markete gitme, televizyonda çocuk programı izleme, yemek yapma ve yeme, kitap okuma, şarkı söyleme, sohbet etme ve boyama yapma etkinliklerini yaptıklarını belirlemiştir.

Özgün, Aydılek Çiftçi ve Erden (2013), yaptıkları çalışmada, babaların çocuklarına fiziksel bakım sağlamadan ziyade, onlarla oyun oynama gibi etkinliklerle daha fazla meşgul olduklarını bulmuştur.

Haşıl Korkmaz ve Taner Derman (2014), Türk babaların oyun hakkındaki görüşlerini almaya yönelik yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan babaların oyun hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını ve oyunu çocuklarıyla iletişim kurmadada faydalı gördüklerini bulmuşlardır. Ayrıca babalar çocuklarının kendileriyle oyun oynamaya daha fazla istekli oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yapılan çalışmalar da olduğu gibi, araştırma sonucunda da babaların çocukları ile oyun oynayarak vakit geçirdikleri saptanmıştır. Bu sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda babaların yoğunluğunun çocuklarıyla günlük 1-2 saat arasında vakit geçirdikleri ancak, bu süreyi yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Bu süreyi yeterli görmeme nedeni olarak çocuğun daha çok ilgiye ihtiyacı olduğunu ve daha fazla vakit geçirmek gerektiğini bildikleri ancak çalışma şartları ve iş yoğunluğu nedeniyle vakit ayıramadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları etkinliklerin türü ve geçirilen zaman hakkında hissettikleri, onların iş ve aile sorumluluğu arasındaki denge algısını etkilemektedir (Ryff, Schmutte ve Lee, 1996). Yapılan araştırmalar, babaların eğitim düzeyi yükseldikçe iş kalitesi ve maddi kazancın da arttığını göstermektedir. Bu durum ise dolaylı olarak baba katılımını azaltmaktadır (Harris ve Morgan, 1991). Babaların çocuğun yaşamına katılımını düşüren etkenleri ebeveynlik becerilerindeki eksiklik, kişisel problemler, anne ile ilgili problemler, çalışma saatlerindeki uzunluk, ekonomik zorluklar şeklinde sıralamak mümkündür (Crouter, Perry Jeckins, Huston ve Mchale, 1987; Roberts, Coakley, Washington ve Kelley, 2014). Bu noktadan hareketle çalışma grubunu oluşturan babaların yoğunluğunun üniversite ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu dikkate alındığında, babaların çalışma saatlerindeki yoğunluk ve esnek olmayan iş olanaklarından dolayı çocuklarıyla kısıtlı zaman geçirdikleri söylenebilir.

Chakma (2010), Bangladeş şehir merkezinde yaşayan babaların babalık algıları ve uygulamalarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, çalışma grubundaki babaların çoğunlukla hafta içleri çocuklarıyla 2-3 saat, hafta sonları ve resmi tatillerde 6 saate kadar vakit geçirdiklerini bulmuştur.

Easterbrooks ve Goldberg (1984), çocuk bakımında baba katılımı, ebeveyn özellikleri ve çocuk uyumu arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada, babaların gün içinde bebekleri ile yalnız olarak ortalama 1 saat 75 dakika zaman geçirdiklerini bulmuşlardır.

Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu (2013), tarafından babaların nitelikli zaman algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, araştırmaya katılan babaların büyük çoğunluğu hafta içi günlerde çocuklarına bir saatten daha az zaman ayırırken, hafta sonları iki saat ve daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Çocukla nitelikli zaman geçirme önündeki engeller olarak da, iş saatlerindeki yoğunluk, beden ve zihin yorgunluğu yönünde görüş bildirdiklerini saptamışlardır. Araştırma sonucunda da babalar çocuklarıyla yeterli vakit geçirememeye nedeni olarak iş yoğunluğu ve zaman sıkıntısını belirtmişlerdir. Bu sonuç farklı çalışma sonuçları ile de paralellik göstermektedir.

- Bu bulgular doğrultusunda şu öneriler verilebilirYapılan araştırma, Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalarla yapılmıştır. Farklı illerde, farklı sosyo-ekonomik ve kültür yapılarına sahip babalar ile de çalışma yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında özellikle baba katılımına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Babalara yönelik çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili seminer, konferans, bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Amato, P.R. & Gilbreth, J. G. (1999). Nonresident Fathers and Children's Well-Being: A Meta-Analysis. *Journal of Marriage and Family*, 61 (3), 557-573.
- Anlıak, Ş. (2004). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Yaşamında Baba ve Erkek Öğretmenin Rolü ve Önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 25-33.
- Bekman, S. (2001). *Genel Değerlendirme ve Geleceğe Yönelik Öneriler*. Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi Sempozyum Raporu İçinde. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını, No:12
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Cabrera, N.J., Tamis-LeMonda, C.S., Bradley, R.H., Hofferth, S., & Lamb, M.E. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development*, 71 (1), 127-136.
- Carlson, M. J. (2006). Family structure, father involvement, and adolescent behavioral outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 68(1), 137- 15
- Chakma, S. (2010). *Perceptions and Practices of Fatherhood Among Urban Fathers in Bangladesh*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Institute of Educational Development, BRAC University, Dhaka.
- Cooksey, C. & Fondell, M. M. (1996). Spending Time with His Kids: Effects of Family Structure on Fathers' and Children's Lives. *Marriage and Family*, 58 (3), 693-707.
- Coltrane, S. (1995). The Future of Fatherhood: Social, Demographic and Economic Influence on Men's Family Involvement. W. Marsiglio (Ed.) *Fatherhood Contemporary Theory, Research and Social Policy* (255). Thousand Oaks, California Sage.
- Crouter, C., A., Perry-Jeckins, M., Huston, T. L. & Mchale, S. M. (1987). Process Underlying Father Involvement in Dual-Earner and Single Earner Families. *Developmental Psychology*, 23(3), 431-440.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z., (2004). *Mutlu Ve Sağlıklı Yarınlar İçin Anne Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Demircioğlu, H., Tezel Şahin, F. ve Günindi, Y. (2011). Anne Babaların Görüşlerine Göre Aile İşlevleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-105.

- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. (3.Baskı) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Easterbrooks, M. A. & Goldberg W. A. (1984). Toddler Development in the Family: Impact of Father Involvement and Parenting Characteristics. *Child Development*, 55(3), 740- 752.
- Flouri, E. (2005). *Fathering and Child Outcomes*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi İle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181- 191.
- Harris, K.M. & Morgan, S.P. (1991). Fathers, Sons and Daughters Differential Paternal Involvement in parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 53,531-544.
- Haşıl Korkmaz, N. ve Taner Derman, M. (2014). Opinions of Play in Turkish Fathers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*,141, 1182 – 1186.
- Honig, S. A., (1990), Parent Involvement in Early Childhood Education, Revised Edition, Linda Kessler, Washington D. C., 1-43.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kocayörük, E. (2010). Ergen Gelişiminde Aile İşlevleri ve Baba Katılımı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 37- 45.
- Koçak , A. (2004). *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu*. İstanbul: AÇEV.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen Babalık Rolü Ve Çocuk Gelişimine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 79-91.
- Lamb, M. E. (Ed.) (1997). *The Role of The Father in Child Development*. (5th Edition.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Öğülmüş, S. (1991). İçerik Çözümlemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1),213-228.
- Özgün, Ö., Aydılek Çiftçi, M. A. ve Erden, Ş. (2013). The Meaning of Fatherhood As Perceived by Turkish Police Fathers and Their Young Children. *Educational Research & Reviews*, 8(21), 1966-1978.
- Pancsofar, N. & Vernon-Feagans, L. (2010). Fathers' Early Contributions to Children Language Development in Families from Low Income Rural Communities. *Early Childhood Research Quarterly* 25(4),450-463

- Patton, M.Q. (1997). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications.
- Roberts, D., Coakley, T.M., Washington, T.J. & Kelley, A.(2014). Fathers' Perspectives on Supports and Barriers that Affect Their Fatherhood Role. *Sage Open*, 1-10.
- Ryff, C. D.,Schmutte, P. S., & Lee, Y. H. (1996). *How Children Turn Out: Implications for Parental Self- Evaluation*. In C. D. Ryff & M. M. Seltzer (Eds.), *The parental experience in mid life* (pp.383- 422).Chicago: University of Chicago.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi Ve Uygulama Örnekleri* (1.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tomul, E. (2008). Türkiye’de Ailenin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Eğitime Katılım Üzerinde Görel Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 153 – 168.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N., ve Uslu, M.(2013). 3-6 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Babaların Nitelikli Zaman Algılarına Dair Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 54- 71.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Updegraff, K. A., McHale, S. M., Crouter, A. C.& Kupanoff, K. (2001). Parents Involvement in Adolescents' Peer Relationships: A Comparison of Mothers' and Fathers' Roles. *Journal of Marriage and Family*, 63, 655 – 668.
- West, J. (2001). Measuring Father Involvement in Young Children's Lives: Recommendations for A Fatherhood Module for The ECLS-B. *National Center for Education Statistics Working Paper Series*, 1-53.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.Basım). Seçkin Yayınları: Ankara.

SUMMARY

Positive communication between child and father and the involvement of father in child's life have a positive and constructive effect on child's development as well as the fatherhood perceptions of fathers. Actively involving of father in child's life, and sharing responsibilities of the child with other members of the family will lead children to internalize the equality approach between their parents. Furthermore, positive relationships between the father and his child have effects on the development of the child's personality, particularly on the development of self-esteem and self-confidence. In literature, it has been shown that actively involvement of the father in child's life has positive effects on analytical thinking skills, and cognitive development which contains the IQ level, verbal intelligence and academic skills. Therefore, in this study, it is aimed to examine opinions of fathers related to the time they devote to their children.

This study is a descriptive scanning model study and 'Father Interview Form' was used as the data collection tool which was developed by researchers. The study group of the research was composed of 80 fathers whose children continued their education in pre-school institutions during the 2013-2014 academic year. Data were collected via face-to-face interview method. Data were represented in tables as frequency values and percentages, and the content analysis method was used to analyze the results.

In conclusion, fathers spend time with their children by performing various activities such as chatting, playing games, going to the park, zoo, picnic, theatre, cinema, reading a book, performing experiments, painting, doing sports, and shopping. It was determined that fathers generally spend time with their children by playing games. When the time devoted to children was examined according to the educational status of fathers, it was observed that fathers who had high school or lower level of education mostly choose to go to zoo and picnic compared to fathers who had a university education. They mostly prefer chatting, playing games and reading books. Fathers who had a graduate education frequently prefer going to cinema-theatre, painting, performing experiments, doing sports (such as swimming, cycling), and shopping. When we examined opinions of fathers on such activities according to the gender of the child, it was shown that fathers, who have a female child, prefer playing games, painting, performing experiments, going to zoo-picnic, and reading books. On the other hand, fathers who have a male child mostly choose to play games, chat and read books. Besides, fathers prefer performing some activities such as painting, performing experiments, and shopping (buying toys and books together) more frequently with their female children compared to male ones. It was detected that most majority of fathers spend 1 to 2 hours a day with their children and fathers stated that that amount of time is not sufficient to spend with their children. According to their opinion, fathers are aware of needs of their children and they know

that only 1 or 2 hours father-child interaction is not sufficient. However, they also stated that they could not find more time to spend with their children due to their excess workload. It is possible to say that fathers are aware of the needs of their children but they could not create more time to deal with their children due to their workload. During parental involvement studies performed in pre-school institutions, different activities can be thought to families and it is possible to improve the quality of time spent by fathers and their children at home.

Ortaokul Matematik Dersinde Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Üst Bilişlerine Etkisi*

The Effects of Writing Activities on Students' Achievement, Attitudes and Metacognition in Mathematics Course

Veli ÜNLÜ¹, Dursun SOYLU²

¹MEB, Gazi Osman Öztürk Ortaokulu, unluveli42@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, dsoylu@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 11.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 19.12.2016

ÖZ

Bu araştırma, 7. sınıf matematik dersinde yazma etkinlikleri kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına, matematiğe yönelik tutumlarına ve üst bilişlerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Yarı deneysel desende yürütülen bu araştırmanın kontrol grubunda 19, deney grubunda ise 17 öğrenci bulunmaktadır. Veriler, Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanı Başarı Testi (OİBT), Matematik Tutum Ölçeği (MTÖ) ve Üst Biliş Ölçeği (ÜBÖ) ile toplanmıştır. Analiz sonucunda yazma etkinliklerinin öğrencilerin başarı, tutum ve üst bilişlerine katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi, yazma etkinlikleri, olasılık ve istatistik, akademik başarı, matematiğe yönelik tutum, üst biliş

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of writing activities on students' academic achievement, attitudes towards mathematics and metacognition. A quasi-experimental design was used in this study. The experimental and control groups of the research consisted of 17 and 19 students, respectively. The data were collected through the Achievement Test for the Learning Domain of Probability and Statistics (ATPS) developed by the researcher, the Mathematics Attitude Scale (MAS) and the Metacognition Scale (MCS). As a result of the analysis it was seen that writing activities contributed to students' achievement, attitude, and metacognition.

Keywords: Teaching mathematics, writing activities, probability and statistics, academic achievement, attitudes toward mathematics, metacognition

*Bu araştırma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırmanın bir kısmı II. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur.

GİRİŞ

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar Türkiye'deki matematik eğitiminin gelişimi için oldukça önemlidir. Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı olarak bilinen PISA araştırma projesi kapsamında öğrenciler matematik, fen ve okuma alanlarından sınava girmektedir. 2012 yılında 65 ülkenin katıldığı bu sınavda Türkiye matematik alanında 44. sırada yer almıştır. Bu sınavda ölçülen yeterlilik, aslında matematik okuryazarlığı ile ilgilidir. Bir problemde verilen bilgilerle isteneni zihinsel olarak düşünmek, problemi zömek ve elde edilen sonucun günlük yaşamla ilişkilendirilmesi (yorumlama/değerlendirme) sınavdaki sorular aracılığıyla değerlendirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Matematisel kavramları anlamak, bu kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmek matematik okuryazarlığı ile ilgilidir (Giovinazzo, 1996; MEB, 2013). Bu durumda yazma, matematisel okuryazarlığın bir bileşeni olarak kabul edilebilir. Matematikte yazma öğrenilenlerin, duyguların, düşüncelerin ve kavramlar arasındaki ilişkilerin yazıya aktarılması olarak tanımlanabilir. Pugalee (2001) matematikte dilin rolünü keşfedilmemiş bir bölgeye benzetmiştir. Farklı alanlar olarak algılansa da yazma ve matematik sembollerin birleşmesiyle anlamlı hale gelmeleri bakımından birbirine çok benzemektedir (Seo, 2009).

Bicer, Capraro ve Capraro (2013), matematik derslerinde başarı testleri zözmektense yazma etkinlikleri kullanmanın problem oluşturma ve zöme becerilerine olumlu katkılarının olduğunu tespit etmişlerdir. Matematik ğretiminde yazma etkinlikleri kullanmanın pek çok yararı vardır:(1) ğrencilerin zor ve karışık problemlerde düşüncelerini düzenlemelerini sağlar, (2) ğrencilere veri toplama, analiz ve yorum yapma olanağı sunar, (3) matematikte yazma, öğrencilerin farkındalığını geliştirir, (4) yaratıcılığı geliştirir, (5) yönelme, düzenleme, uygulama ve doğrulama gibi st bilişsel davranışları st seviyelere çıkarır (Bicer vd., 2013; Urquarth, 2009; Pugalee, 2001).

Yazma etkinlikleri ile st seviyelere çıkarılabilen st biliş, öğrencilerin soru zzerken ve öğrenirken düşüncelerinin farkında olmaları ve bu düşüncelerini organize etmeleri olarak tanımlanabilir (akıroğlu, 2007, s. 22). st biliş, biliş bilgisi ve bilişin

düzenlenmesi olarak iki boyuta ayrılır (Karakelle ve Saraç, 2010). Bireyin biliş hakkındaki farkındalığı olan bilişin bilgisi aslında bireyin kendi bilişinin farkında olmasıdır. Bilişin düzenlenmesi ise bireyin bilişsel bir durumla karşılaştığında, bilişsel aktivitelerini kontrol etmede kullandığı üst bilişsel stratejileri içerir (Ataalkın, 2012).

Matematik eğitimine pek çok olumlu yanı olan yazma etkinlikleri, yedi başlık altında sınıflandırılabilir. Bunlar, öğrencilerin, yeni düşünceler ve bilgiler hakkında yazdıkları anlamlı yazma; bilgi ve yönerge amacıyla kullanılan iletişim amaçlı-resmi yazma; yapılan etkinlikler, öğrenilen kavramlar ve düşünceleri açığa çıkaran günlük yazma; tanımlamayı ve bilgilendirmeyi amaçlayan bilgilendirici yazma; özel bir soruya ya da probleme yanıt arayan teşvik edici doğaçlama yazma; öğrencilerin konuları anlamaları hakkında önemli bilgiler sağlayan, teşvik edici yazmadır (Uğurel, Tekin ve Morali, 2009). Yazma etkinlikleri çeşitlerini kullanmak öğrencilerin matematik dersine yönelik önyargılarını ortadan kaldıracaktır (Bekdemir, 2009; Yücel ve Koç, 2011). Öğrencilerin derse yönelik tutum, ilgi ve motivasyonlarının belirlenmesinde öğrenci günlükleri ile yazma etkinlikleri kullanılabilir (MEB, 2009). Matematik dersinde günlük tutmak öğrenciye fikirlerini kendi cümleleriyle ifade etme imkânı sağlar. Öğrenciler günlüklerine ön bilgilerini, öğrendiklerini ve uygulama hakkındaki düşüncelerini yazabilirler. Günlük tutarken öğretmen, öğrencileri matematik terimlerini kullanmaları konusunda zorlamamalıdır (Bicer vd., 2013).

Matematik eğitimi alanında yazma etkinlikleri konusunda ortaokul, lise ve üniversite seviyesinde pek çok araştırmanın yapılmıştır (Herrick, 2005). Bu çalışmaların bir kısmı yazma etkinliklerinin ortaokul (Bicer vd., 2013; Santos ve Semana, 2015; White, 2014), lise (Doty, 2012; Gillespie, Graham, Kihara ve Hebert, 2014) ve üniversite (Craig, 2011; Özturan Sağırlı, 2010; Powers, Craviotto ve Grassl, 2010) seviyesinde bilişsel alana olumlu katkılarının olduğunu savunmaktadır. Bunun yanında üniversite seviyesinde yapılan bazı araştırmalar yazma etkinliklerinin tutum ve motivasyon gibi duyuşsal öğrenme alanlarına olumlu katkılarının olduğuna değinmiştir (Latulippe ve Latulippe, 2014; Özturan Sağırlı, 2010). Cooper (2012) günümüzde bilgisayar ortamında pek çok insanın kullandığı sohbet, forum ve blog gibi sosyal paylaşımın matematik eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin yazma, eleştirel düşünme ve işbirliği

halinde çalışma gibi becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbersve Lawrence (2013) ise cinsiyet ve yaşın yazma üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar yazma etkinliklerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ise lise öğrencilerine göre daha başarılı olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Matematik öğretiminde yazma etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Fakat matematik öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma, öğretmenlerin yazma etkinlikleri konusunda yeterince tecrübeli olmadıklarını göstermiştir (McCormick, 2010).

İlköğretim matematik öğretim programında (MEB, 2009) yazma ile ilgili ifadeler bulunmasına rağmen ülkemizde matematik eğitiminde bu konuda yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Gerçekleştirilen bu araştırmalar, yazma etkinliklerinin matematik başarısına, matematiğe karşı tutuma ve geometriye yönelik öz yeterliğe olumlu yönde etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Atasoy, 2005; Atasoy, 2012; Çontay, 2012; Kasa, 2009). Ülkemizdeki matematik eğitimi literatüründen farklı olarak bu araştırma, ortaokul matematik dersinin farklı bir öğrenme alanında yapılmış ve üst bilişe etkisi de araştırılmıştır. Genel anlamda Türkiye'deki matematik eğitimine katkı sağlamayı amaçlayan bu araştırmanın öğretmenlere, öğretmen adaylarına, akademisyenlere ve velilere farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, araştırmacılar tarafından hazırlanarak programa dâhil edilen yazma etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersinde akademik başarılarına, tutumlarına ve üst bilişlerine etkisini araştırmaktır. “7. sınıf matematik öğretim programında yer alan olasılık ve istatistik öğrenme alanında yazma etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve üst bilişlerine etkisi nedir?” sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- (1) Grupların Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanı Başarı Testi (OİBT) ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (2) Grupların OİBT son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (3) Grupların Matematik Tutum Ölçeği (MTÖ) ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (4) Grupların MTÖ son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (5) Grupların Üst Biliş Ölçeği (ÜBÖ) ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (6) Grupların ÜBÖ son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde hazır gruplardan birisi deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak seçilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada uygun örneklem metoduna başvurulmuştur. Uygun örneklem metodu zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaç edinir (Büyüköztürk vd., 2009). Çalışma grubunu aynı okulda fakat farklı iki şubede öğrenim gören toplam 36 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda (8 kız, 9 erkek) 17, kontrol grubunda (7 kız, 12 erkek) 19 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki akademik başarılarını ölçmek için OİBT, matematiğe yönelik tutumlarını ölçmek için MTÖ ve üst bilişlerini ölçmek için ÜBÖ kullanılmıştır. Aşağıda, bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları detaylı olarak açıklanmıştır.

Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanı Başarı Testi (OİBT)

Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ölçmek amacıyla olasılık ve istatistik öğrenme alanının tamamını kapsayacak şekilde çoktan seçmeli OİBT geliştirilmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki akademik başarılarını ölçmek için belirtke tablosu hazırlanmış ve denemelik maddeler yazılmıştır. Maddelerin bilimsel yönden doğruluğu, teknik yönden kusurlu olup olmadığı, dil bakımından anlaşılabilirliği, zorluk derecesi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu, cevaplama süresi, amaç-kazanımları yeterince temsil edip etmediği hususlarında uzman görüşüne başvurulmuştur. OİBT, 185 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. OİBT'nin excel programında hesaplanan KR-20 değeri ile SPSS 21 programında hesaplanan Cronbach Alpha değeri .94 olarak bulunmuştur.

Matematik Tutum Ölçeği (MTÖ)

Bu araştırmada uygulamanın öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla Aşkar (1986) tarafından geliştirilen MTÖ kullanılmıştır. 5’li Likert tipinde olan bu ölçek, öğrencilerin matematik tutumu ile ilgili düşüncelerini yansıtan 10 olumsuz ve 10 olumlu maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin Aşkar (1986) tarafından hesaplanan Cronbach Alfa değeri .96’dır. MTÖ, 7. sınıfta öğrenim gören 253 öğrenci tarafından cevaplanmıştır. MTÖ’nün tamamının ölçüm güvenirliği .95 olarak bulunmuştur.

Üst Biliş Ölçeği (ÜBÖ)

Uygulamanın öğrencilerin üst bilişlerine etkisini belirlemek için ÜBÖ kullanılmıştır(Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin, 2009). ÜBÖ, 4’lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Bu ölçeğin bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki bileşeni vardır. ÜBÖ, öğrencilerin biliş üstü farkındalık ve becerileri ile ilgili düşüncelerini yansıtan 30 olumlu maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelere “Her zaman”, “Sık sık”, “Bazen” ve “Hiç” cevapları verilmektedir. Bu ölçeğin, Yıldız vd. (2009) tarafından tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa değeri .96’dır. ÜBÖ, 7. sınıfta öğrenim gören 253 öğrenciye uygulanmıştır. ÜBÖ’nün ölçüm güvenirliği .93 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının II. döneminde, 32 ders saati olmak üzere yaklaşık 7 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Konular, rastgele belirlenen kontrol grubunda MEB programına göre, deney grubunda ise araştırmacılar tarafından hazırlanarak programa dahil edilen yazma etkinlikleri ile işlenmiştir. Deney grubunda kullanılan yazma etkinlikleri aşağıdaki başlık altında açıklanmıştır.

Yazma Etkinlikleri

Literatür incelendiğinde yazma etkinlikleri ile ilgili belli bir formun (formatın) olmadığı göze çarpmıştır. Bu araştırma için anlamlı yazma,iletişim amaçlı-resmi yazma,

bilgilendirici yazma, teşvik edici yazma çeşitlerinin ayrı ayrı ve birlikte kullanıldığı 25 yazma etkinliği hazırlanmıştır. Yazma etkinliklerinin hazırlanması sürecinde ilgili literatürden yararlanılmıştır (Altun, 2013; Aydın ve Beşer, 2013; Atasoy, 2005; Atasoy, 2012; Atılgan, 2013; Çontay, 2012; Kasa, 2009; Uğurel vd., 2009). 7. sınıf olasılık ve istatistik öğrenme alanında her kazanım ile ilgili en az 1 adet yazma etkinliği hazırlanmıştır. Yazma etkinlikleri oluşturulurken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış ve bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin ön bilgileri, problemleri nasıl çözdükleri ve bu aşamalarda duygu ve düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yazma etkinliklerinde açık ve sade bir dil kullanılmıştır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazabilecekleri, tanım yapabilecekleri, şekil çizebilecekleri, tablo ve grafik oluşturabilecekleri, açıklama yazabilecekleri, problem çözebilecekleri vb. durumlar için yeterli alan sağlanmıştır.

Aşağıda bu araştırmada kullanılan bir yazma etkinliği ve bu etkinliğe bir öğrencinin verdiği cevap görülmektedir.

- Permütasyonun tanımını kendi cümlelerinle nasıl yaparsınız? Yazarak açıklayınız.
Bir sayı yazılır $P(n,r) = \frac{n!}{(n-r)!}$ n'ye n-r'den büyük bulacak yaparım. Ama n r'den büyük olacaktır. Ve sonucu bulmuş oluruz. $\frac{6!}{3!}$
- Permütasyonu kullanarak çözebileceğiniz bir problem yazınız.
Bir yarışmaya b kişi katılacaktır. İlk üç kaç farklı şekilde sıralanabilir?
- Yazdığınız bu problemi permütasyonu kullanarak çözünüz.
 $P(6,3) = \frac{6!}{3!} = \frac{6 \cdot 5 \cdot 4 \cdot 3}{3} = 6 \cdot 5 \cdot 4 = 120$ farklı şekilde yazılır.
- Problemi nasıl çözdüğünüzü ayrıntılarıyla açıklayınız.
İlk önce problemi kurdum. Daha sonra probleme göre sayılar belirledim ve çözmeye başladım. Bu sayılar b ve 3'tür. 6'nın faktörünü buldum ve b-3'ü çıkardım ve sonuçta 3 çıktı. Sünde faktörünü buldum. Sadeleştirmelerini yaptım. Çaptım ve sonucu buldum.

Şekil 1. Bu Araştırmada Kullanılan Bir Yazma Etkinliği ve Bir Öğrencinin Bu Yazma Etkinliğine Verdiği Cevap

Yazma etkinlikleri amaca hizmet edip etmediği, bilimsel yönden doğruluğu, teknik yönden kusurlu olup olmadığı, dil bakımından anlaşılabilirliği, zorluk derecesi, süre,

kazanımları yeterince temsil edip etmediği gibi konularda; ilköğretim matematik eğitimi, eğitim programları ve öğretimi anabilim dallarında görevli 2 öğretim üyesi ve 2 araştırma görevlisi, alanında doktora yapmakta olan 1 ölçme değerlendirme uzmanı, MEB'e bağlı devlet okullarında çalışmakta olan 3 matematik ve 1 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve uygun görülen düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

OİBT, MTÖ ve ÜBÖ'den elde edilen veriler SPSS 21 programında çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Analizler, deney grubunda 17 öğrenci ve kontrol grubunda 19 öğrencinin ön test ve son testlerden aldıkları puanlar üzerinden yapılmıştır. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının OİBT, MTÖ ve ÜBÖ test puanlarının normalliği Shapiro-Wilk testi kullanılarak incelenmiştir. Shapiro-Wilk testinin kullanılma nedeni grup büyüklüklerinin 50'den küçük olmasıdır (Büyüköztürk, 2008, s. 42). Bu çalışmada, normal dağılım şartını yerine getiren grupların ön-son testlerindeki farklılığı belirlemek için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi kullanılmıştır. Normal dağılım şartını yerine getirmeyen gruplarda ise ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testinin yerine Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde grupların OİBT ön test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların OİBT ön test puanları normal dağılım gösterdiğinden birinci alt probleme yanıt aramak için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Grupların OİBT ön test puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Grupların OİBT Ön Test Puanlarına Ait İlişkısiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Deney	17	10.35	4.53	34	1.04	.305	.03
Kontrol	19	11.89	4.35				

Tablo 1’de de görüldüğü gibi grupların OİBT ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(34)=1.04$; $p>.05$; $\eta^2=.03$]. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OİBT ön test puan ortalamalarının birbirine denk olduğu söylenebilir. Grupların OİBT ön test puanlarına ait etki büyüklüğü $\eta^2=.03$ ’tür. Bu eta-kare değeri, küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OİBT ön test puanlarına ait varyansın %3’ünün grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu problem ile grupların OİBT son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OİBT son test puanları normal dağılım gösterdiğinden ilişkısiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Grupların OİBT son test puanlarına ait ilişkısiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Grupların OİBT Son Test Puanlarına Ait İlişkısiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Deney	17	23.94	6.63	34	-2.44	.020	.99
Kontrol	19	17.68	8.70				

Tablo 2’de de görüldüğü gibi grupların OİBT son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t(34)=-2.44$; $p<.05$; $\eta^2=.99$]. Bu farklılık, deney grubu lehinedir. Grupların OİBT ön test puan ortalamalarının birbirine denk olduğu ya da birbirinden anlamlı olarak farklı olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu söylenebilir. Grupların

OİBT son test puanlarına ait etki büyüklüğü $\eta^2=.99$ 'dur. Bu eta-kare değeri, büyük etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, grupların OİBT son test puanlarına ait varyansın %99'unun yazma etkinliklerinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt aramak için grupların MTÖ ön test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların MTÖ ön test puanları normal dağılım gösterdiğinden üçüncü alt probleme yanıt aramak için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Grupların MTÖ ön test puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Grupların MTÖ Ön Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Deney	17	85.82	7.46	34	-1.67	.104	.08
Kontrol	19	80.26	11.75				

Tablo 3'te de görüldüğü gibi grupların MTÖ ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(34)=-1.67$; $p>.05$; $\eta^2=.08$]. Buna göre, grupların MTÖ ön test puan ortalamalarının birbirine denk olduğu söylenebilir. Grupların MTÖ ön test puan ortalamalarına ait etki büyüklüğü $\eta^2=.08$ 'dir. Bueta-kare değeri, orta düzeyde bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, grupların MTÖ ön test puanlarına ait varyansın %8'inin grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MTÖ ön test puan ortalamalarının anlamlı olarak farklı çıkmaması ve gruplar arasında bulunan etki değerinin güçlü olmaması birbirini destekler niteliktedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt aramak için grupların MTÖ son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin MTÖ son test puanları normal dağılım göstermediğinden bu probleme yanıt aramak için veri analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Grupların MTÖ Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	r
Deney	17	25.35	431	45	-3.70	.000	-.62
Kontrol	19	12.37	235				

Tablo 4’te de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MTÖ son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$U=45$, $p<.05$; $z=-3.70$; $r=-.62$]. Bu farklılık, deney grubu lehinedir. Deney grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumu kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumuna göre yüksektir. Grupların MTÖ son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=-.62$ ’dir. Bu eta-kare değeri, büyük etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, grupların MTÖ son test puanlarına ait varyansın %62’sinin yazma etkinliklerinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Yazma etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında etkili olduğunu hesaplanan etki değeri de destekler niteliktedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemine cevap bulmak için grupların ÜBÖ ön test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların ÜBÖ ön test puanları normal dağılım gösterdiğinden beşinci alt probleme yanıt aramak için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Grupların ÜBÖ ön test puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Grupların ÜBÖ Ön Test Puanlarına Ait İlişkiziz Örneklemeler T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Deney	17	94.06	13.37	34	-1.78	.085	.08
Kontrol	19	85.26	16.03				

Tablo 5’te de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÜBÖ ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(34)=-1.78$; $p>.05$; $\eta^2=.08$]. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÜBÖ ön test puan ortalamalarına ait etki büyüklüğü $\eta^2=.08$ ’dir. Bu eta-kare değeri, orta düzeyde etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, grupların ÜBÖ ön test puanlarına ait varyansın %8’inin grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Grupların ÜBÖ ön test puan ortalamalarının anlamlı olarak farklı çıkmaması ve gruplar arasında bulunan etki değerinin güçlü olmaması birbirini destekler niteliktedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemine yanıt aramak için grupların ÜBÖ son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu alt problemde, deney grubu öğrencilerinin ÜBÖ son test puanları normal dağılım göstermediğinden Mann-Whitney U kullanılmıştır. Grupların ÜBÖ son test puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Grupların ÜBÖ Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	r
Deney	17	23.24	395	81	-2.55	.011	-.43
Kontrol	19	14.26	271				

Tablo 6’da da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÜBÖ son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$U=81$; $p<.05$; $z=-2.55$; $r=-.43$]. Deney grubu lehine olan bu farklılıktan yola çıkarak yazma etkinliklerinin öğrencilerin üst bilişlerine katkı sağladığı söylenebilir. Grupların ÜBÖ son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=-.43$ ’tür. Bu eta-kare değeri, büyük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir.

Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÜBÖ son test puanlarına ait varyansın %43'ünün yazma etkinliklerinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Yazma etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin üst bilişlerinde etkili olduğunu, hesaplanan etki değeri de destekler niteliktedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, araştırmacılar tarafından hazırlanarak programa dâhil edilen yazma etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve üst bilişlerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin gerçekleştirdikleri yazma etkinlikleri, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Yazma etkinlikleri, öğrencilerin akademik başarılarına mutlak olarak katkıda bulunmuştur. Kontrol ve deney grubu öğrencileri mutlak bir başarıyı yakalamış olsalar da bağıl anlamda bu başarı deney grubu öğrencileri lehinedir. Bu durumun deney grubunda kullanılan yazma etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Hesaplanan eta kare değeri de bu bulguyu desteklemektedir. Elde edilen bu sonuçlar ilgili literatürle paraleldir. Atasoy (2012), Bicer vd. (2013) ve Çontay (2012) ortaokul seviyesinde, Kasa (2009) ilkökul seviyesinde deneysel olarak yürüttükleri çalışmalarda yazma etkinliklerinin öğrenci başarısına olumlu katkılarının olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yazma etkinlikleri ile öğrencilerin problem kurma ve çözme becerileri gelişmiştir. Benzer bir şekilde Greer (2010) açıklayıcı yazmanın öğrenci başarısını kısmen artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Yazma etkinlikleri, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin matematik tutum puanları ortalamalarında bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar ışığında yazma etkinliklerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde ortaokul seviyesinde yürütülen bazı araştırmalar matematik öğretiminde kullanılan yazma etkinliklerinin sınıf içi iletişimi artırdığını, matematik ve yazmaya karşı olumlu tutum kazandırdığını göstermiştir (Atasoy ve Atasoy, 2006;Hasanoğlu Tektaş, 2004). Giovinazzo (1996) yüksekökul öğrencileri

üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucunda matematik dersinde kullanılan yazma etkinliklerinin matematiksel yazmaya karşı pozitif tutum kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kasa (2009) ise ilköğretim I. kademe düzeyinde gerçekleştirdiği bir araştırmada matematik dersinde kullanılan yazma etkinliklerinin matematiğe yönelik tutumu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Yazma etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin üst bilişlerini olumlu yönde etkilemiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin üst bilişlerinde olumlu yönde bir artış olsa da bağıl anlamda bu artış, deney grubu öğrencileri lehinedir. Literatürde matematik derslerinde kullanılan yazma etkinliklerinin üst bilişe etkisini inceleyen yerli bir araştırmaya rastlanmamıştır. Matematik öğretiminde kullanılan yazma etkinliklerinin üst bilişe etkisi ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıda da olsa elde edilen bu sonuçlar ilgili literatürle paraleldir (Buerger, 1997; Pugalee, 2001). Pugalee (2001) nitel olarak yürüttüğü araştırmasında yazma etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme aşamalarında kullanılan yönelme, düzenleme, uygulama ve sağlama gibi üst bilişsel becerilere olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak ortaokul seviyesinde matematik dersinde kullanılan yazma etkinlikleri öğrenci başarısına, derse karşı tutuma ve üst bilişe olumlu katkı sağlamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak yazma türlerini, matematik eğitiminde ve öğretimde daha etkili bir şekilde kullanabilmek için bu etkinliklerin nasıl hazırlanacağı konusunda öğretmenler bilgilendirilebilir. Öğrencilere dağıtılmak üzere yazma türlerinin kullanıldığı standart formlar (formatlar) ve kitapçıklar geliştirilebilir. Yazma, öğretim ortamlarında yeterli araç-gereçlerin olmadığı durumlarda öğretmenler tarafından soyut kavramları somutlaştırmak için kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Altun, M. (2013). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi*. Bursa: Aktüel.
- Aşkar, P. (1986). Matematik Dersine Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62), 31-36.
- Ataalkın, A. N. (2012). *Üst Bilişsel Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık ve Becerisine, Akademik Başarı İle Tutumuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Atasoy, E. (2005). *Matematik Öğretiminde Yazmanın Kullanılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Atasoy, E. ve Atasoy, Ş. (2006). Farklı Yazma Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Düşünceleri ve Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-18.
- Atasoy, E. (2012). *Yazma Uygulamaları İle Destekli Matematik Derslerinin Öğrenme Ve Öğretme Boyutlarından İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Atılğan, H. (Ed.). (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Aydın, N. ve Beşer, Ş. (2013). *Öğretmen Kılavuz Kitabı İlköğretim Matematik 7*. Ankara: Aydın.
- Bekdemir, M. (2009). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin ve Başarılarının Değerlendirilmesi. *EÜFBED-Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, (2)2, 169-189.
- Bicer, A., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2013). Integrating Writing into Mathematics Classroom to Increase Students' Problem Solving Skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, (5)2, 361-369. <http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1118.pdf> (2015, Şubat 06)
- Buerger, J. R. (1997). *A Study of The Effect of Exploratory Writing Activities On Student Success in Mathematical Problem Solving*. Doctoral Dissertation, Columbia University, New York.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

- Cooper, A. (2012). Today's Technologies Enhance Writing in Mathematics. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, (85)2, 80-85.
- Craig, T. S. (2011). Categorization and Analysis of Explanatory Writing in Mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, (42)7, 867-878.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üst Biliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (11)2, 22-27. <<http://www.tsadergisi.org/tsadergi/arsiv/agustos2007/02.pdf>> (2015, Şubat 11)
- Çontay, E. G. (2012). *Geometrik Cisimlerin Yüzey Alanları ve Hacimleri Konusunda Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına ve Geometriye Yönelik Öz Yeterliklerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Doty, L. L. (2012). A Mathematician Learns the Basics of Writing Instruction: an Immersion Experience with Long-Term Benefits. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 22(1), 14-29.
- Gillespie, A., Graham, S., Kihara, S. & Hebert, M. (2014). High School Teachers Use of Writing to Support Students' Learning: A National Survey. *Read Write*, 27, 1043-1072.
- Giovinazzo, A. M. (1996). *Conceptual Writing and Its Impact On Performance in Mathematical Processes in College Algebra*. (Doctoral Dissertation). University of Miami, Florida.
- Greer, A. R. (2010). *Mathematical Communication: A Study of the Impact Expository Writing in the Mathematics Curriculum Has On Student Achievement*. (Doctoral Dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Hasanoğlu Tektaş, A. (2004). *Matematik Günlüklerinin Öğrencilerin Matematik Başarıları, Matematiğe Karşı Olan Tutumları ve Matematik Kaygıları Üzerindeki Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Herrick, C. J. (2005). *Writing in the Secondary Mathematics Classroom: Research and Resources*. (Master's Thesis). State University of New York College, Cortland.
- Karakelle, S., ve Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları Mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım Mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.

- Kasa, B. (2009). *Yazma Etkinliklerinin İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Matematik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Latulippe, C. & Latulippe, J. (2014). Reduce, Reuse, Recycle: Resources and Strategies for the Use of Writing Projects in Mathematics. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, (24)7, 608-625.
- McCormick, K. (2010). Experiencing the Power of Learning Mathematics Through Writing. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 4, 1-8.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/matematik6_8.rar> (2015, Şubat 08)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. <http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22&lang=tr> (2015, Ağustos 01)
- ÖzturanSağırılı, M. (2010). The Examination of the Educational Effects of Some Writing Activities in the Light of Student Opinions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory&Practice*, (10)4, 2521-2530.
- Powers, R. A., Craviotto, C. & Grassl, R. M. (2010). Impact of Proof Validation on Proof Writing in Abstract Algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, (41)4, 501-514.
- Pugalee, D. K. (2001). Writing, Mathematics, and Metacognition: Looking for Connections Through Students' Work in Mathematical Problem Solving. *School Science and Mathematics*, (101)5, 236-245. <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1949-8594.2001.tb18026.x/pdf>> (2014, Kasım 18)
- Santos, L. and Semana, S. (2015). Developing Mathematics Written Communication Through Expository Writing Supported by Assessment Strategies. *Educ Stud Math*, 88, 65-87.
- Seo, B-I. (2009). Understanding The Affects of Audience on Mathemtaical Writing. *School Science and Mathematics*, (109)2, 116-127.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. & Lawrence, A. M. (2013). Relationships Between Writing Motivation, Writing Activity, and Writing Performance: Effects of Grade, Sex, and Ability. *Read Writ*, 26, 17-44.

- Uğurel, I., Tekin, Ç. ve Moralı, H. S. (2009). Matematik Eğitiminde Yararlanılan Yazma Aktiviteleri Üzerine Literatürden Genel Bir Bakış. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 4(2), 494-507.
- Urquhart, V. (2009). Using Writing in Mathematics to Deepen Student Learning. *Mid-Continent Research For Education And Learning*, 1-20.
- White, D. (2014). A Student-Led Feedback Protocol On Writing Assignments in a History of Mathematics Course. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, (24)7, 647-661.
- Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N. ve Ergin, Ö. (2009). İlköğretim Öğrencileri İçin Geliştirilen Biliş Üstü Ölçeği'nin Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (9)3, 1573-1604.
- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü ile Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, (10)1, 133-143. <<http://ilkogretim-Online.Org.Tr/Vol10say1/V10s1m11.Pdf>> (2015, Şubat 15)

SUMMARY

The aim of this study is to determine the effects of writing activities on students' academic achievement, attitudes towards mathematics and metacognition. A quasi-experimental design with a pretest-posttest was used in this study, which lasted for approximately seven weeks in the second semester of the 2014-2015 academic year. The experimental and control groups consisted of 17 and 19 students, respectively. The control group students did only the teaching program specified by MEB, whereas students in the experimental group performed additional writing activities developed by the researchers. Plain language was used and a specific order was followed so that students could successfully complete the writing activities. The writing activities included visual elements. Sufficient space was created for the students to be able to write their feelings and opinions, make definitions, draw figures, make tables and graphics, make explanations, and solve problems. The data of the research were collected using the Achievement Test for the Learning Domain of Probability and Statistics (ATPS), the Mathematics Attitude Scale (MAS) and the Metacognition Scale (MCS). The students' academic achievement was determined, a table of specifications was prepared and test items were written to measure the students' academic success in learning probability and statistics during the development of ATPS. Expert opinions were obtained to assess whether the items were scientifically correct and whether the language was comprehensible. They also evaluated the level of difficulty, response times, whether the items were appropriate for the students' developmental characteristics, and whether they sufficiently represent the objectives and academic achievement. The ATPS pilot test was conducted with 185 students. Both the KR-20 value, which was calculated using Excel program, and the Cronbach's alpha value, which was calculated using SPSS 21, were calculated as .94. The five-point Likert type MAS consisted of 20 items on the students' attitudes towards mathematics. The measurement reliability of the MAS was calculated as .95. The MCS has two main components, knowledge and the organization of cognition, and together these main components have 8 factors (subscales). The MCS consists of 30 positive items on the opinions of the students about metacognitive awareness and skills. The MCS's reliability of measurement was calculated as .93. The data were analyzed by the independent samples t-test, the Mann-Whitney U test and the Wilcoxon signed rank test on SPSS 21 software. A significance level of .05 was taken as the threshold for significance. The data analysis revealed an increase in the academic achievement levels of students in favor of the experimental group. Moreover, using the MEB teaching program along with writing activities positively affected the students' attitudes towards mathematics and their metacognitive skills. On the other hand, the teaching that used

the MEB program did not create any statistically significant change in these variables. It is believed that the findings of this study will contribute to mathematics education in Turkey.

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde “Biz”in İnşası: Tarih Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme*

"We" Construction at Early Republic Period: An Assessment About History Textbooks

Tercan YILDIRIM¹, Ahmet ŞİMŞEK²

¹Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Giresun
tercan.yildirim@giresun.edu.tr

²İstanbul Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul
ahmetsimsek@istanbul.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 12.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 19.12.2016

ÖZ

Modern ulusal kimlik geleneksel kimlik yerine yeni bir üst-kimliğe ihtiyaç duyar. Ortak kültürel değerler, anılar ve davranış kodları yeniden tanımlanmıştır. Modern ulusal devletler bahsi geçen yeni kimlik ve kültürü kazandırmak için eğitimden yararlanırlar. Özellikle, tarih dersleri bu misyonu temel bir amaç olarak benimsemiştir. Bu çalışmada Türkiye’de 1930’lu yıllardaki lise tarih ders kitaplarında “biz” inşasının nasıl ve hangi amaçlara yönelik inşa edildiği ele alınmıştır. Araştırmada nitel içerik ve doküman analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, “medenilik söylemi”, “ırk ve köken”, “millî seciye”, “ortak dil” ve “tarihi ve kutsal vatan” temaları üzerinden incelenmiştir. Çalışmada, ulus-devletlerin amaçladığı türdeş toplum için tarih öğretimi vasıtasıyla ortak mekân, köken, dil ve kültürel değerler üzerinden bir birliklilik yaratılmasının amaçlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum 1930’lu yılların ruhu bakımından dünyadaki gelişmelere paralel olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: “Biz” duygusu, kimlik inşası, millî kimlik, tarih ders kitapları, tarih eğitimi

ABSTRACT

Modern nation identity needs supra-identity instead of traditional identity. Common cultural dignities, memories and manner codes are restructured. Modern national states benefit from education to redound this new identity and culture. Especially history lessons embrace it as a main mission. In this study, we examine that how and for what purposes "we" constructed on history text books at 1930s. Qualitative content and document analysis were used. Findings were examined based on “urbanity statement”, “race and origin”, “national character”, “common language” and “history and sacred homeland” themes. In the study, it was revealed that creating a unity through common space, origin, language and cultural values through the history teaching

*Bu çalışma “Meşrutiyet’ten Günümüze Tarih Ders Kitaplarında Türk Kimliğinin İnşası” adlı doktora tezinin bir kısmı esas alınarak hazırlanmıştır.

for a homogenous society, intended by nation-states, is aimed. This state was considered corresponding to world's development, in terms of 1930s' soul.

Keywords: *"We" sense, identity construction, national identity, history textbooks, history education*

GİRİŞ

Millî kimlik olarak da adlandırabileceğimiz “biz” duygusu ulus-devletin bütünleşik bir yapı kurmak için geleneksel grup aidiyetlerinden yavaş yavaş kurtulmaya çalışması ve bu gayeye matuf olarak yeni bir *üst-kimliğe* ihtiyaç duyması sonucu ortaya çıkmıştır (Şahin, 2007). Buradaki “biz” insanların kendilerini tanıma biçimi ve bilinci olarak milletin sahip olduğu kültürel kodları kapsamaktadır. Nitekim bu bilinç ortak kültürel değerleri, anıları ve kodları kapsayan toplumsal hafıza ve toplumun geleceğine dönük planlardan türetilmiştir (Bilgin, 1995; Guibernau, 1997; Kösoğlu, 2005). Bilindiği gibi insanlar, tarihin her döneminde başkalarıyla benzerlikler ve farklılıklar üzerinden bir kimliğe sahip olmuşlardır. Bu kimliğin en önemli işleviyse gündelik yaşama tutunmayı ve toplumsal değerlere uyum sağlamayı kolaylaştırmak olmuştur. Bir kimliğe sahip olan birey geçmişe bakarak bugünü anlamlandırmış ve onu yeniden üretmiştir (Bostancı, 2005). Bireyler kendisini yaşadığı toplumun değerleri ve tutumları ile özdeşleştirerek, yakın çevrenin davranışlarına uyum sağlamaya çalışırken diğerleri karşısında ortaya çıkan kendini tanıma çabaları sonucu belirli ama zamanla değişebilen bir kimlik edinir (Güleç, 2004). Edinilen kimliğin var olabilmesi için onu tanımlayan ve organize eden bir yapıya ihtiyaç vardır. Modern dönemlerin başlangıcından beri ait olma ihtiyacı ulus karşılamış ve millî kimlik bu sürecin bir ürünü olarak karşımıza çıkmıştır (Guibernau, 1997; Göka, 2006). Bununla birey ailesinin ötesinde daha kapsayıcı bir gruba ait olmaya ve o yapıyla özdeşlik kurmaya çalışmıştır (Özkırımlı, 2010).

Millî kimliğin oluşumu, toplumsal hafızayı oluşturan nesnel öğelerin geçmişten günümüze kadar aktarılmasıyla şekillendirilir (Bilgin, 1995). Ancak bu tek başına yeterli bulunmaz. Millî kimliğin oluşabilmesi için etnik kimlik, dini kimlik, sosyal kimlik, bölgesel kimlik gibi çeşitli yan kimliklerin aşılması ve “ortak inanç ve değerler sisteminde” birlikteliğin sağlanması gerekir (Göka, 2006). Bu birliktelik içinse belirli bir hak ve ödev sistematüğünü organize eden, ortak bir hukuki düzenin mevcut olduğu bir devlete ihtiyaç vardır. Bu devlet özdeşlik ve aidiyet bağı kurulacak az çok sınırları belirlenmiş toplumsal bir mekânı da içine alır. Bu mekân insanların nesiller boyu

yaşadıkları ve müşterek anıları paylaştıkları kutsallık atfedilen bir toprak parçası, yani vatandır (Göka, 2006; Smith, 1995; Schlesinger, 1994; Doğan, 2008). Yurtseverlik olarak da tanımlanabilecek bu duygusal yönelim için sınırları belli olan ve etnik bir topluluğa ait olan toprak parçasına gerek duyulur. Vatana yönelik bir bağlılık oluşturulduğunda geleneksel aidiyetlerin yerine "ulusu ve yurttaşlar topluluğunu" inşa etmek mümkün olabilmıştır (Üstel, 2004; Gürses, 2010).

Ortak mekânın yanında kimliğin oluşumunda millî kültürün de önemli bir yeri vardır. Çünkü kültür, bir sınıflandırma sistemine sahip biçimde millî sınırların ötesinde bulunan "onlar"a karşı "biz"i tanımlamayı sağlar. Buradaki *biz*, bir ulusun sahip olduğu ortak kültürel değerler, anılar ve kodları kapsayan kolektif bellek ile gelecek planlarından türetilen bir bilinç olarak ifade edilebilir (Schlesinger, 1994; Kösoğlu, 2005; Bilgin, 1995; Guibernau, 1997). Zira bir insanın kendi millî kimliğini yaşayabilmesi için kültürel çevreye ve bu çevre vasıtasıyla kurulan anlam, değer, tutum birliğine ihtiyacı vardır. Bu ortak kültür, ilk önce topluluğun üyeleri arasındaki dayanışma bağlarını sağlamlaştırır, ait hissettikleri topluluğun diğerlerinden farklı olduğunu imajını pekiştirerek bir bilince dönüştür. Daha sonra bahsi geçen kültürel çevre içinde yer alan çeşitli simgeler, değer yargıları, gelenek ve görenekler, inançlar içselleştirilirler. Bu içselleştirmeyle millî kimlik ortak kültür çevresinde yaşayan bireysel kimliklerin bir çeşit üst kimliği olarak ortaya çıkar (Guibernau, 1997; Kösoğlu, 1996).

Kimlik Aktarımı Olarak Tarih Öğretimi

Ulus-devletin yaratmaya çalıştığı millî kimlikle, toplumsal kimlik her zaman mutlak manada türdeş değildir. Özdeşliğin olmadığı durumlarda ulus-devlet kendisinin "tekil" kimliğini çeşitli "ideolojik aygıtlar"ıyla toplumsal kimliğe empoze ederek bunu homojen hâle getirmeye çalışır (Erdoğan, 2006; Althusser, 1994). Nitekim bilindiği üzere modern okulların en büyük işlevi sosyalleştirme ve yurtseverlik öğretmesidir. Okul; bölgesel, kültürel, dilsel ve sınıfsal olarak bölünmüş toplulukları birleştirmek ve devleti savunmak, vergi ödemek, çalışmak, yasalara uymak gibi "yurttaşlığa ilişkin millî ilmihali devamlı tekrarlamak" olarak karşımıza çıkar (Guibernau, 1997). Böylece okul, yerleşik toplumlarda "meşruiyetin sürdürülmesini" amaçlarken, rejim değişikliğini

seçen veya geçmişinden bir kopuş gerçekleştirmek isteyen toplumlarda ise “meşruiyet” yaratmak için kullanılır (Alkan, 1989). Burada amaç tüm toplumsal sınıfların çocuklarını ilköğretim kademesinden yükseköğretime kadar geçen süreç içerisinde egemen ideolojiyle kaplanmış çeşitli beceriler ve değerlerle donatmaktır (Bumin, 1983). Eğitim sürecinin genişletilmesiyle siyasi birim ile kültürel çevre arasında derin bir bağ oluşturulmaya ve insan gruplarının kültürel olarak homojen gruplar halinde örgütlenmesi sağlanmaya çalışılır. Böylelikle insanların sadakat hislerini önce kültüre sonra ise devlete yöneltmeleri sağlanır (Schlesinger, 1994).

Hedeflenen amaçlar ile ders kitapları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bilindiği gibi siyasî iktidar ders kitaplarıyla milyonlarca öğrenciye ulaşarak toplumsal düzeni sürdürmek, kültürel değerleri aktarmak ve çeşitli normları belirlemek için gerek duyduğu meşruiyet zeminini sağlamak ister (İnal, 1996). Toplumsal bilgi, davranış, inanç ve değerlerin ders kitapları aracılığıyla aktarılmasıyla yeni nesillerde sadakat, itaat ve aidiyet duyguları inşa edilir (Doğan, 1994). Nitekim muhtelif konularda yayınlanmış kitapların aksine ders kitapları zorunlu okuma kapsamına girer. Müfredat programlarının ve ders kitaplarının ilke olarak kamusal çıkarlara hizmet etmeleri beklenildiğinden bunların “tartışmalı” olmalarına nadiren izin verilir. Böylelikle bu kitaplar hem sembolik iktidarın çekirdeğini hem de toplumdaki metinsel yeniden üretimi ve meşruiyeti sağlar. Böylece sınıfta öğrenilen dersler, toplumun ortak belleğini inşa eder ve aktarılan düşünceler pek de sorgulanmayan bir uzlaşma yaratır (Gürses, 2010).

Kimlik aktarımı olarak da ifade edebileceğimiz bu süreçte resmi ideolojinin ana taşıyıcısı tarih öğretimidir. Ulus-devleti homojen bir topluma dayandırma düşüncesi etrafında şekillenen ve arka planında milliyetçi bir söylem kurgusu taşıyan bu tarih öğretimiyle bireylerin sadece yaşadıkları toplumun/devletin bir mensubu olmanın ötesine geçerek çeşitli hak ve vazifelere sahip birer yurttaş olabilmeleri amaçlanır (Parlak, 2005). Ulus-devlet için tarih öğretimi ile ideoloji iç içe geçmiştir ve geçmişin ideolojik bir yorumu olarak ifade edebileceğimiz resmi tarih anlatısıyla toplumun zamansal-mekânsal kökleri ortaya konmaya çalışılır. Tarihe dair yapılan ideolojik

yorumlarla “şimdi” açıklanır, “gelecek” ise öngörülür ve burada inşa edilen “tarihsel bilgi” bir referans kaynağı olarak kullanılır (Gutek, 2006; Şimşek, 2012). Üretilen bu yorumun tarihsel gerçekliğe tekabül etmesine çok da titizlik gösterilmez. Aslolan geçmişin bilinçli ya da kasıtlı olarak belirlenmiş hedefleri destekler mahiyette olmasıdır. Resmi tarihin öğretilmesiyle yeni nesillere müesses nizamın esasları, kültürel yapısı, tarihsel sürekliliği ve anlam dünyası vb. aktarılmaktadır. Başka bir ifadeyle siyasi iktidarın toplumsal bellekte yer almasını istediği her türlü değerler, olumlu ve olumsuz yargılar, ötekilere dair imgeler oldukça planlı ve programlı bir şekilde ders kitapları vasıtasıyla öğrencilere aktarılır.

YÖNTEM

Çalışmada Cumhuriyet'in ilk inşa dönemlerinde milli kültürün önemli bir unsuru olarak “biz” duygusunun tarih ders kitaplarında nasıl ve hangi amaçlara dönük aktarıldığı üzerinde durulmuştur. Veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen konuyla ilgili yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizindeyse nitel içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu analizin temel amacı bir araştırmada yer alan oldukça karmaşık metinlerdeki ünitelerin azaltılarak anlaşılır kategoriler haline getirilmesidir. (Mayring, 2011; Altunışık vd., 2005). Bu bağlamda çalışmada tarih ders kitaplarından elde edilen veriler anlamlı bölümlere ayrılmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı bir tutarlılık gösteren bu bölümler, çeşitli şekillerde isimlendirilmiş başka bir ifadeyle kısaca kodlanmıştır. Daha sonra ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen şu temalar kullanılmıştır: *Medenîlik Söylemi, Irk ve Köken, Millî Seciye, Kutsal - Tarihî Vatan ve Ortak Dil*. Tematik analiz yapılırken, güçlendirmek için doğrudan alıntılara yer verilmiş ve metnin orijinal hali -imla hataları da dâhil olmak üzere- korunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde 1930’lu yıllarda okutulan ortaöğretim tarih ders kitaplarında “biz” kategorisinin nasıl inşa edildiği ele alınmış ve bu inşanın hangi amaçlara yönelik yapıldığı irdelenmiştir.

1. Medenîlik Söylemi

Bilindiği gibi Cumhuriyet’in erken dönemlerinde, Avrupa’ya hâkim olan ırk temelli tarih anlayışı doğrultusunda Türkler “aşağı ırk” olarak kategorize edilmekte ve uygarlık yaratamayacakları savunulmaktaydı (Aydın, 2006). Kuşkusuz bu tür iddialar Cumhuriyet seçkinleri için Batı karşısında kızgınlık ve hayâl kırıklığı vesilesi olmuştu. Bu istenmeyen durumdan çıkış yolu olarak Avrupa’da ortaya çıkan antropolojik birikim Türk Tarih Tezi’ne uyarlandı (Toprak, 2012). Ancak Avrupa merkezci tarih anlayışına karşıt olarak geliştirilmiş bu tarih söyleminin dayanak noktasını yine Avrupa’da üretilmiş antropolojik birikimlerin oluşturması dikkate değerdir. Başka bir ifadeyle olumsuz olarak kodlanan oryantalist tarih yaklaşımının toptan reddi yerine, özünde hakikati ifade ettiği, ancak bu gruba Türklerin de girmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Nitekim tarih ders kitaplarında bu yanlış anlaşılmayı gidermek ve medeniyet tarihini tam manasıyla açıklığa kavuşturmak için “son otuz asırlık malum devrede bile birçok istilalar yapmış ve her yerde büyük küçük belki yüzden fazla devlet kurmuş, birçok medeni merkezler yaratmış bir Türk ırkı(nın) var” olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Öyle ki Batılıların medeniyet tarihinin merkezine Türkleri yerleştirmekten “başka çaresi” yoktu (TTTC, 1930, s. 72-73).

Medeniyet-kültür anlatısında göç ve medenileştirme söylemi göze çarpmaktadır. Türk Tarih Tezi’nin şekillendiği yıllarda Avrupa’da neolitik ve antik çağlarda medeniyetin atası olarak kabul edilebilecek bresifikal halk kütlelerinin Asya’nın çeşitli bölgelerinden, özellikle Orta Asya’dan, göç etmeye başladıkları (Copeaux, 1998) üzerine oldukça geniş bir literatür bulunmaktaydı. Bu yaklaşım Türk tarih yazımını da derinden etkileyerek Türklerin çok yüksek zekâya sahip oldukları, bu zekâları vasıtasıyla dönemin en iyi silahlarını yaptıklarını ve oluşturdukları yüksek medeniyetin

onlara diğerk ilkel kavimler üzerinde “topraklarına el koymak, sürgün etmek ve medenileştirmek” gibi çeşitli haklar sağladığı vurgulanmaktadır. (TTTC, 1931a, s. 28; TTTC, 1930, s. 5). Bu tür söylemlerin arkasında güçlü olanın haklı olduğuna dönük Sosyal Darwinist bir yaklaşım (Aydın, 2006) yer almaktadır. Özellikle Milli Mücadele ile ilgili konularda Batı'nın sömürgeci ve emperyalist politikalarına karşı durulurken bu tür söylemlerde benzer bir özlem içerisinde olmak çelişkili bir tavır alış olarak karşımıza çıkar:

Dünyanın başka taraflarında, insanlar, daha kaya ve ağaç kovuklarında en koyu vahşet hayatı yaşarken Türk, Anayurdunda kereste, maden medeniyetleri devirlerine kadar ulaşmıştı. İnsanlıkla hayvanlığı hakiki ve bariz surette ayıran devir, hayvanları ehlileştirme devri, en evvel burada açılmış; tabiatı insan iradesine boyun eğdirerek işletmenin ilk merhalesi sayabileceğimiz çiftçilik burada başlamıştır. Arpa, buğday, çavdar gibi tanelerin; koyun, keçi, at, deve gibi hayvanların menşei de burasıdır (TTTC, 1931a, s. 26; TTTC, 1930, s.3).

Medeniyet ile ilgili devam eden söylemlerde Türklerin tarih boyunca medenî ve diğerk milletlere nazaran daha fazla bilgi birikimine sahip olduğu algısı yaratmak için ilk olarak tekniğin başlangıcını simgeleyen alet yapımı ve madenleri işlemedeki başarıları üzerine yoğunlaşmıştır. “Toprak bağrından ilk defa maden çıkarıp işleyerek insanlara yarayacak aletler haline getirenler Türklerdir” (TTTC, 1931d, s. 301-302) şeklinde iddialar içeren ifadelerin arka planında Türk milletinin uzak geçmişlerden itibaren çağın ilerisinde olduğu, teknolojik gelişmelere hakîm olduğu algısı yaratılmak istenmiştir. Nitekim kitaplara göre Türklerin zekâ seviyesi karşılaştıkları yerlilerden oldukça yüksektir, öyle ki şu an oldukça güçlü konumda olan Avrupalılara bile tarım, hayvancılık ve çeşitli zanaatlar Türkler tarafından öğretilmiş ve mağara hayatından kurtarılmışlardır (TTTC, 1931a, s. 28-33).

Bu tür anlatımlara benzer şekilde Ana yurt olarak tanımlanan Orta Asya, medeniyetin beşiği olarak vurgulanmak istenmiş, “tabiata boyun eğdirme” temelinde hayvanları ehlileştirme, çiftçilik yapma, madenleri işleme, kereste imal ederek yerleşik hayata

geçme gibi eylemler medenî olmanın vasıfları arasında sayılarak, dünyanın başka yerlerindeki insanların mağaralarda ve ağaç kovuklarında yaşamalarıyla karşılaştırılarak bu iddia ispatlanmaya çalışılmıştır. Medeniyet yayıcılık söylemiyle Türkler; Çin, Sümer, Elam, Mısır, Roma, Truva, Girit, Lidya ve İyonya gibi medeniyetlerin atası olarak kurgulanmıştır (TTTC, 1930, s. 8-12; TTTC, 1931a, s. 30, 60, 189). Türklerin medeniyetin atası olduğuna ve göçler yoluyla bu medeniyeti tüm dünyaya yaydığına, Batı medeniyetini aslında Türklerin kurduğuna ve dolayısıyla hedeflenen muasır medeniyetin zaten bir mensubu olduğuna atıf yapılmıştır (TTTC, 1931a, s. 33).

Ders kitaplarında medenilik iddiası Yunan-İyon medeniyetiyle yapılan karşılaştırmalar üzerinden de verilmektedir. Özellikle Batı'nın medeniyetlerin anası olarak Yunan medeniyetini görmesi eleştirilmiş ve bu anlayışın yanlış olduğu vurgulanmıştır (TTTC, 1930, s. 11). Yunan medeniyetinin karşısına Anadolu'daki Türklerin ataları olarak kabul edilen Eti medeniyeti konulmuştur (TTTC, 1930, s. 11, 123; TTTC, 1931a, s. 31-32). "Daha M.E. 3500 senesinde Tuna havzasında ve Cenubi Rusya'da teessüs etmiş olan müşterek Türk medeniyeti, Trakya'ya, Makedonya'ya ve Tesalya'ya çoktan girmişti ve yavaş yavaş (M.E. 3000 senesine doğru) Korent körfezine kadar bütün Yunan yarımadasına yayılmıştı" demek suretiyle Yunan medeniyetinin de aslının Türk olduğu belirtilmiştir (TTTC, 1931a, s. 191-193). Aslında Anadolu'nun otokton halkının Türkler olduğuna ve bu topraklar üzerindeki çeşitli hak iddialarının yersiz olduğuna dönük bir söylemin yanında Batılılar tarafından kadim Yunan medeniyetine olan ilgiyi tersine çevirme çabası gözlemlenmiştir. Nitekim Yunan ve Roma medeniyetlerinin kökenleri ve asıl kurucularının Orta Asya'dan gelen Türk kavimleri olduğu yaygın bir biçimde savunulmuştur (TTTC, 1931a, s. 188).

İncelenen ders kitaplarında medeniyet-kültür anlayışında savunmacı bir perspektifle antropolojik-arkeolojik verilerden yararlanılmış, Türklerin tarih boyunca "medeniyet yayıcı" oldukları üzerinde durulmuştur. Burada dikkat çekici nokta oryantalist tarih anlayışına tepki ve reddiye olarak tasarlanan medeniyet anlatısında benzer metotların kullanılmasıdır. Bu anlatılarda güçlü ve hakim millet olan Türkler, güçsüz ve geri milletleri medenileştirmiş ve egemenlikleri altına alınmalarını bir hak olarak

görülmüştür. Bu vesileyle Batı'nın Türklere karşı olumsuz bakışına karşın Türklerin tarih boyunca medenî bir halk olduğu ispatlanmaya çalışılmış ve arkeolojik-antropolojik veriler vasıtasıyla yeni tez güçlendirilmek istenmiştir.

2. Irk ve Köken

Ulus-devlet, çoğu zaman vatandaşlarına ait oldukları milletin geçmişini benimsetmek ve tanıtmayı istemiştir. Burada temel amaç içinde bulunulan şimdiki zamanın değerleri doğrultusunda eski ve şanlı bir geçmiş inşa etmek ve bu geçmiş vasıtasıyla fertlerde oluşturulan kolektif bellek üzerinden geleceği inşa etmektir. Irk ve köken bahsi de bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Bu anlatılar genel olarak Asya ve Avrupa, kısmen de Afrika'daki (Mısır) medeniyetlerin kurucusu olan devletlerin ve kavimlerin Orta Asya kökenine vurgu yapılmakta ve böylece Türk ırkına mensup oldukları ispatlanmaya çalışılmaktadır. Nitekim insanlık tarihinde Türkler kadar çok ve büyük devletleri kurabilecek kabiliyete ve yüksek meziyetlere sahip bir ırk gelmediği sık sık vurgulanmıştır. "Tarihçe malum ilk medeni devletten beri (Sümer Devleti, M.E. 4000 yıl) Asya'da ve Avrupa'da tesis edilen beyliklerin (prensliklerin), hanlıkların (krallıkların), hakanlıkların (imparatorlukların) çoğunu Türkler kurdu" (TTTC, 1931d, s. 1) demek suretiyle bu anlatılmaya çalışılmıştır. Burada medeniyet kurucu güçlü bir millet söylemi yanında Çin, Hint, Ön Asya, Akdeniz – Ege, Anadolu, Avrupa, Mısır, İslam vb. dünya tarihinde önemli görülen tüm medeniyetlerin kökeninin Türk olduğuna dair bir arayış da simgelenmiştir. Bu arayışın merkezine Orta Asya alınmış, göç ve savaş anlatıları vasıtasıyla ırk ve köken vurgusu yapılmıştır.

Köken arayışındaki asıl önemli vurgu Anadolu medeniyetlerinin Türklüğüne gönderme yapmak olarak karşımıza çıkmıştır. Buna göre Anadolu coğrafyasında yaşayan toplumların temelini "Hata Türkleri" oluşturmaktadır. Türklerin tarih boyunca Hitit ve benzeri isimlerle anılmış olması ve "Sümerlerle ve Elamlarla akraba" olmaları vurgulanmıştır. Anadolu'daki Hititler (Eti) yanında Ege Denizi'nin ve "bunun garbındaki kıt'anın ve Trakya'nın dahi ilk sakinleri aynı menşe ve irtandırlar." (TTTC, 1931a, s. 128). Ayrıca Friky'a'nın en eski sakinleri de "Etilerle beraber gelmiş olan Türk kabileleri"dir (TTTC, 1931a, s. 138). Hititlerin Orta Asya'dan göç eden bir kavim

olduğunu ispatlamak için “Etiler Anadolu’ya Hata adını vermişlerdir. Hata Çin şimalindeki ülkelere dahi öteden beri Türkler tarafından verilmiş olan isimdir” (TTTC, 1931a, s. 127) gibi ifadeler kullanılmıştır. Oldukça yaygın olan bu tür ifadeler Türklerin sarı ırka mensup gösterilmesine bir tepki ve cevap niteliği taşımaktadır (TTTC, 1931a, s. 89, 109, 128). Görüldüğü üzere ders kitaplarında Orta Asya kökeni, göç ve brakisefal kavramları herhangi bir kavimle özdeşlik kurmanın ana eksenlerini oluşturmuştur. Zamansal olarak antik ve neolitik geçmiş ön plana çıkarılmış ve Orta Asya’dan Türklerin göç yollarına vurgu yapılarak benzer şekilde ırk ve köken vurgusu yapılmıştır (TTTC, 1931a, s. 31, 190).

Anadolu’da yaşayan topluluklar Etiler, Frikler ve Litler (Lidyalılar) Türk ırkına mensup kavimler olarak kabul edilmiş ve yine fiziksel antropolojik veriler ışığında aslında M.Ö. 4000’den itibaren Anadolu topraklarının ‘üstün Türk ırkı’ tarafından medenileştirildiği iddia edilmiştir (TTTC, 1931a, s. 187). Yine Avrupa’da yaşayan halkların da Orta Asya’dan göç etmek zorunda kalan Türk kavimleri olduğu ifade edilmiştir (TTTC, 1931a, s. 264). Özellikle “at ve arabaları üzerinde yaşayan” tabiriyle Türklerin göçebe hayatına ve atlara verdikleri öneme vurgu yapılarak Türklüklerine atıf yapılmaktadır (TTTC, 1931a, s. 342).

Dönemin tarih ders kitaplarından alınan doğrudan örneklerde de görüldüğü üzere medeniyetin atası ve yayıcısı olarak tanımlanan Türk ırkının antropolojik olarak bresifikal ırka mensup olduğu, yeni tarih söyleminin temel referans noktalarından biri olmuştur. Oryantalist tarih anlayışına karşı verilen bu tepkiler ve savunular tarih öğretimini derinden etkilemiş ve oranları değişmekle beraber günümüze kadar getirilmiştir. Medeniyet alanında ilerlemişliğin yanında ırk olarak da “sizler gibiyiz” savunusu dikkat çekicidir.

3. Millî Seciye

Millî seciye, bir toplumun ahlakî yapısını, karakterini, ruhî ve manevi özelliklerini ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Bu kavram bireyleri birbirinden ayıran fizikî ve ruhsal özelliklerin milletlere teşmil edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet’in erken

dönemlerindeki tarih ders kitaplarında Türk milletinin bu değişmeyen karakterini ele almaya oldukça önem verilmiş, öğrencilerin bu değerlere karşı farkındalığını arttırmaya dönük bir yol izlenmiştir. Özgüven aşlamaya dönük yapılan bu milliyetçi söylemle Türkler üstün bir millet olarak kurgulanmıştır. Nitekim Atatürk; Türk milletinin millî seciyesini, ona has olan mertlik, minnetsiz yaşama, yiğitlik, hoşgörü, sağlam irade, büyüklere saygı, gibi ahlakî özellikler üzerinden tanımlamakta ve Türk milletinin geçmişten günümüze kadar getirdiği değerlerin doğru bir şekilde öğretilmesini istemektedir (GKB, 2001).

Türklerin geçmişten beri sahip olduğu en önemli özelliklerinden birisi askerlik kabiliyeti -hatta bir ruh hâli- olarak tanımlanmıştır: “İnsanlığın ilk gününden beri bütün ana medeniyetlere ata olan Türk Irkında bu ruhun en mütakâmil derecede bulunması tabiidir” (TTTC, 1931d, s. 332). Konuya ilişkin pek çok yerde atf olduğu görülmüştür. Örneğin Hun Devleti'nin “kuvvetli bir askeri teşkilata” sahip olduğu ve bütün halkın “askeri inzibata” tabii olduğu ifade edildikten sonra “Her Türk (ün) bir asker” (TTTC, 1930, s. 24; TTTC, 1931a, s. 67) olduğu vurgulanmıştır. Tarih II (1931b, 24) kitabında yine Avrupa'nın durumuna ilişkin tarihsel bir yanıt niteliğinde “Avrupa'da hayatları at sırtında geçen cesur Hunlardan mürekkep Türk süvari ordularına karşı çıkabilecek hiçbir millet yoktu. Avrupa baştanbaşa korku ve dehşet içinde idi” gibi yorumlar yapılmıştır. Devam eden söylemlerde tarih boyunca Türk olarak kabul edilen her kavmin askerlik kabiliyetine atf yapılarak değişmeyen bir karakter olduğu vurgulanmaya çalışılmaktadır (TTTC, 1931a, s. 71; TTTC, 1931b, s. 221). Nitekim askerliğin her milletin yapabileceği bir iş olmadığı ve temelinde “haysiyet duygusu, vazife saygısı ve yurt sevgisi olan askerlik, maddi kuvvetlerden önce zekâ, azim, irade, kahramanlık ve fedakârlık gibi manevi kültür unsurları”nın olması gerektiği savunulmuş ve iyi bir asker olabilmek için bu sayılan “meziyetlere en fazla malik olan ve milli üstünlüğüne kat'iyetle emin bulunan” insanlara ihtiyaç bulunduğu vurgulanmaktadır. İşte bu itibarla “Türk, en iyi askerdir” önermesine yer verilmiştir.

Ders kitaplarında Türk milletinin gücü, devlet kurma ile eş değer olarak görülmektedir. Bu “devlet kuruculuk” söylemi çok sık kullanılmış ve tarihin derinliklerinde beri devam

edegelen Türk karakterinin en önemli özelliklerinden birisi olarak görülmüştür (TTTC, 1930). Dönemin Avrupa-merkezci tarih anlayışlarına karşın devlet kuruculuk, kültürel özgünlük üzerinden özcü değerleri ön plana çıkaran savunmaya dayalı bir söylem geliştirilmiş ve “her mana ve mahiyette şan ve şeref kaynaklarından kana kana içmiş” (TTTC, 1931d, s. 259) gibi romantik anlatımlarla okuyucu/öğrenci üzerindeki etki artırılmak istenmiştir. Bu tür söylemlerin ana gönderisi oryantalist bakışta kendini bulan olumsuz Türk imajını düzeltmek olarak ifade edilebilir.

Milli şuur, gurur, ruh ve benlik sahibi söylemi de ders kitaplarında dikkat çekici bir biçimde sunulmuştur. Bu söylemin amacı Türklerin tarihin ilk dönemlerinden itibaren millet halinde yaşadığı ve diğer milletlerden çok daha önce milli şuura kavuştuğuna dikkat çekmektir. Bu durum Türk kimliğinin önemli bir parçası, Türk ruhunun bir gereği ve gurur duyulması gereken bir durum olarak anlatılmaktadır. Örneğin “Tarihin en büyük cereyanlarını yaratmış olan Türk ırkı, benliğini en çok muhafaza etmiş bir ırk...Türk ırkının bariz ve uzvi vasıfları hakim kaldığından bu karışmalar Türk ırkına kendi hususiyetlerini kaybettirmemiş” (TTTC, 1931a, s. 18) gibi yorumlarla tarih boyunca milli benliğe sahip olma niteliğine vurgu yapılmaktadır. Nitekim bu milli şuura sahip olma özelliğinin Orhun kitabelerinde de yer aldığı belirtilerek bu durum tarihsel derinliğe ve sürekliliğe kavuşturulmak istenmektedir (TTTC, 1930). Türklerin başka milletlerin boyunduruğu altında yaşadığı dönemlerde dahi milli benliklerine sahip çıktıklarına da ayrıca vurgu yapılmıştır (TTTC, 1931b, s. 48).

Türklerin eskiden beri sahip olduğu fiziksel ve ruhsal özelliklerden bahsedilirken bağımsızlığına çok düşkün bir halk olduklarına dair bir söylem geliştirilmiş, çoğu yerde “istiklal” vurgusu yapılmıştır (TTTC, 1931a;1931b). Örneğin Emeviler Dönemi’nde Türklerin “asırlardır hakîm yaşayan” bir millet olarak ve tabiatlarındaki bu özellikten dolayı “bu çapulcuların hükmü altına” giremeyecekleri ve sırf bu yüzden “İslam dinini kabul ederek efendilikten mevaliğe (köleliğe)” inemeyecekleri vurgulanmıştır (TTTC, 1931a, s. 146-147). Bunların yanında Türklerin diğer olumlu vasıflarından biri de yönetimi altında bulunan çeşitli halklara, inançlara adil ve hoşgörülü davranmalarıdır. Selçukluların Ermeni, Süryani ve Gürcüleri Bizans’ın elinden (TTTC, 1931b) veya

Osmanlı'nın da İstanbul'u fethetmek suretiyle "fukarayı zenginlerin gadir ve tazyikından" kurtarması tarzındaki ifadelerle sıkça başvurulmuştur. Nitekim yazarlara göre Türk hoşgörüsü öyle nam salmıştı ki "Bazı Alamanlar, Türklerin Almanya'ya gelip memleketlerinde cari haksızlık ve adaletsizliğe mani olacakları ümidine bile düşmüşlerdi" (TTTC, 1931c, s. 32).

Milli seciyenin önemli bir unsuru da dürüstlük ve mertlik gibi olumlu vasıflardır. "Her Türk namusu üzerine verdiği sözden dönmektense ölmeği tercih eder" ifadelerinde olduğu gibi Türklerin doğası gereği mert, dürüst ve sözünün eri olduğu da sık sık vurgulanmıştır (TTTC, 1931d, s. 214). Öyle ki bu vasıflar sayesinde "her hususta kendilerine istinat ve itimat edilebileceğini" anlaşıldığı ve özellikle Abbasî döneminde "Halifeler, idari, mali ve mülki işleri daha ehliyetli gördükleri Türklere" vermelerinin de (TTTC, 1931b, s. 156-157) bu gerçeği ispatladığı savunulmuştur.

Türklerin sahip olduğu bu vasıfların yanı sıra doğaüstü denilebilecek başka özelliklere de sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu tür ifadeleri "nesnel" hale getirmek için başka milletlere mensup kişilere dayandırılmıştır. Örneğin bir Arap şairi olan Ebu İshak'tan yapılan şu alıntı dikkate değerdir:

Naraları yıldırımın gürlütüsünü bastıran kahraman Türkler, öyle bir kavimdir ki görüştükleri zaman melekler gibi güzel, güleştikleri vakit te ejderler kadar biaman olurlar... Türk askeri kaçanı uçanı tutmak için sağa sola koşar. Dağların tepesine çıkar. Vadilerin diplerini alt üst eder. Türk süvarisi kendisini aslan, atını ceylan, düşmanını da av telakki eder. Türk yılmaz, korkutur. Kendisine hücum edilmedikçe başkasına hücum etmez. Azmettiği şeyi elde etmedikçe rahat yüzü görmez. Son derece yorgun olmadıkça uykuya dalmaz. Uykusu ağır değildir. Daima kuşkulu bir halde uyur... (TTTC, 1931b, s. 160).

İncelenen kitaplarda Türk milletinin geçmişten beri getirdiği cesaret, kahramanlık, askerlik kabiliyeti, teşkilatçılık, inzibatçılık, adil, hoşgörülü ve bağımsızlığına düşkün olma vb. her türlü olumlu değere ve değişmeyen milli bir öze sahip olunması üzerinden "Türk"ün karakteri tanımlanmıştır. Tarih ders kitaplarındaki bu özgeci anlayışın bir ön

kabul olarak görüldüğü ve ders kitaplarında aktarılmaya çalışılan Türk kimliğinin ana bileşeni olduğu değerlendirilebilir.

4. Ortak Dil

Ortak dil söylemi Türklerin ırkî, ahlakî ve şahsî özelliklerinden bahisle vurgulanmak istenen tarihsel süreklilik anlatısının başka bir yönünü oluşturmuştur. Burada Türkçenin tarih boyunca tüm Türk devletleri tarafından kullanılması, edebî bir dil hâline getirilmesi üzerinden kültürel süreklilik sağlanmaya çalışılmıştır. Buna göre Türkler, incelenen ders kitaplarında tarih boyunca edebî ve yüksel bir dil geliştirmiş, dolayısıyla milli şuur sahibi olan bir ırk olarak sunulmuştur. Bu gayeye yönelik “Orhon Kitabeleri”, “Kutadgu Bilig”, “Sümer yazısı”, “ön ek ve son ek kullanımı” ile “Türk dilinin edebiliği” gibi temalar ön plana çıkmıştır. Genellikle Orhon kitabelerine yapılan atıflarda kullanılan dilin “saf Türkçe” ve yazısının “Türk yazısı” olduğu vurgulanırken daha önce de sıkça rastladığımız Avrupa kavimlerinin böyle bir imkâna sahip olmaktan uzak oluşları dile getirilmiştir (TTTC, 1930, s. 26-27). Benzer bir karşılaştırma Kutadgu Bilig’in saf Türkçe olduğundan hareketle Türkçenin Farsçadan üstünlüğü vurgulanmıştır (TTTC, 1930). “Çin Türkistanı’nda halis Türk dilinde yüksek bir edebiyat” yaratıldığı ve Türk dilinin “o devirde ta bütün yüksek mevzuları öz kelimeleri ile ifadeye elverişli işlenmiş mükemmel bir edebi dil şekli” oluşturduğu da ifade edilmiştir (TTTC, 1930, s. 28-29). Diğer yandan tarihteki ilk yazının Sümerlere ait olduğu belirtilerek Orta Asya kökenine vurgu yapılmıştır (TTTC, 1931a, s. 100). Bu durumla ilgili okuyucuya “Pelenopez kıt’asının dağ geçitlerini ihtiva eden mıntıkanın taşıdığı (Arkadie) ismi dağların geçit veren yerleri manasına olan Türkçe argıt kelimesinden bozulmuş değilse nedir? ... Adalar denizinin taşıdığı (Egée) kelimesi Türkçe ege, eke, aka kelimeleri ile aynı manayı ifade etmiyor mu?” gibi çeşitli sorular sorularak ve onların da aynı çıkarımlarda bulunmalarına dair bir metin kurgusu da oluşturulmuştur (TTTC, 1931a, s. 185). Böylelikle Türkçe ile Türklük arasında doğrudan ilişki kurulmuş ve ders kitaplarındaki kimlik söyleminin ana esaslarından biri olarak kurgulanmıştır. Asıl vurgulanmak istenenin ise ortak dil üzerinden çok eski devirlerden beri milli benliğe sahip bir millet olduğudur.

5. Kutsal ve Tarihi Vatan

Kutsal ve tarihi vatan söylemi ders kitaplarında "biz" duygusunu oluşturmak için mekânsal arka plan olarak değerlendirilmiştir. Cumhuriyet'in erken dönemlerindeki Ermeni ve Rum iddialarına karşı, tarihsel kıdem ve süreklilik tezleri üzerinden bir söylem geliştirmek bu temanın temel gayesi olarak ifade edilebilir. İncelenen ders kitaplarında Türklerin ana yurduyla ilgili oldukça yoğun anlatımlarda bulunulmuştur. Ana yurdun sınırları "Büyük Kadirkan (Kingan) dağlarından Baykal havzasına, oradan Altay dağları boyunca İtil havzasına vararak, Hazar denizi havzası, Hindikuş, Pamir, Karakurum, Karanlık dağlar yolu ile ve sarı ırmakla tekrar Kingan dağlarına ulaşan çizgi içinde kalan mıntika..." (TTTC, 1930, s. 2) şeklinde çizilmiş, buranın "ulu bir kara parçası" (TTTC, 1931a, s. 25) olduğu vurgulanmıştır.

Türlü anlatımlarla cennet tasviri yapılan Orta Asya yaylasından neden göç edildiğine ilişkin çeşitli söylemler geliştirilmiştir (TTTC, 1930). İklim değişikliğinin sebep olduğu Türk göçlerinin ana yurtta kalan Türklerin tarihleri ve sosyal hayatları üzerindeki etkileri sıralanmıştır. Burada yerleşik Türklerle göçebe Türkler arasında bir ayrıma gidilmiş, zorunluluklardan ortaya çıkan "göçebelik" kavramına olumsuz yaklaşım (TTTC, 1931a) bunun zorunluluk olarak ortaya çıktığı savunulmuştur.

Vatan söyleminin doğrudan adresi ise Anadolu coğrafyası olarak karşımıza çıkmıştır. İmparatorluk sonrasında elde kalan son topraklar olan Anadolu, öz vatan olarak kurgulanmıştır. Bilindiği üzere Milli Mücadele dönemindeki temel kaygı Yunan ve Ermeni hak iddialarına karşı Anadolu'nun neolitik çağlardan otokton ahalisinin Türk ırkı olduğunu vurgulamaktı. Bu amaç çerçevesinde Eti, Sümer ve Lidya medeniyetlerinin Orta Asya kökenine ve dolayısıyla Türklüğüne vurgu yapılmış ve bu toprakların Türk yurdu olarak sürekliliği vurgulanmıştır. İşte bu "tarihsel kıdem" de arkeolojik ve antropolojik verilerle desteklenmiştir (TTTC, 1930: 8-9). Özellikle gelinen Orta Asya kökenler ile Anadolu medeniyetleri arasında bir bağ kurulmaya çalışılmıştır (TTTC, 1931a; TTTC, 1930). "Küçükasya ahalisi, Hitit ve emsali isimlerle tanıtılmış Hata Türkleridir. Bunlar tarihten evel Ortaasya yaylasından garba vuku bulan muhaceretlerde buraya gelmişlerdir" (TTTC, 1931a, s. 127- 128). Böylelikle

Ortaasya kökenine merkezi bir önem verilmiş ve göç hadisesi üzerinden hem medeniyet yayıcılık söylemi güçlendirilmek istenmiş hem de Anadolu'da “kadım zamanlardan beri yaşayan” Türk boylarının ortak kökenine dikkat çekilmiştir.

SONUÇ

Tarih öğretimi ile milli kimlik arasındaki ilişkiye dönük literatürden hareketle yapılan bu çalışmada ulus-devletlerin arzu ettikleri türdeş toplum yapısına ulaşmak için tarihsel ve kültürel ortaklıklara odaklandıkları görülmüştür. Bunlar; adetler, gelenekler, anılar ve tarih boyunca kullanılan dil olarak kendini göstermiştir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilere tarih bilinci kazandırmak önemlidir. Nitekim burada tarih bilinci kavramına olumlu manalar yüklenmektedir. Bu bilinç, geçmişini yorumlama, şimdiyi anlama ve geleceği bu anlamlar üzerinden inşaya dönüktür. İktidarlar için merkezi konumda olansa geleceği şekillendirmektir. Tabi ki buradaki tayin edilen gelecek zihni bir kurgudan ibarettir. Tarih öğretimiyle verilmek istenen tarih bilincinin iki önemli işlevi görülür. İlki, birey kendi kimliğini ders kitaplarıyla çerçevesi çizilen bir zaman akışı içinde görür ve değerlendirir ve bu değerlendirmeler vasıtasıyla gelecekteki davranışlarına yön verir. Birey, yaşamını bir topluluğun üyesi olarak sürdürme ihtiyacı hisseder. Tarih bilinci vasıtasıyla bugünü algılar, geçmişini yorumlar ve geleceğe yönelimine ilişkin anlatısını kurgularken aidiyet bağı kurduğu bu topluluğa ilişkin algı, yorum ve beklentilerini de oluşturur; kendisi ile topluluk arasındaki ilişkinin niteliğini tanımlamaya çalışır ve bu zihinsel faaliyetler üzerinden kendisine çeşitli sorumluluklar yükler. İşte bu bakış açısıyla birlikte çağcıl kimliğini oluşturmuş olur (Tekeli, 2000). Bu çerçeveden resmi tarihle birlikte toplumsal bellekte yer alması istenen her türlü değer, yargı ve ötekilere dair imgelerin oldukça planlı ve programlı bir şekilde ders kitapları vasıtasıyla öğrencilere aktarılmasıyla ideal insan tipini “üretmek” hedeflenir. Başka bir ifadeyle iktidar tarafından makbul görülen kimlik inşa edilmektedir.

Özetle Cumhuriyet rejimin hedeflediği “yeni insan” ve “yeni toplum” inşa girişimlerinde “geçmiş”le ilgilenme süreci ve bunun formal uzantısı tarih dersleri kurucu bir rol oynamıştır. Bilindiği gibi “geçmiş”, milliyetçilikler için her zaman bir romantizm kaynağı olmuş ve mistifiye edilerek “şimdi” aynı topraklarda yaşayan insanların ortak geçmişlerine, hatıralarına, kahramanlıklarına üzüntü ve sevinçlerine göndermeler yaparak aidiyet bağı kurmak için kullanılan önemli bir kavram olmuştur. Burada “geçmiş”, “şimdi”nin meşruiyetini sağlamaya dönük olarak anakronik ve a-historik olarak kurgulanmış, bu da tarihsel anlatıda geçmişten günümüze kadar gelen Türklüğü seküler olarak tanımlamış (Aydın, 2006) ve yeni bir kimlik inşa edilmek istenmiştir. Bu bağlamda incelenen tarih ders kitaplarında Türk kimlik söyleminin çerçevesinin çizildiği ve bireylere dönemin siyasi iktidarı tarafından çizilen davranış kalıplarının aktarıldığı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Alkan, T. (1989). *Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim: Siyasal Bilincin Gelişmesinde Ailenin, Okulun ve Toplumsal Sınıfların Etkisi*. Ankara: Gündoğan.
- Althusser, L. (1994). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Çev. Yusuf Alp ve Mahmut Özışık) İstanbul: İletişim.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aydın, S. (2006). Cumhuriyet'in İdeolojik Şekillenmesinde Antropolojinin Rolü: Irkçı Paradigmanın Yükselişi. A. İnsel (Editör), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Kemalizm* (s. 344-369) içinde. İstanbul: İletişim.
- Bilgin, N. (1995.) *Kollektif Kimlik*. İstanbul: Sistem.
- Bostancı, M. N. (2005). Kimlik Tartışması Hayatın Telaffuzu Üzerinden Yürümeli. *Türkiye Günlüğü*, 83, 52-56.
- Bumin, K. (1983). *Batı'da Devlet ve Çocuk*. İstanbul: Alan.
- Copeaux, E. (1998). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezi'nden Türk-İslam Sentezi'ne*. (Çev. Ali Berktaş). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Doğan, K. (2008). *Cumhuriyet Dönemi Kimlik İnşası*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erdoğan, İ. (2006). Kimlik Sorunu: Kendini Sevmeyenin Kimliğindeki Kendi Olmayan Kendi. *Demokrasi Platformu*, 5, 93-115.
- Genel Kurmay Başkanlığı (2001). *Atatürkçülük*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Göka, E. (2006). *İnsan Kısım Kısım: Topluluklar, Zihniyetler, Kimlikler*. İstanbul: Aşina Kitaplar.
- Guibernau, M. (1997). *Milliyetçilikler: 20. Yüzyılda Ulusal Devlet ve Milliyetçilikler*. (Çev. Neşe N. Domaniç). İstanbul: Sarmal.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya.
- Güleç, C. (2004). *Politik Psikoloji Penceresinden Siyaset Ahlakı, Kimlik ve Laiklik*. Ankara: Dizgi.

- Gürses, F. (2010). *Türkiye'de Ders Kitaplarında Yurttaşlık: Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Bugüne Kavramsal Dönüşüm*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde İdeolojik Boyut*. Ankara: Doruk.
- Kösoğlu, N. (2005). *Türk Olmak ya da Olmamak: Milli Kültür, Mozaik Kültür ve Etnisite*. İstanbul: Ötüken.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. Sezai Durgun ve Adnan Gümüş). Ankara: Bilgesu.
- Özkırmı, U. (2010). *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar: Eleştirel Bir Müdahale*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeolojide Eğitim*. Ankara: Turhan.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.
- Schlesinger, P. (1994). *Medya Devlet Ulus ve Siyasal Şiddet ve Kolektif Kimlik*. (Çev. Mehmet Küçük). İstanbul: Ayrıntı.
- Smith, A. D. (1995). *Milli Kimlik*. (Çev. Bahadır S. Şener). İstanbul: İletişim.
- Şahin, K. (2007). *Küreselleşme Tartışmaları Işığında Ulus-Devlet*. İstanbul: İlgi Kültür Sanat.
- Şimşek, A. (2012). Türk Tarih Tezi Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye Günlüğü*, 111, 85-99.
- Tekeli, İ. (2000). İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi. Yayımlandığı Kitap H. Hatipoğlu ve Ü. Özen (Ed.), *Türkiye'de İlk ve Orta Öğrenim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması: Atölye-1*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Toprak, Z. (2012). *Darwin'den Dersim'e Cumhuriyet ve Antropoloji*. İstanbul: Doğan.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (1930). *Türk Tarihinin Ana Hatları Methal Kısmı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (1931a). *Tarih I: Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası.

- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (1931b). *Tarih II: Ortazamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (1931c). *Tarih III: Yeni ve Yakın Zamanlarda Osmanlı-Türk Tarihi*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (1931d). *Tarih IV: Türkiye Cumhuriyeti*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Conducted based on the literature dealing with the relationship between history teaching and national identity, the present study has indicated that nation states concentrate on historical and cultural partnerships to reach the homogenous social structure they desire. The main carrier of the official ideology is history teaching in the process of transfer of identity. With history teaching, it is aimed to "produce" the ideal type of citizen by transferring images related to all kinds of values, judgments, and "others" that are required to exist in social memory to students through textbooks in quite a planned and programmed way. In other words, an attempt is made to construct the identity that is approved by the government. Through such history teaching shaped by the idea of grounding the nation state on a homogenous society and a nationalist discourse, it is aimed to provide the society with citizens that are not only the members of the society/state they live in but hold certain rights and functions.

With textbooks allowing them to reach millions of students, political powers wish to have the ground of legitimacy they need in order to maintain the social order, transfer cultural values, and determine various norms. The feelings of loyalty, obedience, and belonging are constructed in new generations through transfer of social knowledge, behaviors, beliefs, and values via textbooks. In ideological comments on history, "the present" is explained; "the future is foreseen"; and the "historical knowledge" generated here is used as a source of reference. In this regard, the present study focuses on how and for what purposes the feeling of "us" was covered in history textbooks as an important component of national culture in the early periods of construction of the Republic. How and for what purposes the feeling of "us" was covered in high school history textbooks used in Turkey in the 1930s are discussed.

The research data have been collected by document analysis, which refers to the examination of written materials about a subject intended to be studied. The data have been analyzed by the qualitative content analysis method, the primary aim of which is to reduce the units in quite complex texts in a study to understandable categories. In this sense, an attempt has been made to divide the data obtained from the history textbooks

into meaningful parts and find out the conceptual meaning of every single part. Having a coherence within themselves, these parts have been given various names. In other words, they have been coded shortly. The obtained data have been analyzed over the themes of “discourse of civilization”, “race and origin”, “national character”, “common language”, and “historic and holy country”.

It has been concluded that it was intended to establish togetherness based on common space, origin, language, and cultural values in the period under examination through history teaching for a homogenous society aimed by the nation state. In brief, the process of dealing with “the past” and history textbooks, which are the formal extension of this process, played a founding role in attempts to construct a “new individual” and a “new society” aimed by the Republic regime. “The past” was constructed in an anachronical and ahistorical way to establish the legitimacy of “the present”, and Turkishness was defined from past to present on a secular basis in the historical narration with the aim of constructing a new identity. In this regard, it can be said that the history textbooks examined set the framework of the discourse of Turkish identity and involved an attempt to transfer the behavioral patterns determined by the political power of the period to individuals. This is parallel to the developments occurring in the world under the spirit of the 1930s.

GEFAD / GUGJEF 37(1): 391-425 (2017)

Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Göre Öğretmenlerin Yaşam Doyumlarının ve Evlilik Doyumlarının İncelenmesi*

An Examination of Teachers' Life Satisfaction and Marriage Satisfaction According to the Leadership Styles of School Principals

Fulya YÜKSEL ŞAHİN¹, Tülay SARIDEMİR²

¹Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, fusahin@yildiz.edu.tr

²Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, tulaypekbay@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 26.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 25.02.2017

ÖZ

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşam doyumlarının ve evlilik doyumlarının, okul müdürlerinin liderlik stillerine, cinsiyete, yaşa, öğretmenlik mesleğini sevmeye ve okul müdürünü sevmeye göre incelemektir. Evli olan 305 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada gerekli verileri elde etmek için “Liderlik Stilleri Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Evlilik Yaşamı Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde MANOVA, Kruskal-Wallis H Testi, Mann-Whitney U Testi ve t-Testi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin liderlik stillerini sürdürümcü (etkileşimci) liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin evlilik doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Okul müdürlerinin liderlik stillerini dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin de yaşam doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetinin yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisi anlamlı çıkmamıştır. Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyinin düştüğü bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğini seven öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri ve evlilik doyumu düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerini sevmelerinin yaşam doyumu üzerindeki etkisi anlamlı çıkmamış ancak evlilik doyumu üzerindeki etkisi anlamlı çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Liderlik stilleri, yaşam doyumu, evlilik doyumu, öğretmen, müdür

*İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Bilim Dalında Tülay Sarıdemir tarafından, Doç. Dr. Fulya Yüksel Şahin'in danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasının genişletilmiş şeklidir.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine teachers' marital satisfaction and life satisfaction according to the school principals' leadership styles, gender, age, love for the teaching profession, and the school principal. The study sample consisted of 305 married teachers. "The Leadership Styles Scale", "Satisfaction with Life Scale" and "Marital Satisfaction Scale" were employed to collect the data. The collected data were analyzed by using MANOVA, Kruskal-Wallis H Test, Mann-Whitney U Test and t-test. The study results revealed high marital satisfaction levels for the teachers who perceive their school principals to adopt the transactional leadership style. On the other hand, the teachers who perceive their school principals to adopt the transformational leadership style were found to have high life satisfaction levels, as well. Gender was not found to have any significant effect on the teachers' life satisfaction and marital satisfaction levels. The older the teachers are, the lower their life and marital satisfaction levels were. Furthermore, the study also demonstrated that the teachers who love the teaching profession had significantly higher levels of life satisfaction and marital satisfaction. Teachers' liking for their school principals did not have any significant impact on their life satisfaction although it was found to have significant effect on their marital satisfaction levels.

Keywords: *Leadership styles, life satisfaction, marriage satisfaction, teacher, principal*

GİRİŞ

Liderlik kavramı uzun yıllardır incelenen bir konudur. Liderlik, belirli bir grubu bir amaç etrafında toplama ve bu amacı gerçekleştirmek için onları etkileme (Çinel Özer, 2010; Denton, 2009; Özdil Sağ, 2010) ve başarmaya yönlendirme yeteneğidir (Riggio, 2014). Günümüz liderleri bilgili, empati yeteneği gelişmiş, çok yönlü düşünebilen (Şişman, 2009), yol gösteren, ileriye gören, öğreten, çalıştığı kişilerin ihtiyaçlarını sezebilen kişidir (Bakan, 2008). Lider, çalışanlarını motive ederek onların verimliliğini arttıracak (Şişman, 2009), heyecanı ve coşkuyu verebilecek, enerjiyi aşılacak güce de sahip olmalıdır (Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011). Günümüz liderlerinden beklenen yalnızca kişileri ortak bir amaç için harekete geçirmek değildir. Aynı zamanda çalışanların/takipçilerinin isteklerini, hislerini, değerlerini göz önünde bulundurarak bir vizyon da sağlayabilmesidir (Karip, 1998). Liderlik, hem mantığı hem de duygusal öğeleri içeren bir sosyal etki sürecidir (Hoy ve Miskel, 2015). Liderin çalışanlarının düşünsel ve duygusal yönünü etkileyebilmesi de önemlidir (Kılınç, 2008).

Liderlik eğitim kurumları içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü eğitim kurumları ve liderleri, ülkenin gelişmesinde yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli sorumluluğa sahiptirler (Sarıdemir, 2015). Bu sorumlulukların yerine getirilmesi için çalışanların aktif rol oynaması gerekir. Çalışanların aktif rol oynaması ise okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ile yakından ilgilidir (Şişman, 2009). Liderlik stillerinin birçok türü vardır. Bu liderlik stilleri içinde öne çıkanlardan bazıları, etik liderlik, vizyoner liderlik, kültürel liderlik, öğretimsel liderlik, dönüştürücü ve sürdürücü (etkileşimci) liderlik stilleri olduğu görülmektedir (Buluç, 2009a, 2009b). Araştırmamızda ele alınansürdürücü (etkileşimci) ve dönüştürücü liderlik stillerinden sürdürücü (etkileşimci) liderlik, kurumun mevcut imkânlarını kullanarak ve çalışanların temel ihtiyaçlarına odaklanarak sınırlı bir şekilde etkililiği sağlamaya çalışan liderlik stildir (Bass, 1997). Sürdürücü (etkileşimci) liderler, ödülü, boşlukları kullanarak yönetmeyi ve liberalliği temel alırlar (Eraslan, 2004). Sürdürücü (etkileşimci) liderler, kısa vadeli amaçlar, standartlar, kurallar ve kontrol üzerine odaklanırlar (Emery ve Barker, 2007). Gereksiz risklerden kaçınırlar. Ödül, negatif geri-

bildirim ve düzeltici koçluk (McCleskey, 2014) ile çalışanları motive eder (Nikezic, Puric ve Puric, 2012). Sürdürümcü (etkileşimci) liderlikte çalışanlar ile ilişki önemlidir. Lider, çalışanların hangi işleri yapması gerektiğini belirler (Fisher, Weir ve Phillips, 2014). Görevlerini iyi şekilde yapması için onları motive eder. İşlerini bitiren çalışanlarına ödül, bitiremeyenlere ise ceza verir (Champoux, 1996; Akt. Korkmaz, 2006, 2007). Sürdürümcü (etkileşimci) liderlik karşılıklı kazanç ilişkileriyle ilerleyen bir süreçtir (McCleskey, 2014). Lider ve çalışanlar karşılıklı olarak birbirlerinin isteklerini karşılarlar (Kültür, 2006). Çalışanları için de liderin beklentilerini yerine getirmek çok önemlidir (Eraslan, 2004). Ancak bu liderlik stilinde çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yanları ile çok az ilgilenilir (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2014). Sürdürümcü (etkileşimci) liderliği benimsemiş okul yöneticisinin birinci önceliği işlerin yürütmesidir. Astlarının bu sırada ne hissettiğiyle ilgilenmezler. Astlarının verilen sorumluluğu kabul etmelerini beklerler. Gönüllü olup olmamalarını dikkate almazlar. Sürdürümcü (etkileşimci) okul yöneticisinin okulunda çalışan öğretmenler ise adanma, okulu sahiplenme gibi davranışlar sergilemezler, yalnızca kurallara uyarlar. Sürdürümcü (etkileşimci) okul yöneticilerinin okulla ilgili reformlar yapma, olağanüstü değişimler gerçekleştirme gibi hedefleri yoktur. Yönettiği okulun benzerlerinden geri kalmaması onun için yeterlidir. Daha ileriye ya da en iyiyi elde etmek için fazladan çaba göstermezler (Çimili Gök, 2010).

Dönüşümcü liderler ise çevresine örnek olurlar, ilham vericidirler, entelektüel uyarımı sağlarlar ve bireysel destek sağlarlar (Eraslan, 2006). Dönüşümcü liderlik reforma, yeniliğe, değişime dönük bir liderlik türüdür. Bu yüzden dönüşümcü liderin, vizyon sahibi olması (Fasola, Adeyemi ve Olowe, 2013; Riggio, 2014) ve vizyonunu takipçilerine/çalışanlarına kabul ettirmesi gereklidir (Çelik ve Eryılmaz, 2006; Yurdakul, 2007). Dönüşümcü liderler, karizmatik özelliklere sahiptirler (Bass, 1990; Emery ve Barker, 2007) ve çok aktiftirler (Hoy ve Miskel, 2015). Kendi kapasite ve yeteneklerine güvenen, özgüven sahibi kişilerdir. Kişilik özellikleri sayesinde dönüşümü sağlarlar (Eraslan, 2004; Morton ve ark., 2011). Çalışanların yeteneklerini, becerilerini, gereksinimlerini anlamaya çalışırlar (Cossin ve Caballero, 2013), onların

motivasyonuna önem verirler (Alphan Şentuna, 2007; Çelik ve Eryılmaz, 2006; Emery ve Barker, 2007; Fasola, Adeyemi ve Olowe, 2013; Toksöz, 2010). Saygı duyarlar (Nikezic, Puric ve Puric, 2012). Cesaretlendirirler (Bass, 1990; Emery ve Barker, 2007). Yaratıcılığı teşvik ederler (Kılıç, 2006; Nikezic, Puric ve Puric, 2012). Yeni fikirlerin uygulanması için olanak verirler (Toksöz, 2010). Çalışanların öz yeterliliklerini artırarak (McCleskey, 2014), yüksek performans göstermelerine yardımcı olurlar (Hoy ve Miskel, 2015; Shahhosseini, Silong ve Ismaill, 2013). Takipçilerinin işlerinden beklentilerini karşılamaya yardımcı olurlar. Onları mutlu eder, memnuniyetlerini açıkça bildirir, önemli olduklarını hissettirirler. (Eraslan, 2004). Etkili davranışları nedeni ile takipçileri onlara güvenir (Emery ve Barker, 2007), saygı gösterir, özenir ve lidere benzemeyi isterler. Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışı sergilemeleri, okulda çalışan personel üzerinde olumlu etkiler bırakır (Korkmaz, 2007), performanslarını artırır (Emery ve Barker, 2007). Dönüşümcü liderlik davranışı sergileyen yöneticiler, birlikte çalıştıkları kişileri kolaylıkla etkileri altına alabilmekte ve örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için onları bu yola sevk edebilmektedir. Bu nedenle, dönüşümcü liderlik stili, örgütsel amacı gerçekleştirmede etkili olan bir liderlik stilidir (Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007).

Liderlik stilleri ile iş yaşam kalitesi arasında (Yalçın ve Akın, 2016), iş doyumunu ile yaşam doyumunu arasında ve çalışma yaşamı ile yaşam doyumunu arasında bir ilişki bulunmaktadır (Keser, 2005). Ayrıca, liderlik stilleri ile iş doyumunu arasında (Parveen ve Tariq, 2014; Johnson ve Nandy, 2015), dönüşümcü liderlik ile iş doyumunu arasında (Metwally, El-Bishbishy ve Nawar, 2014; Salaem, 2015) ve dönüşümcü liderlik ile çalışanların yaşam doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Amin ve ark., 2013; Chully ve Sandhya, 2014). Bu araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi, bireyin iş yaşamındaki mutluluk ve elde ettiği doyum yalnızca iş yaşamına etki etmeyip, günlük yaşamını da etkiler. Nitekim insanlar, işleri hakkındaki duygularını, yaşamları hakkındaki duygularından ayırmazlar (Izgar, 2003). Bireyler, genellikle işlerindeki sorunlarını evlerine, evlerindeki sorunlarını da işlerine yansıtırlar. Bu yüzden iş ve evlilik yaşamı (Özmete ve Eker, 2013), iş ve genel yaşam (Adams, King ve King, 1996)

birbirleri ile bütünlük oluşturur. Çünkü yaşam, bireyin, iş içinde ve iş dışında geçirdiği zamanın tümünü içerir (Yılmaz ve Altınok, 2009). Yapılmış olan araştırmaların (Özmete ve Eker, 2013; Rogers ve May, 2003 ve Tezer, 1994) sonucunda, iş doyumu ve evlilik doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İş kaynaklı stres iş doyumunu, evlilik doyumunu ve genel olarak yaşam doyumunu etkiler (Özmete ve Eker, 2013; Tabuk, 2009).

Çalışma yaşamı, evlilik doyumunu etkileyen önemli bir faktördür. Evlilik doyumu, kişisel (*eşlerin birbirine karşı gösterdiği sevgi tarzı, tutumu, cinsel doyum, iletişim biçimi, eşlerin birbirlerine kendilerini ifade etmesi*) ve çevresel (*eşlerin kararlarda eşitliği, baskınlığı, paylaşma, kazanç, çalışma vb.gibi*) boyutlardan eşlerin elde ettiği psikolojik doyumdur (Sokolski ve Hendrick, 1999; Akt. Akçakoca, 2013). Görüldüğü gibi, çevresel boyut içinde yer alan çalışma yaşamı evlilik doyumunu etkilemektedir (Çelik ve Tümkaya, 2012). Benzer şekilde çalışma yaşamının verdiği doyum, örneğin iş doyumunu da yaşam doyumunu etkiler (Izgar, 2003). Bireyin iş içindeki ve iş dışındaki yaşamından beklentileri ile (ne istediği) elinde olanları karşılaştırması (neye sahip olduğu) ve buna bağlı olarak ulaştığı sonuç, yaşam doyumudur (Özer ve Karabulut, 2003). İş yerindeki yöneticinin sahip olduğu liderlik stillerinin bireyin iş içindeki yaşamında olduğu gibi, iş dışındaki yaşamına ve doyumuna da etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Okullarda, liderlik stillerine bağlı olarak öğretmenlerde ortaya çıkan stres düzeyinin artması, işteki ve evdeki performansın azalmasına, iş yaşamından, evlilik-aile yaşamından ve genel olarak yaşamdan duyulan doyumun azalmasına neden olabilir. Örneğin, sürdürümcü (etkileşimci) liderle çalışan yaratıcı ve yenilikçi özelliklere sahip olan bir öğretmenin iş yaşamından elde ettiği doyum az olacaktır. İş ve çalışma yaşamı, genel yaşamın bir parçası olduğu için yaşam doyumunda da azalma olacaktır. Dönüşümcü liderle çalışan bir öğretmenin ise saygı görmesi (Nikezic, Puric ve Puric, 2012), yaratıcılığının teşvik edilmesi (Nikezic, Puric ve Puric, 2012), yeni fikirleri uygulayabilmesi (Toksöz, 2010) iş yaşamından elde ettiği doyumunu arttıracaktır. Bu durum, yaşam doyumuna olumlu yönde etki edebilecektir.

Özkan (2016), liderlik türlerinin ve liderliğin yalnızca lider ve izleyicileri ekseninde değerlendirilmemesi gerektiğini, sosyo-kültürel ve psikolojik faktörlerle birlikte değerlendirilmesinin ve araştırılmasının da önemli olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Liderlik stillerinin iş doyumu üzerindeki etkisine yönelik olarak çeşitli araştırmalar (Ali, Sidow ve Guleid, 2013; Emery ve Barker, 2007; Korkmaz, 2007; Saleem, 2015; Tura, 2012; Yılmaz ve Ceylan, 2011) yapılmıştır. Ancak, liderlik davranışları ile iş-aile yaşamı arasındaki (Michel, Pichler ve Newness, 2014) ve liderlik stili ile yaşam doyumu arasındaki (Amin ve ark., 2013; Chully ve Sandhya, 2014) ilişkilere yönelik olarak yapılmış olan araştırma sayısı çok azdır. Liderlik stillerinin, evlilik doyumuna olan etkisi ise araştırılmamıştır. Bu açıardan bakıldığında, yapılmış olan araştırmamızın alanyazına bir ölçüde de olsa katkı getirebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin, cinsiyetin, yaşın, öğretmenlik mesleğini sevmenin ve okul müdürünü sevmenin öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri ve evlilik doyumu düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik olarak yapılmış olan betimsel ve nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmanın bir amacı betimlemek, diğer amacı da nedensel ilişkileri bulmaktır (Balci, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, ulaşılabilen evrendir (Büyüköztürk ve ark, 2009). Araştırma evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Eyüp, Gaziosmanpaşa, Sultangazi ve Şişli ilçelerindeki kamu okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan 10.163 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenler, evli, bekâr ya da boşanmıştır. Bu öğretmenlerden ne kadarının evli, bekâr ya da boşanmış olduğuna dair kayda ulaşılamamıştır. Büyüköztürk ve ark.'nın (2009) belirttiği gibi, örneklemin evreni

yansıtması için, “Örneklem Tablosu”nda yer alan anlamlılık düzeyi %95; ve anlamlılık aralığı .05 olarak alındığında, evrenin en az 370 kişinin katılımına ihtiyacı bulunmaktadır. Ancak, ulaşılabilen evrende, yukarıda belirtildiği gibi evli öğretmen sayısına ilişkin bir kayıta rastlanılmadığı için, belirtilen evrenden Tesadüfi Örneklem Yöntemi kullanılarak, evli olan 305 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada Sultangazi’den 132 (%43.28), Gaziosmanpaşa’dan 93 (%30.49), Eyüp’ten 64 (%20.98), Şişli’den 16 (%5.25) olmak üzere toplam 305 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 182’si (%59.7) kadınlardan, 123’ü (%40.3) erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin 144’ü (%47.2) 20-30 yaş arası, 116’sı (%38) 31-40 yaş arası, 32’si (%10.5) 41-50 yaş arası, 13’ü (%4.3) 51- ve üstü kişilerden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verileri elde etmek için “Liderlik Stilleri Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği”, “Evlilik Yaşamı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

Liderlik Stilleri Ölçeği

Ölçek, okul müdürlerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla Şahin (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde, Bass ve Avolio tarafından 1985 yılında geliştirilen “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği”nin ileri bir değerlendirmesi olan Bycio, Hackett ve Allen tarafından 1995 yılında geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır (Şahin, 2003). 36 maddelik ve 5’li likert tipi olan ölçekte 24 dönüşümcü ve 12 sürdürümcü (etkileşimci) madde vardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında, kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların ortak görüşü sonucunda, 36 madde kalmıştır. Görünüş geçerliğine de bakılmıştır. Ayrıca, yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, dönüşümcü liderlik bir, sürdürümcü liderlik iki boyuta ayrılmıştır. Dönüşümcü liderlik için özdeğer 15.79’dur. Sürdürümcü liderlik içinde, sürdürümcü statükocu liderlik için özdeğer 5 ve sürdürümcü otokratik liderlik için özdeğer 2.33’dür. Güvenirlik çalışması için yapılmış olan Cronbach Alpha katsayısı dönüşümcü liderlik

için .96; sürdürümcü (etkileşimci) liderlik için ise .79'dur (Şahin, 2003, 2004). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ayrıca, Çimili Gök (2010) tarafından da yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile yapılan açıklayıcı faktör analiz sonucunda toplam varyansı açıklama oranı yüzde 62.81'dir. Ölçeğin birinci boyutu olan dönüştürücü liderlik maddelerinin faktör yük değerleri .48 ile .88 arasında değişmekte olup, açıkladığı varyans % 56.07'dir. İkinci boyut olan sürdürümcü (etkileşimci) liderlik boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri .63 ile .73 arasında olup, açıkladığı varyans %6.75'dir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için yapılmış olan Cronbach Alpha katsayısı birinci boyut için .98, ikinci boyut için ise .61'dir. Güvenirlik katsayısının alt sınırı .70'dir. Ancak birden çok alt boyutlardan oluşan ölçme aracının madde sayısının azlığından dolayı (10 ya da daha az) bu değer düşebilmekte (Gezer ve Şahin, 2016) ve buna bağlı olarak alt sınır .60 ve üstü olarak kabul edilebilmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006; Akt: Çimili Gök, 2010; Gezer ve Şahin, 2016). Ölçeğin güvenilirlik çalışması için yapılmış olan Cronbach Alpha katsayısı .96'dır. Bu bilgiler ışığında, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumunu belirlemek amacıyla Deiner, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir (Durak, Şenol-Durak ve Gençöz, 2010). Ölçek Durak, Şenol-Durak ve Gençöz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 5 maddeden oluşan 7'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek tek faktör yapısındadır. Bu nedenle yaşam doyumunun tek faktör analizini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ki kare değerinin ($\chi^2 = 10.129$, $df = 2.026$, $p = .072$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum endeksi değerleri ise $IFI = .994$, $TLI = .987$, $CFI = .994$, $SRMR = .020$, $RMSEA = .043$ olarak bulunmuştur. Ki kare çok yönlü korelasyon .39 ile .50 arasında sıralanmıştır. Ölçeğin üniversite öğrencilerinde güvenilirliği için hesaplanmış olan Cronbach Alpha katsayısı .81 ve düzeltilmiş madde korelasyonları .55 ile .63 arasındadır. Yaşlı bireylerde ise, Cronbach Alpha katsayısı .89 ve maddelere ait madde - toplam ölçek korelasyonunun .68 ile .78 arasında değiştiği bulunmuştur (Durak,

Şenol-Durak ve Gençöz, 2010). Kelecek, Altıntaş, Kara ve Aşçı (2015) tarafından genç yetişkin bireyler üzerinde hesaplanmış olan Cronbach Alpha katsayısı .91'dir. Dağlı ve Baysal (2016) tarafından öğretmenler üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması için yapılmış olan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) .87'dir. Bartlett testi χ^2 değeri, 528.329 ($p < 0,001$, $Sd=10$)'dir. Açıklanan toplam varyans %68.39'dur. Ölçek, tek faktörlüdür. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .88, test-tekrar-test güvenirliği .97'dir.

Evlilik Yaşamı Ölçeği

Evlilik Yaşamı Ölçeği, eşlerin evlilik ilişkisinden sağladıkları genel doyum düzeyini ölçmek amacıyla Tezer (1992) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 10 maddelik 5'li likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği bilinen grupların karşılaştırılması tekniğiyle sınanmıştır. Boşanmış bireylerin kendi evlilik ilişkilerinden sağladıkları doyumun evliliklerini sürdürmekte olanlardan farklı olacağı görüşüne dayanarak, boşanmış 10 kişilik grup ile ön uygulama grubundaki 50 evli bireyden oluşan grubun, Evlilik Yaşamı Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları t testi ile karşılaştırılmış ve aralarında, anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($t=6.23, p < .01$). Ölçeğin sosyal beğenirlikten ne ölçüde etkilendiğini belirlemek için, sosyal beğenirliği ölçen Kişisel Davranış Ölçeği ile Evlilik Yaşamı Ölçeği arasındaki korelasyonuna bakılmış ve korelasyon .21 anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu Evlilik Yaşamı Ölçeği'nin bireylerin sosyal beğenirlik yönelimlerinden çok az etkilendiğini göstermektedir. Bu durumun ölçeğin geçerliliğine dolaylı bir kanıt olduğunu söylenebilir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için yapılmış olan test tekrar test güvenirliği .85 olarak, Cronbach alpha katsayısı ilk uygulamada .91, ikinci uygulamada ise .89 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Kişisel Bilgiler Formu"nda cinsiyete, yaşa, öğretmenlik mesleğini sevmeye ve okul müdürünü sevmeye ilişkin sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanması amacı ile ölçekler öğretmenlere uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 Paket Programı'ndan yararlanılmıştır. Araştırmada, algılanan liderlik stilleri, cinsiyet, öğretmenlik mesleğini sevme ve okul müdürünü sevme değişkenleri bağımsız değişkenlerdir. Yaşam doyumu ve evlilik doyumu ise bağımlı değişkenlerdir. Bağımsız değişken olarak ele alınan “Liderlik Stilleri Ölçeği”nin dönüşümcü liderlik alt boyutu için toplam puanlarının ortalaması bulunarak, bu ortalamanın altında bulunan puanlar düşük dönüşümcü lider olarak (0), bu ortalamanın üzerinde bulunan puanlar ise yüksek dönüşümcü lider (1) olarak kodlanmıştır. Aynı şekilde, sürdürümcü liderlik alt boyutu için toplam puanlarının ortalaması bulunarak, bu ortalamanın altında bulunan puanlar düşük sürdürümcü lider olarak (0) olarak, bu ortalamanın üzerinde bulunan puanlar ise yüksek sürdürümcü lider (1) olarak kodlanmıştır.

Araştırmada, algılanan liderlik stillerinin, cinsiyetin, öğretmenlik mesleğini sevmenin ve okul müdürünü sevmenin, öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek için Parametrik İstatistik olan MANOVA Tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Araştırmada, farklılığın nereden kaynaklandığını saptamak amacı ile de t-testi kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, yaşın öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumudüzeyi üzerindeki etkisini belirlemek için Parametrik Olmayan İstatistik olan Kruskal-Wallis H Tekniği kullanılmıştır. Herbir alt grupta $n > 30$ olmadığı için normal dağılım olarak kabul edilmemekte ve Parametrik Olmayan İstatistik kullanılmaktadır (Hovardaoğlu, 1994). Farklılığın nereden kaynaklandığını saptamak amacı ile Mann-Whitney U Tekniği kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Problemin çözümü için öncelikle Yaşam Doyumu ve Evlilik Doyumu Ölçekleri'nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık, basıklık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık katsayılarına (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık katsayıları (Skewness) yaşam doyumu ölçeği için -.112, evlilik doyumu için -.545 olmuştur. Basıklık katsayıları (Kurtosis) yaşam doyumu ölçeği için -.855, evlilik doyumu için .418 olmuştur. Alınan puanların çarpıklık katsayılarının ve basıklık katsayılarının +/-1 sınırları içinde olduğu (Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014), yani normalden sapmadığı görülmektedir. Ayrıca, Box's M Testi= 8.04, F= .88, $p > .05$ 'dir. Varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek için yapılan Box's M Testinde bağımlı değişkenler arasındaki varyans ve kovaryansların, faktörlerin her düzeyi için aynı çıkmıştır. Levene Testleri, yaşam doyumu ölçeği için $F = .45$, $p > .05$, evlilik doyumu için $F = 1.06$, $p > .05$ 'dir. Bu bütün puan dağılımları, normal dağılımları göstermektedir. Durbin-Watson Testi de yapılmıştır. Genellikle 1,5-2,5 Durbin-Watson Testi değeri, otokorelasyon olmadığını gösterir (Taşdan ve Erdem, 2010). Dönüşümcü Liderlik, Evlilik Doyumu ve Yaşam Doyumu için $DW = 2.02$; Sürdürümcü Liderlik, Evlilik Doyumu ve Yaşam Doyumu için $DW = 1.75$; Cinsiyet, Evlilik Doyumu ve Yaşam Doyumu için $DW = 1.75$; Meslek Sevgisi, Evlilik Doyumu ve Yaşam Doyumu için $DW = 2.18$ ve Müdürü Sevmek, Evlilik Doyumu ve Yaşam Doyumu için $DW = 1.81$ 'dir. Durbin-Watson Testi sonucunda da otokorelasyon olmadığı görülmüştür. Ayrıca, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $0,01 \leq \eta^2 < 0,06$ "düşük düzeyde etki", $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$ "orta düzeyde etki" ve $\eta^2 \geq 0,14$ "yüksek düzeyde etki" şeklinde yorumlanır (Cohen, 1988: Akt: Kutsal ve Bilge, 2012).

Araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin, cinsiyetin, öğretmenlik mesleğini sevmenin ve okul müdürü sevmenin öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu üzerindeki etkisini belirlemek için MANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Yaşam Doymu ve Evlilik Doymu Düzeylerinin Müdürlerin Liderlik Stillere, Cinsiyete, Öğretmenlik Mesleğini ve Okul Müdürünü Sevmeye Göre Farklılığına İlişkin MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta Kare (η^2)	
Liderlik Stilleri	Sürdürümcü	Yaşam Doymu	28.362	1	28.362	.64	.43	.002
		Evlilik Doymu	210.303	1	210.303	3.86*	.05	.013
Dönüşümcü	Yaşam Doymu	180.025	1	180.025	4.10*	.04	.013	
	Evlilik Doymu	67.602	1	67.602	1.23	.27	.004	
Sürdürümcü: <i>Wilks' Lambda</i> (Λ)=.987, <i>F</i> hesaplanan (2,302) = 1.93 $p > .05$								
Dönüşümcü: <i>Wilks' Lambda</i> (Λ)=.986, <i>F</i> hesaplanan (2,302) = 2.08 $p > .05$								
Cinsiyet	Yaşam Doymu		110.802	1	110.802		2.51	
	Evlilik Doymu		102.163	1	102.163		1.86	
<i>Wilks' Lambda</i> (Λ)= .990 <i>F</i> hesaplanan (2,302) = 1.53, $p > .05$								
Mesleği Sevmek	Yaşam Doymu		682.053	1	682.053	16.16*	.00	.051
	Evlilik Doymu		311.058	1	311.058	5.75*	.01	.019
<i>Wilks' Lambda</i> (Λ)= .948, <i>F</i> hesaplanan (2,302) = 8.34, $p < .05$								
Müdürü Sevmek	Yaşam Doymu		156.891	1	156.891	3.57	.06	.012
	Evlilik Doymu		406.567	1	406.567	7.56*	.00	.024
<i>Wilks' Lambda</i> (Λ)= .974, <i>F</i> hesaplanan (2,302) = 4.07, $p < .05$								
$p < .05$								

Tablo 1'de görülen MANOVA sonuçları, okul müdürlerinin liderlik stillerinden sürdürümcü (etkileşimci) liderlik stiline göre (Λ =.987, *F* hesaplanan (2, 302)=1.93, $p > .05$) öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu puanlarının anlamlı olarak

farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak, okul müdürlerinin liderlik stillerinden sürdürücü (etkileşimci) liderlik stiline göre MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına (F hesaplanan= 3.86, $p < .05$) bakıldığında ise, sürdürücü (etkileşimci) liderlik stiline göre öğretmenlerin evlilik doyumu puanlarının anlamlı olarak farklılık ($p < .05$) gösterdiği bulunmuştur. Etki büyüklüğü (Eta Kare) değerleri incelendiğinde sürdürücü (etkileşimci) liderlik stiline göre evlilik doyumu üzerinde orta düzeyde etkisi vardır ($\eta^2 = .013$).

Tablo 1’de görülen MANOVA sonuçları, okul müdürlerinin liderlik stillerinden dönüşücü liderlik stiline göre ($F = 9.86$, hesaplanan (2,302) = 2.08, $p > .05$) öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak, okul müdürlerinin liderlik stillerinden dönüşücü liderlik stiline göre MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına (F hesaplanan= 4.10, $p < .04$) bakıldığında ise dönüşücü liderlik stiline göre öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının anlamlı olarak farklılık ($p < .05$) gösterdiği bulunmuştur. Etki büyüklüğü (Eta Kare) değerleri incelendiğinde dönüşücü liderlik stiline göre yaşam doyumu üzerinde orta düzeyde etkisi vardır ($\eta^2 = .013$).

Tablo 1’de görülen MANOVA sonuçları, cinsiyete göre ($F = 1.53$ hesaplanan (2,302) = 1.53, $p > .05$) öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Tablo 1’de görülen MANOVA sonuçları, öğretmenlik mesleğini sevmeye göre ($F = 9.48$, hesaplanan (2,302) = 8.34, $p < .05$) öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlik mesleğini sevmeye göre MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında, bu anlamlı farklılığın yaşam doyumu (F hesaplanan= 16.16, $p < .00$) ve evlilik doyumu (F hesaplanan= 5.75, $p < .01$) $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Etki büyüklüğü (Eta Kare) değerleri incelendiğinde öğretmenlik mesleğini sevmenin yaşam doyumu üzerinde yüksek düzeyde ($\eta^2 = .051$) ve evlilik doyumu üzerinde de yüksek düzeyde ($\eta^2 = .019$) etkisi vardır.

Tablo 1’de görülen MANOVA sonuçları, okul müdürünü sevmeye göre ($F=9.74$, hesaplanan $(2,302) =4.07$, $p <.05$) öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Okul müdürünü sevmeye göre MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına (F hesaplanan= 7.56 , $p <.00$) bakıldığında, bu anlamlı farklılığın evlilik doyumu $p <.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Etki büyüklüğü (Eta Kare) değerleri incelendiğinde okul müdürünü sevmenin evlilik doyumu üzerinde yüksek düzeyde etkisi vardır ($\eta^2 = .024$).

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlik mesleğini sevmenin ve okul müdürünü sevmenin öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu üzerindeki etkisini görmek için bağımsız gruplarda t testi yapılmış ve sonucu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere, Öğretmenlik Mesleğini Sevmeye ve Okul Müdürünü Sevmeye Göre Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

	Yaşam Doyumu				Evlilik Doyumu					
	N	\bar{X}	Ss	t	p	n	\bar{X}	Ss	t	p
Liderlik Stilleri										
Sürdürümcü										
Düşük						37.02	7.34		1.97*	.05
Yüksek						38.68	7.42			
Dönüşümcü										
Düşük	156	21.43	6.81	2.03*	.04					
Yüksek	149	22.97	6.42							
Mesleği Sev.										
Evet	273	22.69	6.63	4.02*	.00	38.14	7.09		2.40*	.03
Hayır	32	17.81	5.18			34.84	9.37			
Okul Md.Sev.										
Evet	200					38.63	6.55		2.75*	.00
Hayır	105					36.20	8.64			

$p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul müdürünün liderlik stilini yüksek sürdürümcü (etkileşimci) liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin evlilik doyumu puan ortalaması ($\bar{X} =38.68$) düşük sürdürümcü (etkileşimci) liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin evlilik doyumu puan ortalamasından ($\bar{X} =37.02$) anlamlı düzeyde ($t= 1.97$, $p <.05$)

yüksek çıkmıştır. Okul müdürünün liderlik stilini yüksek dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyumu puan ortalaması (\bar{X} =22.97), düşük dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyumu puan ortalamasından (\bar{X} =21.43) ($t=2.03, p<.04$) yüksek çıkmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, mesleğini seven öğretmenlerin yaşam doyumu puan ortalaması (\bar{X} =22.69), mesleğini sevmeyen öğretmenlerin yaşam doyumu puan ortalamasından (\bar{X} =17.81) anlamlı düzeyde ($t=4.02, p<.00$) yüksek çıkmıştır. Yine, mesleğini seven öğretmenlerin evlilik doyum puan ortalaması (\bar{X} =38.14), mesleğini sevmeyen öğretmenlerin evlilik doyum puan ortalamasından (\bar{X} =34.84) anlamlı düzeyde ($t=2.40, p<.05$) yüksek çıkmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, okul müdürünü seven öğretmenlerin evlilik doyumu puan ortalaması (\bar{X} =38.63), okul müdürünü sevmeyen öğretmenlerin evlilik doyumu puan ortalamasından (\bar{X} =36.20) anlamlı düzeyde ($t=2.75, p<.00$) yüksek çıkmıştır. Yaşın, öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyum düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşam Doyumu ve Evlilik Doyumu Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Yaşlar	Yaşam Doyumu				Evlilik Doyumu					
	n	Düzyer Ort.	SD	H	p	n	Düzyer Ort.	SD	H	p
30 Yaş ve Altı	144	165.57	3	11.090*	.01	144	168.08	3	12.117*	.00
31-40 Yaş	116	151.60				116	144.09			
41-50 Yaş	32	121.39				32	113.22			
51 Yaş ve Üstü	13	104.08				13	163.42			

Tablo 3’te görülen Kruskal Wallis H Testi sonuçları, yaşa göre öğretmenlerin yaşam doyumu ($H=11.09, p<.01$) ve evlilik doyumu ($H=12.12, p<.00$) puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Farklılıkların nereden kaynaklandığını saptamak amacı ile Mann-Whitney U Tekniği yapılmış ve sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Yaşlar	Yaşam Doyumu				
	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
30 Yaş ve Altı/ 31-40 Yaş	144/116	135.97/123.71	7564.500	1.31	.19
30 Yaş ve Altı/41-50 Yaş	144/32	93.02/68.14	1652.500	2.50*	.01
30 Yaş ve Altı/51 Yaş ve Üstü	144/13	81.57/50.50	565.500	2.36*	.01
31-40 Yaş/41-50 Yaş	116 /32	77.81/62.48	1471.500	1.79	.07
31-40 Yaş/51 Yaş ve Üstü	116/13	67.08/46.46	513.000	1.89	.06
41-50 Yaş/51 Yaş ve Üstü	32/13	23.77/21.12	183.500	.62	.54
Yaşlar	Evlilik Doyumu				
	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
30 Yaş ve Altı/ 31-40 Yaş	144/116	139.58/119.123	7044.50	2.17*	.03
30 Yaş ve Altı/41-50 Yaş	144/32	94.22/62.77	1480.500	3.16*	.00
30 Yaş ve Altı/51 Yaş ve Üstü	144/13	79.28/75.88	895.500	.26	.80
31-40 Yaş/41-50 Yaş	116 /32	77.73/62.78	1481.000	1.75	.08
31-40 Yaş/51 Yaş ve Üstü	116/13	64.13/72.81	652.500	.80	.43
41-50 Yaş/51 Yaş ve Üstü	32/13	20.67/28.73	133.500	1.87	.06

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşı 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri, yaşı 41-50 ($z=2.50$, $p<.01$) ve 51 ve üstü olan ($z=2.36$, $p<.01$) öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, yaş düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyinin düştüğünü ($p<.05$) göstermektedir. Yaşı 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin evlilik doyumu düzeyleri, yaşı 31-40 ($z=2.17$, $p<.03$) ve 41-50 ($z=3.16$, $p<.00$) olan öğretmenlerin evlilik doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, yaş düzeyi arttıkça evlilik doyumu düzeyinin ($p<.05$) düştüğünü göstermektedir.

TARTIŞMA ve YORUM

Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin, cinsiyetin, yaşın, öğretmenlik mesleğini sevmenin ve okul müdürünü sevmenin öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri ve evlilik doyumu düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin liderlik stillerini sürdürümcü (etkileşimci) liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin evlilik doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ayrıca, okul müdürlerinin liderlik stillerini dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin de yaşam doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Amin ve ark.'nın (2013) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, dönüşümcü liderlik stili ile yaşam doyum arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bu araştırmanın dışında, literatürde liderlik stilleri ile yaşam doyumunu ve evlilik doyumunu araştıran çalışmalara rastlanılamamıştır. Ancak, iş ve aile yaşamı çatışması, iş ve aile doyum ile ilgili araştırmalar (örneğin; Özmete ve Eker, 2013; Stoner, Hartman ve Arora, 2013; Wang and Cho, 2013) vardır. Bu araştırmaların sonucunda, iş-aile ve aile-iş çatışmalarının yaşam doyumunu olumsuz etkilediği bulunmuştur. Öte yandan, dönüşümcü liderliğin, iş doyum üzerindeki etkisine yönelik olarak yapılmış olan araştırmalar da vardır. Emery ve Barker'ın (2007), Tura'nın (2012), Metwally, El-Bishbishy ve Nawar (2014) ve Saleem'in (2015) yapmış oldukları araştırmaların sonucunda, dönüşümcü liderlik stiline iş doyumunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Ayrıca, literatürde, iş doyum ile yaşam doyum ve iş doyum ile evlilik doyumunu araştıran çalışmalar da vardır. Bu araştırmalar iş doyumunun artışına bağlı olarak, yaşam doyumunun arttığı sonucunu ortaya koymuştur (Adams, King ve King, 1996; Judge ve Watanabe,1993J; Keser, 2005). Özmete ve Eker, (2013), Rogers ve May (2003) ve Tezer (1994) yapmış oldukları araştırmaların sonucunda, iş doyum ve evlilik doyum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. İş kaynaklı stres iş doyumunu, evlilik doyumunu ve genel olarak yaşam doyumunu etkiler (Tabuk, 2009). Bu araştırma sonuçlarından, lider davranışlarının çalışanların iş doyumunu etkilediği, iş

doyumunun da yaşam doyumunu ve evlilik doyumunu etkilediğini söylemek mümkündür.

Birey işyerinde, yöneticisinin davranışlarından dolayı olumsuzluklarla karşılaştığında gergin, sinirli, kaygılı ve yorgun olur. Hoşgörüsü azalır. Bu duygu durumu içinde evine geldiğinde, bu durumu onun eşi ile ilgili birtakım sorumluluklarını yerine getirmesini engeller. Yani bir alanda meydana gelen olumsuzluk ve gerginlikler diğer alana taşınarak diğer alanla ilgili rolün performansını da düşürür (Özdevecioğlu ve Çakmak-Doruk, 2009; Turunç ve Afacan-Fındıklı, 2015). İş doyumunu, öğretmenlerin iş yaşamı dışındaki ruhsal, fiziksel sağlıklarını ve sosyal yaşamlarını ve başarılarına da etkiler (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Öğretmenin işinden aldığı doyumun artması, evlilik yaşamına ve genel yaşamına etki edecektir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, iş ve özel hayat birbiri ile yakından ilgili iki kavramdır. Burada da, okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik stilleri önemli bir faktör olarak ortaya çıkar.

Sürdürücü (etkileşimci) lider, belirli hedefler doğrultusunda görevleri tanımlar. Ödül ve ceza ile çalışanları motive eder (Özdil Sağ,2010). Sürdürücü (etkileşimci) liderlik karşılıklı çıkar ilişkileriyle ilerleyen bir süreçtir. Lider ve çalışanlar karşılıklı olarak birbirlerinin isteklerini karşılarlar (Kültür, 2006). Gereksiz risklerden kaçınırlar ve işyeri kaygısını minimize ederler (McCleskey, 2014). Bu şekilde işyerindeki rolünü yerine getiren öğretmenin fazladan bir stres yaşamıyor olması, eş ile ilişkisini ve evlilik doyumunu olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Öte yandan, dönüşücü liderler çalışanlarına güvenir (Morton ve ark., 2011), onların motivasyonuna önem verir (Alphan Şentuna, 2007; Çelik ve Eryılmaz, 2006; Toksöz, 2010). Yaratıcılığı teşvik eder (Kılıç, 2006). Çalışanların yüksek performans göstermelerine yardımcı olur (Fasola, Adeyemi ve Olowe, 2013; Hoy ve Miskel, 2015; Shahhosseini, Silong ve Ismaill, 2013). Çalışanların beklentilerini karşılamaya yardımcı olur. Onları mutlu eder, cesaretlendirir, memnuniyetini açıkça bildirir, önemli olduklarını hissettirir. (Eraslan, 2004). Bütün bu davranışların, öğretmenlerin, hem iş doyumuna hem de yaşam doyumuna etkileri olumlu olur.

Araştırmada, cinsiyetin, öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, cinsiyetin yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisi anlamlı çıkmamıştır. Cinsiyetin, yaşam doyumu üzerindeki etkisinin anlamlı çıkmaması bulgusu, yapılmış olan araştırma sonuçları (Akyol, 2013; Bibi, Chaudhry ve Awan, 2015; Şahin, 2008,2010;Çelik ve Tümkaya, 2012; Ünal ve Şahin, 2013; Yıldız ve Büyükşahin-Çevik, 2016) ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin çalışma şartlarının, toplumun öğretmenlere bakış açısının cinsiyete göre değişmediği, her iki cinsin de, toplum tarafından kabul görmesinin öğretmenin cinsiyetinin yaşam doyumuna etki etmemesinin nedeni olarak gösterilebilir. Ayrıca, çalışma ortamında öğretmenlere cinsiyete dayalı ayrımcılığın olmadığı, öğretmenlerin terfi ve atama konularında cinsiyete dayalı olmayan uygulamalar da cinsiyetin yaşam doyumuna etkisi olmamasının bir göstergesi olabilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetinin evlilik doyumu üzerindeki etkisinin anlamlı çıkmaması bulgusu, yapılmış olan araştırma sonuçları (Çelik ve Tümkaya 2012; Çınar, 2008;Çağ ve Yıldırım, 2013; Jackson, Miller, Oka ve Henr, 2014; Kabasakal ve Soylu, 2016; Koçak, 2008; Tezer, 1992; Yıldız ve Büyükşahin-Çevik, 2016) ile benzerlik göstermektedir. Kadının iş yaşamına girmesi ile birlikte kadından beklenen rol ve sorumluluklarda değişmeye başlamıştır. Kadınlar önceleri ev işleri ve çocuklardan sorumluyken, iş yaşamında aktif rol oynamaları ile birlikte erkeklerle aynı şartlara sahip olmaya başlamışlardır. Bu durum, evdeki rol ve sorumlulukları da değiştirmeye başlamıştır. Erkeklerin ev işlerinde ve çocuk bakımında eşlerine yardım etmeye başlamaları, erkek ile kadının evlilikten aynı oranda doyum almasını sağlamış olabilir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının kendi meslektaşları ile evli olmaları ve aynı çalışma şartlarına sahip olmaları da evlilikten aldıkları doyumun aynı oranda olmasına etki edebilir.

Araştırmada yaşın, öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaşının yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisi anlamlı çıkmıştır. Yaş düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyinin düştüğü görülmüştür. Öğretmenlerin yaşının yaşam doyumu düzeyi

üzerindeki etkisinin anlamlı çıkması bulgusu, yapılmış olan bazı araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken, bazı araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Araştırma bulgusu ile benzerlik gösteren Gülcan (2014), Lang, Weiss, Gerstorff ve Wagner (2013), Suhve ark., (2012) ile Şahin'in (2010) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, yaş arttıkça yaşam doyumu azalmaktadır. Öte yandan, araştırma bulgusu ile farklılık gösteren Bibi, Chaudhry ve Awan'ın (2015) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, yaş arttıkça yaşam doyumunun da arttığını bulmuşlardır. Öte yandan, Acar Arasan'ın (2010), Ünal ve Şahin'in (2013) ve Taş'ın (2011) yapmış oldukları araştırmaların sonucunda da, yaş ile yaşam doyumu arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yaş arttıkça öğretmenlerin yaşam doyumundaki azalmalar öğretmenlik mesleğinin belirli bir zaman sonra monotonlaşmasından kaynaklanabilir. Göreve yeni başlamış bir öğretmen daha heyecanlı ve azimli iken görevde yıllarını geçirmiş bir öğretmen işe karşı daha isteksiz olabilir. Bu durum da işten aldığı doyumun azalmasına yol açabilir. İş doyumu genel yaşam doyumunu etkilediğinden, öğretmenin yaşam doyumunda azalma meydana gelebilir. Ayrıca, öğretmenlerin kariyer anlamında çok fazla ilerleme şanslarının bulunmaması da yaşam doyumlarında düşmeye yol açabilir. Göreve yeni başlayan bir öğretmen daha idealist olup, geleceğe yönelik birçok beklentilerinin bulunması da yaşam doyumunun yüksek olmasına yol açabilir.

Ayrıca, araştırmanın sonucunda, yaş düzeyi arttıkça evlilik doyumu düzeyinin düştüğü de bulunmuştur. Literatürde, yaşın evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisi ile ilgili olarak yapılmış olan araştırma sonuçlarında farklı bulgular elde edilmiştir. Örneğin Koçak'ın (2008) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, yaş düzeyi arttıkça, evlilik doyumunun azaldığı bulunmuştur. Tezer (1994), yaş ilerledikçe evlilik doyumunun arttığını bulmuştur. Öte yandan, Çağ (2011), Çınar (2008) ve Tawiah'ın (2014) yapmış oldukları araştırmaların sonucunda, yaş değişkenine göre evli bireylerin evlilik doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bulgusu olan yaş düzeyi arttıkça evlilik doyumu düzeyinin düşmesinin çeşitli nedenleri olabilir. Otuz yaş ve altı öğretmen gruplarının evlilik doyumlarının daha yüksek çıkmasının nedeni evliliklerin yeni olmasından kaynaklanabilir. Özellikle evliliğin ilk

yıllarında eşlerin birbirlerine karşı daha yoğun duygular hissetmeleri, birbirlerine daha fazla anlayış göstermeleri, daha iyi zaman geçmeleri evlilik doyumunun artmasını sağlamış olabilir. Evliliğin ilk yıllarında aileye yeni katılan bebek de evlilik doyumuna etki edebilir. Bebeğin doğumu ile birlikte aileye yeni bir bireyin gelmesi ailede yeni heyecan mutluluk yaşatırken ilerleyen zamanlarda çocuk bakımı ile ilgili anlaşmazlıklar evlilik doyumunda azalmaya neden olabilir. Yaşın ilerlemesi ile birlikte evliliğin heyecanını kaybetmeye başlaması da evlilik doyumunun azalmasına neden olabilir. Ayrıca, evliliğin ilk yıllarında çiftler daha fazla fedakârlık gösterirken evliliğin ilerleyen yıllarında gösterdikleri fedakârlık azalabilir. Birbirlerine karşı daha az fedakârlık göstermeye başlamaları da evlilik doyumunu olumsuz etkileyebilir.

Araştırmada öğretmenlik mesleğini sevenin, öğretmenlerin yaşam doyumunu ve evlilik doyumunu düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sevmelerinin yaşam doyumunu ve evlilik doyumunu düzeyi üzerindeki etkisi anlamlı çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğini seven öğretmenlerin yaşam doyumunu düzeyleri ve evlilik doyumunu düzeyleri, öğretmenlik mesleğini sevmeyen öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Şahin (2008) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, mesleği kendi arzusuyla seçen öğretmenlerin daha az duygusal tükenme yaşadıklarını ve yaşam doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Mesleğini sevmeyen bireylerin daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları belirtilmektedir (Aydemir, Demirci ve Uluköy, 2005). Literatürde bu konuyla ilgili fazla bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin yaşam doyumlarının ve evlilik doyumlarının yüksek çıkması iş ve özel yaşamın birbirleriyle yakından ilgili iki kavram olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin iş hayatlarında yaşadıkları doyum evlilik ve genel yaşam doyumuna da etki etmektedir. Keser (2005) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, iş doyumunu ile yaşam doyumunu arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki bulmuştur. Öğretmenlerin mesleki doyumuna ya da doyumsuzluğuna yol açan durumlar öğretmenin kendisi hakkında genel görüşleri ve bu görüşlerin öğretmenlerin çevresindeki kişiler tarafından nasıl algılandığına ve değerlendirildiğine bağlıdır (Aslan, 2001). Öğretmenlerin yaşamlarından memnun

olmalarının en önemli faktörlerinden bir tanesi yapmak istedikleri işi yapıyor olmalarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin istedikleri işleri yapmaları onları daha mutlu bireyler haline getirip yaptıkları işten doyum almalarını sağlayabilir. Ayrıca, toplum tarafından kabul gören ve saygı duyulan bir mesleği yapıyor olmak da öğretmenlerin yaptıkları işten doyum almalarını sağlayabilir.

Araştırmada okul müdürünü sevmenin, öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yöneticilerini sevmelerinin yaşam doyumu üzerindeki etkisi anlamlı çıkmamıştır, ancak evlilik doyumu üzerindeki etkisi anlamlı çıkmıştır. Aslan (2001) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, yöneticilerini sevmeyen öğretmenlerin yöneticilerini seven öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Birinci önceliği işlerin yürütmesi olan, çalışanlarının ne düşündüğü ve ne hissettiği ile ilgilenmeyen (Çimili Gök, 2010), yıldırma (mobbing) yapan (Cemaloğlu, 2007), otoriter davranan, sürekli eleştiren, yapılanları beğenmeyen ve memnun olmayan, olumlu geri bildirim vermeyen (Aydemir, Demirci ve Uluköy, 2005), teşekkür etmeyen, nazik olmayan, saygı duymayan, ayrımcı davranan, yaratıcılıkları ve sorunları ile ilgilenmeyen yöneticilere yönelik olarak kızgınlık, öfke, mutsuzluk, kaygı, kin duyma ve yöneticiyi sevmeme gibi olumsuz duygular ortaya çıkar. Yöneticisini sevmeyen öğretmenin stresi ve tükenmişliği artar, mutsuz olur. Böylece okulda mutsuz, kızgın, öfkeli olan ve yöneticisini sevmeyen bir öğretmen, bu olumsuz duygularını evliliğinde eşine de yansıtarak evlilik doyumunun düşmesine neden olabilir. Yapılmış olan araştırmalar, olumsuz duyguları yüksek düzeyde olan bireylerin stresle başa çıkmakta zorlandıklarını (Judd, 2016), daha mutsuz evlilikler yaptıklarını (Carstensen, Gottman ve Levenson, 1995) göstermektedir.

Araştırmamızın sonucunda ulaşılan bütün bulgular dikkate alındığında, okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin yaşam doyumu ve evlilik doyumuna etki etmektedir. Bu yüzden okul müdürlerinin ve yardımcılarının olumlu liderlik özelliklerini daha etkin ve aktif kullanabilmeleri amacı ile hizmet içi kurslara ve seminerlere katılımlarının sağlanması önemlidir. Ayrıca, okullarda görev yapan “okul psikolojik danışmanlarının” yöneticilere yönelik olarak iletişim becerileri, sorun çözme

becerileri, öfke denetimi becerileri, motivasyonu artırma becerileri vb. gibi psiko-eğitim programlarını uygulamaları da önemlidir. Hizmet içi eğitim kurslarına, seminerlere ve psiko-eğitim programlarına katılan okul yöneticilerinin, görev yaptıkları okullarındaki öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları tarafından değerlendirilmesinin sağlanması yarar getirebilir. Elde edilecek değerlendirme sonuçlarına göre, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, bu yöneticilerin okullarında yönetim görevlerini sürdürüp sürdürmeyeceklerine ilişkin değerlendirmelerin yapılmasının da önemli olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar Arasan, B. N. (2010). *Akademisyenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Adams, G. A., King, L. A. & King, D. W. (1996). Relationships of Job and Family Involvement, Family Social Support And Work–Family Conflict With Job and Life Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 411-420.
- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014).Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,13 (51), 392-415.
- Akçakoca, D. (2013). *Bir Aile Eğitim Programının Evlilik Doyumu, Evlilikte Sorun Çözme Becerisi ve Psikolojik İyi Oluşuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, S. U. (2013). *Boşanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık, Yaşam Doyumu, Sosyal Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ali, A. Y. S., Sidow, M. A. & Guleid, H. S. (2013). Leadership Style and Job Satisfaction: Empirical Evidence From Mogadishu Universities. *European Journal of Management Sciences and Economics*, 1(1), 1-10.
- Alphan Sentuna, D. (2007). *Değişen Liderlik Rollerini Perspektifinde Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Yönetmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Amin, A., Yusnita, Y., Ibrahim M. Y. & Muda, S. (2013). Transformational Leadership and Life Satisfaction Among Homestay Participants Program: The Mediating Effect of Attitude. *International Journal of Business & Social Science*, 4 (3), 235-243.
- Aslan, K. (2001). İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi ve Mesleki Doyumları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 63-82.
- Aydemir, M., Demirci, M. K. ve Uluköy, M.(2005). Bankacılıkta Stres Sorunu: Stres Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma Yolları Üzerine Bilecik’te Bir Araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 49, 488-505.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt Kültürü ve Liderlik Türlerine İlişkin Algılamalar ile Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması.

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10 (14), 1-28.

- Bass, B.M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share The Vision. *Organizational Dynamics, 18 (3), 19-31.*
- Bass, B. M. (1997). Personal Selling and Transactional / Transformational Leadership. *Journal of Personal Selling & Sales Management, 17 (3), 19-28.*
- Bibi, F., Chaudhry, A. G. & Awan, E.A. (2015). Impact of Gender, Age and Culture on Life Satisfaction. *Pakistan Association of Anthropology, 27 (2), 1649-1652.*
- Buluç, B. (2009a). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15 (57), 5-34.*
- Buluç, B. (2009b). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 34 (152), 71-86.*
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cossin, D. ve Caballero, J. (2013). Transformational Leadership. International Institute for Management Development Global Board Center [Çevrimiçi: <http://www.imd.org>] adresinden 10.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Carstensen, L. L., Gottman, J. M. & Levenson, R. W. (1995). Emotional Behavior in Long-Term Marriage. *Psychology and Aging, 10 (1), 140-149.*
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 77-87.*
- Chully, A. A. & Sandhya, N. (2014). Impact of Transformational Leadership Style: A Review Of Global Studies in The Past 5 Years. *International Journal of Science and Research (IJSR), 3(8), 791-798.*
- Çağ, P. (2011). *Evlü Bireylerde Eş Desteği ve Evlilik Doyumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çağ, P. ve Yıldırım, İ. (2013). Evlilik Doyumunu Yordayan İlişkisel ve Kişisel Değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (39), 13-23.*

- Çelik, M. (2006). *Evlilik Doyum Ölçeği Geliştirme Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Çelik, M. ve Tümkaya, S. (2012). Öğretim Elemanlarının Evlilik Uyumu ve Yaşam Doyumlarının İş Değişkenleri ile İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (kefad)*, 13 (1), 223-238.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Politeknik Dergisi*, 9 (4), 211-224.
- Çınar, L. (2008). *Evlilik Doyumu: Cinsiyet Roller ve Yardım Arama Tutum*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çimili Gök, E. B. (2010). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çinel Özer, İ. (2010). *Duyusal Zekâ ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Denton, E. M. (2009). *Teachers' Perceptions Of How Leadership Styles And Practices of Principals Influence Their Job Satisfaction and Retention*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Liberty University, Lynchburg.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Gecerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (59), 1250-1262.
- Dikmen, A. A. (1995). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 3 (4), 115-140.
- Durak, M., Senol-Durak, E., ve Gencoç, T. (2010). Psychometric Properties of the Satisfaction with Life Scale Among Turkish University Students, Correctional Officers, and Elderly Adults. *Social Indicators Research*, 99 (3), 413-429.
- Emery, C. R. & Barker, K. J. (2007). The Effect of Transactional and Transformational Leadership Styles on the Organizational Commitment And Job Satisfaction of Customer Contact Personnel. *Journal of Organizational Culture, Communication and Conflict*, 11 (1), 77-90.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-32.

- Fisher, A., Weir, D. & Phillips, J. (2014). Beyond Transactional and Transformational Leadership Into the Double Helix: A Case-Study of Blended Leadership In Police Work. *Review Of Enterprise And Management Studies*, 1 (2), 16-28.
- Fasola, O.S., Adeyemi, M. & Olowe, F. T. (2013). Exploring The Relationship Between Transformational, Transactional Leadership Style and Organizational Commitment Among Nigerian Banks Employees. *International Journal of Academic Research In Economics and Management Sciences*, 2 (6), 96-107.
- Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2016). Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği (Sobyö): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7 (2), 335-354.
- Hovardaoğlu, S. (1994). *Davranış Bilimleri İçin İstatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim Yönetimi*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Hünler, O. S. ve Gençöz, T. (2003). Boyun Eğici Davranışlar ve Evlilik Doyumu İlişkisi: Algılanan Evlilik Problemleri Çözümünün Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51), 99-108.
- Izgar, H. (2003). *İş Doyumu*. Izhar, H. (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* (s. 124-158) içinde. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Jackson, J. B., Miller, R. Oka, M. & Henry, R. G. (2014). Gender Differences In Marital Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Marriage and Family*, 76 (1), 105-129.
- Johnson, S. M. & Nandy, S. (2015). Leadership Skills, Job Satisfaction, and Motivation in the Workplace: A Phenomenological Research Study. *Journal of Perspectives in Organizational Behavior, Management, & Leadership*, 1 (1), 10-14.
- Judge, T. A. & Watanabe, S. (1993). Another Look at the Job Satisfaction-Life Satisfaction Relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78 (6), 939-948.
- Judd, M. W. (2016). *The Moderating Effects of Positive and Negative Automatic Thoughts on the Relationship Between Positive Emotions and Resilience*. Electronic Theses & Dissertations, Georgia Southern University, Statesboro.
- Kabasakal, Z. ve Soylu, Y. (2016). Evli Bireylerin Evlilik Doyumunun Cinsiyet ve Eş Desteğine Göre İncelenmesi. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (4), 208-214.

- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 1-23.
- Kelecek, S., Altıntaş, A., Kara, F. M. ve Aşçı, H. (2015). Fitness Liderlerinin İş ve Yaşam Doyumunun Belirlenmesinde Tutkunluğun Rolü: Ankara İli Örneği. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 26 (1), 9-17.
- Keser, A. (2005). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4, 77-96.
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kılınç, M. (2008). *İlköğretim Okulu Eğitim Yöneticilerinin Stresle Basa Çıkma Yöntemleriyle Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kırcı Çevik, N. ve Korkmaz, O. (2014).Türkiye’de Yaşam Doyumu ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İki Değişkenli Sıralı Probit Model Analizi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7 (1), 126-145.
- Koçak, R. (2008). Okul Yöneticilerinin Evlilik Doyum Düzeyleri- Nin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 127-139.
- Korkmaz, M. (2006).Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 199-226.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stillерinin Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 57-91.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012).Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 283-297.
- Kültür, Y. Z. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması*.(Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lang,F.R.,Weiss, D., Gerstorf, D. &Wagner, G.G. (2013).Forecasting Life Satisfaction Across Adulthood: Benefits Of Seeing A Dark Future? *Psychology and Aging*, 28 (1), 249 -261.

- McCleskey, J. A. (2014). Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5 (4), 117-130.
- Metwally, A. Y., El-Bishbishy, N.&Nawar, Y. S. (2014). The Impact of Transformational Leadership Style On Employee Satisfaction. *The Business & Management Review*, 5 (3), 32-42.
- Michel, J. S., Pichler, S., & Newness, K. (2014). Integrating Leader Affect, Leader Work-Family Spillover, and Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(5), 410-428.
- Morton, K. L., Barling, J. Rhodes, R. E. Mâsse, L. C., Zumbo, B. D. & Beauchamp, M .R. (2011). The Application of Transformational Leadership Theory To Parenting: Questionnaire Development and Implications for Adolescent Self Regulatory Efficacy and Life Satisfaction. *Journal of Sport And Exercise Psychology*, 33, 688-709
- Nikezic, S., Puric, S. & Puric, J. (2012). Transactional and Transformational Leadership: Development Through Changes. *International Journal for Quality Research*, L 6 (3), 285-296.
- Özdevecioğlu, M. ve Çakmak Doruk, N. (2009). Organizasyonlarda İş-Aile ve Aile İş Çatışmalarının Çalışanların İş ve Yaşam Tatminleri Üzerindeki Etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33, 69-99.
- Özdil Sağ, G. (2010). *Eskişehir İli İlköğretim Okulları Kadın Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda Yaşam Doyumu. *Geriatrics*, 6 (2), 72-74.
- Özmete, E. ve Eker, I. (2013). İş-Aile Yaşamı Çatışması ile Başa Çıkmada Kullanılan Bireysel ve Kurumsal Stratejilerin Değerlendirilmesi. *Sosyal Güvenlik Dergisi* 3 (1), 19-49.
- Parveen, S. & Tariq, A. (2014). Leadership Style, Gender and Job Satisfaction: A Situational Leadership Approach. *International Journal of Science And Research (IJSR)*, 3 (12), 1-6.
- Rogers, S. J. & May, D. C. (2003). Spillover Between Marital Quality and Job Satisfaction: Long-Term Patterns and Gender Differences. *Journal Of Marriage And Family*, 65 (2), 482-495.

- Riggio, R. E. (2014). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisine Giriş*. (Çev Ed Belkıs Özkara). Ankara: Nobel.
- Saleem, H. (2015). The Impact of Leadership Styles on Job Satisfaction And Mediating Role of Perceived Organizational Politics. *Procedia - Social And Behavioral Sciences* 172(2015) 563 – 569
- Sarıdemir, T. (2015). *Öğretmenlerin Algularına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Shahhosseini,M., Silong, A.D. &Ismail, I. A. (2013). Relationship Between Transactional, Transformational Leadership Styles, Emotional Intelligence and Job Performance. *International Refereed Research Journal*, 4 (1), 1-22.
- Stoner, C. R., Hartman, R.I. &Arora, R. (2013).Work/Family Conflict: A Study Od Woman In Management. *The Journal of Applied Business Research*, 7 (1), 67-74.
- Suh, S., Choi, H., Lee, C., Cha, M. &Jo, I. (2012). Association Between Knowledge and Attitude About Aging and Life Satisfaction Among Older Koreans. *Asian Nursing Research*, 6, 96-101.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinde Yaratıcılık, Mesleki Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumu*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şahin, S. (2003).*Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, S. (2004).Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,4 (2), 365-396.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Mersin Üniversitesi Mersin.
- Şişman, M. (2009). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. *Eğitimciler Birliği Sendikası Eğitime Bakış Dergisi*, 8, 3-14.
- Tabuk, M. E. (2009). *Elit Sporcularda İş Aile Çatışması ve Yaşam Tatmini İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış (Yüksek Lisans Tezi).Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı Yaşam Doyumu Sosyal Karşılaştırma ve İç-Dış Kontrol Odağının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Taşdan, M. ve Erdem, M. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşamı Kalitesi ile Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 92-113.
- Tawiah, D. K. (2014). Effects of Age on Marital Satisfaction of Married People In Sunyani Municipality. *International Journal of Research In Social*, 3 (8), 48-57.
- Tezer, E. (1992). Evlilik ve İş Doyumu İlişkisi: Bir Ön Çalışma. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (3), 24-26.
- Tezer, E. (1994). Evlilik ve İş Doyumu İlişkisi: İkili Çatışmalar ve Bazı Demografik Değişkenlerin Rolü. *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 2 (5),1-12.
- Toksöz, S. (2010). 21. Yüzyılın Liderlik Anlayışı Olarak Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Algularına Göre Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tura, M. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin İşdoyumuna Etkisi/Karacabey İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Turunç, Ö. ve Afacan-Findikli, M. (2015). Algılanan Lider Desteği ile İş- Aile Çatışması İlişkisinde Kendini İşletmeden Hissetmenin Düzenleyici Etkisi: Turizm Sektörü Örneği. *Kafkas Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Kaü İibf Dergisi*, 6 (10), 113-134.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2012). Duygusal Zeka Mizah Tarzı ve Yaşam Doyumu: Üniversite Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3 (30), 1-18.
- Ünal, A. Ö. ve Şahin, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre Yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (3), 46-63.
- Wang, W. & Cho, T. (2013). Work-Family Conflict Influences on Female's Career Development Through Career Expectation. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 1, 43-50.

- Yalçın, S. ve Akan, D. (2016). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (59), 1138-1156.
- Yıldız, M. A. ve Büyükşahin-Çevik, G. (2016). Evli Bireylerin Evlilik Doyumlarının ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 227-242.
- Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). Okul Yöneticilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 29 (2), 295-310.
- Yılmaz, A. ve Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 277-394.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). (Okul Yöneticilerinin Yalnızlık ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi). *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 451-469.
- Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece İlçesi Orta Öğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

SUMMARY

The purpose of this study is to examine teachers' marital satisfaction and life satisfaction according to the school principals' leadership styles, gender, age, love for the teaching profession, and liking for the school principal. The study sample consisted of 305 married teachers. "The Leadership Styles Scale", "Satisfaction with Life Scale", "Marital Satisfaction Scale" and a "Personal Information Form" were employed to collect the data. The collected data were analyzed by using MANOVA, Kruskal-Wallis H Test, Mann-Whitney U Test and t-test.

The study results revealed high marital satisfaction levels for the teachers who perceive their school principals to adopt the transactional leadership style. On the other hand, the teachers who perceive their school principals as adopting the transformational leadership style were found to have high life satisfaction levels. In their study, Amin et al. (2013) found a positive relationship between transformational leadership style and life satisfaction. There is some research in the literature on work-family life conflict as well as work and family satisfaction (Stoner, Hartman & Arora, 2013; Wang & Cho, 2013), which demonstrate that life satisfaction is adversely affected by work-family and family-work conflicts. On the other hand, research examining the relationship between leadership styles and job satisfaction (Emery & Barker, 2007) have revealed that leadership styles influence job satisfaction. Emery & Barker (2007) and Saleem (2015) found that the transformational leadership style positively affects job satisfaction. There are also studies investigating job, life, and marital satisfaction, which revealed a significant relationship between job satisfaction and life satisfaction. It is reported that the higher the job satisfaction is, the higher the life satisfaction is (Judge & Watanabe, 1993; Keser, 2005). Tezer (1994) found a significant correlation between job satisfaction and marital satisfaction. All these findings attest to the influence of leadership behaviors upon the job, life, and marital satisfaction of employees. When faced with certain inconveniences at the workplace due to a manager's behaviors, an individual feels tense, nervous, uneasy and tired with less tolerance. Arriving home in such mood prevents her from fulfilling certain spousal responsibilities. In other words, inconveniences and tension in one area are transferred to another, leading to decreased performance in that role area as well (Turunç ve Afacan-Fındıklı, 2015). Job satisfaction has considerable impact upon teachers' work life, as well as upon their psychological and physical health, and social life and success (Yılmaz & Ceylan, 2011). For a teacher, increased job satisfaction will have positive influence on her marital life and life in general. In this respect, professional life and personal life are closely interrelated concepts. This is where the leadership styles displayed by school principals come into play as an important factor. A transactional leader defines tasks for specific

goals and motivates the employees by reward and punishment (Özdiş Sağ, 2010). Transactional leadership is a process driven by relationships based on mutual interests in which the leader and employees mutually satisfy one another's needs (Kültür, 2006). Such leaders avoid unnecessary risks and minimize workplace anxiety (McCleskey, 2014). This lack of extra stress on the part of the teachers who fulfill their work roles might have positively influenced their spousal relations and marital satisfaction. On the other hand, transformational leaders trust their employees (Morton et al., 2011) and care about their motivation (Toksöz, 2010). They stimulate creativity (Kılıç, 2006). They assist their employees in exhibiting high levels of performance (Fasola, Adeyemi & Olowe, 2013; Hoy & Miskel, 2015). They contribute to the satisfaction of their employees' expectations; make them happy; encourage them; clearly articulate their satisfaction and make them feel themselves important (Eraslan, 2004). All such behaviors have positive impact upon both job and life satisfaction of teachers.

According to the study results, an examination of the impact of teachers' gender, age, love for teaching, and liking of their school principals upon their life satisfaction and marriage satisfaction levels showed that the teachers' gender did not have any significant impact on their life satisfaction and marriage satisfaction levels.

Another result of the study was that the impact of the teachers' age on their life satisfaction and marriage satisfaction levels was found to be significant. Life satisfaction levels were significantly higher among the teachers with ages of 30 and below than those aged 41-50, 51 and above. This finding demonstrates that there is a decline in life satisfaction levels with older age. The teachers with ages of 30 and below have significantly higher marriage satisfaction levels when compared to those aged 31-40 and 41-50, a finding which shows that marriage satisfaction levels decrease with older age.

The love of teaching profession among the teachers was found to have a significant effect on their life satisfaction and marriage satisfaction levels. Life satisfaction levels were significantly higher among the teachers who love their profession than those who do not. The study results also revealed higher marriage satisfaction levels among the teachers with love for their profession when compared to those who do not love their profession.

The teachers' liking of their administrators was not found to have a significant effect on their life satisfaction levels in the study. However, their liking of their administrators significantly affected their marriage satisfaction. The teachers who like their administrators had significantly higher levels of marriage satisfaction than those who do not.

Okullarda Problem Çözmede Kanıta Dayalı Yaklaşım*

The Evidence-Based Approach to Problem Solving at Schools

Ferudun SEZGİN¹, Onur ERDOĞAN²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, ferudun@gazi.edu.tr

²Milli Eğitim Bakanlığı, onurerdogan@live.com

Makalenin Geliş Tarihi: 17.11.2016

Yayına Kabul Tarihi: 07.03.2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin örgütsel problemleri çözmede kanıta dayalı yaklaşımı kullanma durumlarını incelemektir. Araştırma okul müdürlerinin problem çözme süreçlerine yönelik algı ve farkındalığını belirlemeye yönelik olarak olgubilim desenine göre tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan okul müdürleri arasından ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenen 10 okul müdürü oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin örgütsel problemleri çözmede kanıta dayalı yaklaşımı kullanma durumlarını belirlemek amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Okul müdürlerinin okulun teknik, yönetsel ve kurumsal boyutlarında yaşanması olası, her boyutta daha önce oluşturulmuş iki problem durumu olmak üzere toplam altı örgütsel probleme ilişkin tanımlama, veri ya da kanıt üretme ve probleme uygun çözüm arama yaklaşımları gibi kurgusal ya da yaşantıya dönük düşünce ve görüşleri incelenmiştir. Verilerin analizinde nitel çözümleme tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin genellikle problemin tanımlanması sürecinde bilimsel yöntemlere uygun hareket etmediklerini, görelî olarak az sayıda okul müdürünün yerel-durumsal kanıtları, başka kişi veya örgütlerden elde edilen verileri ve karardan etkileneceklerin bakış açılarını değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinden hiçbiri problem çözme sürecinde araştırma kanıtlarını kullandığını belirtmemiştir. Söz konusu bu çalışmanın bulguları okul müdürlerinin kararlarını çoğunlukla kişisel uzmanlık, geçmiş yaşantı, deneyim veya yargılarına dayandırdıklarına işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Problem çözme, kanıta dayalı yaklaşım, kanıta dayalı yönetim

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze school principals' usage of evidence-based approach to solving organizational problems. This study is a qualitative study that was designed phenomenological design in order to determine the perception and awareness of school principals about problem solving process. The sample of this study consists of 10 principals who

* Bu çalışmanın bir bölümü 12-14 Mayıs 2016 tarihinde düzenlenen 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

were chosen out of other principals who work at public middle schools in Ankara's central districts according to criterion sampling and maximum variation sampling. Standardized open-ended interview form was used to determine school principals' usage of the evidence-based approach to solving organizational problems. School principals' fictional or real-life based opinions and perspectives towards describing the organizational problems, producing data or finding evidence and their method of searching for an appropriate solution for two problem states that were pre-established for each aspect, in total six problems that can be possibly experienced in technical, administrative and institutional aspects were analyzed. Descriptive analysis out of the qualitative analysis techniques was used for the analysis of data. The result of the study reveals the fact that principals generally do not act according to scientific methods during the process of problem identification, partially only a few principals evaluate local-situational evidence, the data that is produced by another entity or organizations and the perspectives of the ones who would be affected by the decision. Additionally, none of the participants referred that they used research evidence in problem solving process. This study's research findings indicate that the decisions of school principals are mostly based on their personal specialty, past living, experiences or their estimations.

Keywords: *Problem solving, evidence-based approach, evidence-based management*

GİRİŞ

Örgütlerde problem çözme uzun zamandır araştırmalara konu olmuş (Basadur, Gelade ve Basadur, 2014; Senger, 1974; Zand, 1972) ve yönetimsel etkililikle ilişkili görölmüştür (Lang, Dittrich ve White, 1978). Önceleri birey düzeyinde ortaya çıkan problem çözmeye dönük teori ve uygulamalar zamanla örgütsel davranışı anlama, tahmin etme ve şekillendirmede önemli bir paradigmaya dönüşmüştür (Gerwin ve Tuggle, 1977). Buna bağlı olarak örgütlerde ortaya çıkan yönetimsel problemler ve bu problemlerin çözümündeki süreçler gerek teori gerekse uygulama açısından önemli bir role sahip olmuştur (Bayar, 2015, 2016; Szarucki, 2015; Üstün ve Bozkurt, 2003).

Yöneticiler örgütteki konularına bakılmaksızın karar verme sürecinde yer almakta ve geniş bir yelpazede çeşitlilik gösteren problemleri çözmek zorunda kalmaktadır (Szarucki, 2015). Bütün örgütlerin problemleri vardır ve bu noktada problemlerini en az enerji ile çözen ve bu süreçte problem çözmeye mekanizmaları zayıflamanın tersine güçlenen örgütler etkili örgütler olarak anılmaktadır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Szarucki'ye (2013) göre problemin fark edilmesi ve tanımlanması sürecinde ortaya çıkan eksiklikler, uygun olmayan yöntemlerin ya da uygulamaların seçilmesi, probleme ilişkin verilerin eksik olması ve örgüt içi veya dışı kısıtlamalar gibi nedenlerle örgütlerde problemlerin çözümü zor olabilmektedir. Bu noktada literatürde adı son yıllarda anılmaya başlayan kanıta dayalı yönetim yaklaşımı dikkat çekmekte ve bu yaklaşım yöneticilere stratejik karar verme sürecinde bilginin kullanımını konusunda yöntemler sunarak yönetsel kararların ve problem çözmeyi kalitesini artırmak için bir mekanizma sağlamaktadır (Briggs ve McBeath, 2009).

Araştırma kanıtlarının yönetim uygulamalarına bilgi temeli sağlaması örgütsel araştırmalarda elli yıldan daha uzun süredir ele alınmakla birlikte bütüncül bir yapı olarak kanıta dayalı yönetim yaklaşımı son zamanlarda araştırmalarda konu edinilmeye başlamış ve giderek artan bir ilgiyi üzerine çekmiştir (Booker, Bontis ve Serenko, 2012; Briner, Denyer ve Rousseau, 2009; Charlier, Brown ve Rynes, 2011; Glaub, Frese, Fischer ve Hoppe, 2014). Yöneticilerin örgütsel problemlerin çözümünde genellikle

araştırma kanıtları yerine eğitim hayatlarında edindikleri eksik bilgilere, doğruluğu belirsiz olan geleneklere, kişisel deneyimlere ve uygulama konusunda yetenekli olduklarını düşündükleri yöntemlere güvendikleri belirtilmektedir (Pfeffer ve Sutton, 2006). Bu durumun aksine yöneticilerin kararlarında kişisel deneyimleri, sezgileri veya hisleri yerine bilimsel kanıtları dayanak alan bir yaklaşım sergilemeleri gerektiği genel kabul görmektedir (Tort-Martorell, Grima ve Marco, 2011).

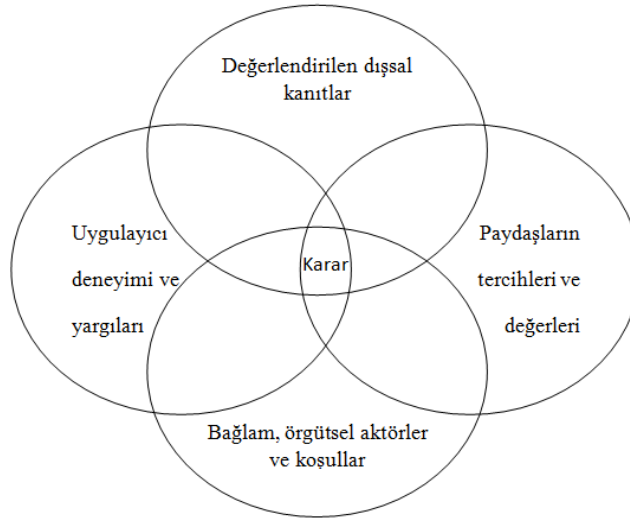
Literatürde kanıta dayalı yönetimi ele alan çalışmalar genellikle yöneticilere verilecek kanıta dayalı yönetim eğitimlerinin planlanması ve uygulamaları şeklinde kurgulanmıştır (Briner ve Walshe, 2014; Charlier vd., 2011; Dietz vd., 2014). Kanıta dayalı yönetim eğitimlerinin planlanmasını ele alan çalışmalardan farklı olarak Glaub ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları kanıta dayalı yönetime dönük eğitim almış olan şirket yöneticilerinin başarılı inisiyatif kullanma ve girişimcilik davranışlarında artış olduğuna ve firmalarının başarılarının arttığına işaret etmektedir. Bununla birlikte üst düzey yöneticiler üzerinde Francis-Smythe, Robinson ve Ross (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre yöneticiler zorluklarla karşılaştıklarında öncelikle örgüt içinde veya dışında bulunan uzman olarak algıladıkları arkadaşlarından elde ettikleri kanıtları kullanmaktadırlar. Devamında sezgilerine güvenmekte bunun devamında ise kararlarını kişisel deneyimlerine veya değerlerine dayandırmaktadırlar. Araştırma kanıtları ise çok az düzeyde kullanılmaktadır.

Literatürde eğitim örgütlerini ele alan kanıta dayalı yönetim araştırmaları da bulunmaktadır. Ancak bu araştırmalar kanıta dayalı yönetimi sınıf yönetimi bağlamında ele almaktadırlar. Söz konusu bu araştırmalar sınıf yönetiminde kanıta dayalı yaklaşımın kullanılmasıyla birlikte sınıfta istenmeyen davranışların azaldığına işaret etmektedir (Funk, 2012; Parsonson, 2012). Ficarra ve Quinn (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları öğretmenlerin uygulamaya dönük bilgilerinin genellikle hizmet içi süreçlerde oluştuğuna ve öğretmenlerin kanıta dayalı yönetim sergilemediklerine dönük bulgular sunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgiye karşı pozitif bir duruş sergiledikleri de belirtilmektedir. Yapılan detaylı taramalarda

eğitim örgütlerinin yönetimini ele alan kanıta dayalı yönetim araştırmasına rastlanamamıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerini ele alan kanıta dayalı yönetim araştırmalarının eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Kanıta Dayalı Yönetim

Kanıta dayalı yönetim, en iyi kanıta dayalı ilkeleri örgütsel uygulamalara çevirmek anlamına gelmektedir (Rousseau, 2006). Kanıta dayalı yönetim karar almaya yardımcı olmak için farklı tiplerde kanıtlar toplamayı gerektirmektedir (Briner ve Walshe, 2014). Kanıta dayalı yönetim sayesinde yöneticiler sosyal bilimler ve örgütsel araştırmalardan haberdar olan, örgütsel kararları bunlara dayanarak alan, profesyonel hareket eden, kararlarını kişisel tercihlerinin uzağında tutan, sistemsiz deneyimlere karşı mevcut en iyi bilimsel kanıtlara dayalı karar alan uzmanlar haline dönüşmektedir (Rousseau, 2006). Yeterli zaman ve güven verildiğinde kanıta dayalı yönetim iyi karar vermeyi sağlamaktadır. Bu süreç yöneticilere istenilen sonuçlara ulaşabilmek için cevaplanabilir sorular sormaları ve mevcut en iyi kanıtları elde etmeleri konusunda yardımcı olmaktadır (Kovner, 2014). Kanıta dayalı yönetim karar almada bilginin dört kaynağını dikkatli, açık ve akılcı kullanmakla ilgilidir: (1) Uygulayıcı uzmanlığı ve yargısı, (2) yerel bağlamda elde edilen kanıtlar, (3) mevcut en iyi araştırma kanıtlarının eleştirel bir değerlendirmesi, (4) karardan etkilenecek kişilerin bakış açıları (Briner vd., 2009).



Şekil 1. Kanıta dayalı yönetimin bileşenleri (Briner vd., 2009, s. 22).

Kanıta dayalı yönetim bir uygulama serisidir aksine kararlar alınırken kalıplaşmış tek bir yöntem değildir (Briner vd., 2009). Kanıta dayalı yönetim, yöneticilerin araştırma kanıtlarını uygulamalara aktararak örgütsel problemleri çözmeleriyle gerçekleşmektedir. Araştırma bulguları araştırmacılar ve uygulayıcıların her ikisi için de anlaşılır olmayabilir (Rousseau, 2006). Buna ek olarak araştırma bulguları uygulamaya dönük deneyimlerden uzak olabilmektedir. Bu zorluklara rağmen kanıta dayalı bilginin ilgi çekici, anlaşılır ve pratik uygulamalara uygun hale getirilebileceğine inanılmaktadır (Erez ve Grant, 2014). Bu sayede de kanıta dayalı yönetim ile örgütsel hedeflere daha istikrarlı ulaşılacağı belirtilmektedir (Rousseau, 2006).

Yöneticilerin örgütsel hedeflere daha istikrarlı ulaşmalarına yardımcı olabilecek bilimsel bilginin içsel ve dışsal olmak üzere iki kaynağı bulunmaktadır. Dış bilgi örgüt dışında çoğunlukla üniversiteler ve iş okullarında yapılan çalışmalardan gelmektedir (Tort-Mortell vd., 2011). Bu bağlamda kanıta dayalı yönetim uygulamasında dış bilgiye ulaşılabilmesi ve değerlendirilmesi önemli bir yere sahiptir. Bu noktada kanıta dayalı yönetim uygulaması sistematik incelemelere işaret etmektedir. Sistematik inceleme kanıta dayalı yönetim bakış açısından mevcut en iyi dış kanıtı inceleme, uygulama ile

ilgili spesifik bir inceleme sorusu belirleme ve bu soruyu cevaplamakla ilgili sistematik bir inceleme yapmak anlamına gelmektedir. Sistematik inceleme tekniği araştırmacılar tarafından sosyal bilimler, sosyal politikalar ve sağlık gibi pek çok alanda geleneksel literatür incelemelerinin zayıflıklarının, sınırlılıklarının ve ön yargılarının üstesinden gelebilmek için geliştirilmiştir (Briner ve Walshe, 2014).

Sistematik incelemeler çok spesifik bir inceleme sorusunu açık bir şekilde seçmek, tanımlamak ve çeşitli araştırmaların bulgularını bir araya getirerek soruyla ilgili nelerin biliniyor nelerin bilinmediğiyle ilgili bir sonuca varmak için yapılan literatür incelemeleridir. Sistematik inceleme özünde var olan araştırmaların araştırılmasıdır (Briner ve Rousseau, 2011). Sistematik incelemelerin kanıta dayalı yönetim uygulamalarına beş yolla etki ettiği belirtilmektedir: (1) Sistematik incelemenin yürütülmesi cevaplanabilir spesifik problemlere ve sorulara odaklanılmasına yardım etmektedir, (2) sistematik incelemeler bulunan kanıtları değerlendirmek için ihtiyaç duyulan kritik düşünme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır, (3) sistematik inceleme kanıtları bir vücut gibi bir araya getirebilmeyi gerektirmektedir, (4) sistematik inceleme süreci kanıtların soru veya problem ile ilgili olup olmadığını belirlemek için pek çok bilgiyi işlemeyi gerektirmektedir. Eğer ilgiliyse kanıtın kalitesi konusunda bir yargıya varmayı gerektirmektedir, (5) sistematik inceleme yeteneği yöneticilerin bilginin pasif alıcıları olmaları yerine bilginin aktif ve eleştirel kullanıcıları olmalarına yardım etmektedir (Briner ve Walshe, 2014). Sistematik incelemelerle uygun kanıtlar elde edilemediğinde kanıta dayalı yönetim sürecini kolaylaştırmak adına yerel kanıtlara dikkat çekilmektedir. Yerel kanıtlar görece olarak daha dar bir odak yaratarak kanıta dayalı yönetimi daha somut hale getirmektedir. İncelemeler sonunda elde edilen veriler probleme tam olarak çözüm üretmiyorsa bu noktada yerel kanıtlar önemli bir tamamlayıcı görevi görmektedir (Dietz vd., 2014).

Kanıta dayalı yönetim uygulamalarının inşasında akademisyenler, eğitimciler ve danışmanlar önemli rol oynamaktadır. Ancak sürecin işletilmesi sadece uygulayıcılar yani yöneticiler tarafından yapılmaktadır. Uygulayıcıların ilgili kaynaklara ve kritik bilgiye etkili bir şekilde ulaşabilmeleri kanıta dayalı yönetim altyapısı için gereklidir.

Akademisyenler araştırma kanıtı yaratıcıları olarak bu süreçte önemli bir role sahiptir (Briner vd., 2009). Kanıta dayalı yönetimin akademisyenleri, eğitimcileri ve yöneticileri bilimsel bilginin iyileştirilmesi, bireysel ve kolektif öğrenme bağlamında bir araya getirebileceği düşünülmektedir (Rousseau ve McCarthy, 2007).

Kanıta dayalı yönetim sürecinde yöneticiler şu adımları izlemektedirler: (1) Odaklanmış bir soru sorarlar, (2) soruya ilişkin kanıt elde ederler, (3) kanıtları değerlendirirler, (4) karar alıp uygularlar, (5) kararların etkililiğini ve verimliliğini analiz eder ve gerekirse ayarlamalar yaparlar (Jelley, Carrol ve Rousseau, 2012). Problem çözme sürecinde de benzer adımlar izlenmektedir. Problem bulma ve çözme yaklaşımlarının özü, problemin özelliklerinin belirlenmesi, problemin bulunması, çerçevelenmesi, veri toplanması, problemin çözümüne ilişkin karar verilmesi ve çözümün uygulanması olarak belirtilmektedir (Lang vd, 1978; Nickerson, Yen ve Mahoney, 2012). Bu bağlamda kanıta dayalı yönetim ve problem çözme aşamalarının birbiriyle tutarlı süreçler olduğu söylenebilir.

Hoy ve Miskel (1991) örgütsel yapının teknik, yönetsel ve kurumsal olmak üzere üç düzeyinin bulunduğunu belirtmektedir. Okullar için düşünüldüğünde teknik düzeyde moral ve akademik önem; yönetsel düzeyde müdürün etkililiği, anlayış, yapıyı kurma ve kaynak desteği; kurumsal düzeyde kurumsal bütünlük gibi özelliklerden bahsedilmektedir. Sağlıklı örgütlerini ele aldıkları çalışmalarında Hoy ve diğerleri (1991) sağlıklı örgütlerin teknik, yönetsel ve kurumsal düzeyde şu dört problemi etkili şekilde çözmeleri gerektiğini belirtmektedirler: a)Yeterli kaynak sağlama ve çevreyle uyum içinde yaşama, b) amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme, c) içsel bütünlüğü koruma ve d) kendine özgü bir değer sistemi oluşturma ve sürdürme. Buradan hareketle kanıta dayalı yaklaşımın söz konusu bu problemlerin çözümünde faydalı olabileceği ileri sürülebilir.

En iyi uygulamadan öğrenme ve örgütün kendi yönetim araştırmalarını yürütmesi maliyetli bir süreç olarak görülmektedir. Buna karşın kanıta dayalı yönetimin stratejik karar vermeye yardımcı olan düşük maliyetli bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Kovner, 2014). Bu bağlamda kanıta dayalı yönetimin deneme yanılma ile yapılan

maliyetli yönetime karşı en baştan mevcut araştırma kanıtlarını kullanarak doğru kararlar vermeye yardımcı olabileceği söylenebilir. Ayrıca kanıta dayalı yönetim akademisyenler ve yöneticiler arasında bir işbirliği gerektirmektedir. Turan ve Şişman (2013) bilimin nihai amacının kapsadığı alan ve konuya ilişkin özgün kavram, model ve teori geliştirme ve uygulamaya ilişkin sorunlara çözüm üretme olduğunu ancak akademisyenlerin bu amaca yönelik çalışmalar yapmadıklarını belirtmektedirler. Eğitim örgütlerinde kanıta dayalı yönetim uygulamalarının yapılmasının uygulamaya dönük araştırma ihtiyacını artıracığı ve bu bağlamda uygulamaya dönük araştırmaların yapılmasını teşvik edeceği söylenebilir. Buradan hareketle kanıta dayalı yönetimin eğitim yönetimi alanında kuram ve uygulama arasındaki boşluğu azaltmaya yardımcı olabileceği söylenebilir.

Yöneticilere bilimsel kanıtlara nasıl ulaşılabileceğine veya bu bilimsel kanıtların nasıl kullanılacağına yönelik eğitim verilmediği ifade edilmektedir (Trank ve Rynes, 2003). Türkiye’de de benzer bir durum olduğu söylenebilir. Hem örgütsel problemlerin çözülmesinde hem de karar süreçlerinde bilimsel kanıtlara ulaşılmasının önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda kanıta dayalı yönetimin okullarda problemlerin çözümünde ve kaliteli kararlar verilmesinde faydalı olabileceği söylenebilir. Buradan hareketle eğitimde politika yapıcılar ve karar vericiler, eğitim örgütlerinin yönetimini sağlayacak adaylar ve mevcut yöneticiler için kanıta dayalı yönetim eğitimleri düzenleyebilir. Ayrıca eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü programları müfredatlarına kanıta dayalı yönetim ders olarak eklenebilir. Kanıta dayalı yönetime ilişkin yönetimi örtük olarak güçlendirdiği ve meşrulaştırdığı yönünde genel bir algının olduğu belirtilmektedir (Learmonth ve Harding, 2006). Güçlü ve meşru görülen bir yönetimin öğretmenler üzerinde de olumlu etkilerinin olabileceği ileri sürülebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin örgütsel problemleri çözmede kanıta dayalı yaklaşımı kullanma düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okul müdürleri problemlerin (yönetimsel, teknik ve kurumsal boyutta) tanımlanmasında nasıl bir yaklaşım ya da süreç izlemektedirler?

- 2) Okul müdürleri problemin çözümüne dönük hangi veri, bulgu ya da kanıtları üretmektedirler?
- 3) Okul müdürleri elde edilen bulgu ya da kanıtları nasıl değerlendirmektedirler?
- 4) Okul müdürlerinin problem çözmede karar alma yaklaşımları nelerdir? Kararları nasıl almaktadırlar?
- 5) Okul müdürleri çözüme dönük olarak aldıkları kararları uygulama sürecini nasıl yönetmekte, etkililik ve verimliliğini değerlendirmek amacıyla nasıl bir yaklaşım izlemektedirler?

YÖNTEM

Model

Bu çalışma okul müdürlerinin örgütsel problemleri çözmede kullandıkları kanıta dayalı yönetim uygulamalarını ele alan bir çalışma olduğundan araştırma modeli fenomenolojik (olgubilim) araştırma olarak belirlenmiştir. Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek birey veya gruplardır. Fenomenolojik araştırmalar bir olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olabilecek sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Fenomenolojik araştırmalarda belirli bir olaya ilişkin çeşitli tepkiler ve algılar araştırılmaktadır. Katılımcılardan genellikle görüşmeler yoluyla bazı bilgiler edinilmekte ve katılımcıların algıları ve görüşleri tarif edilmeye çalışılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 10 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında okul müdürlerinin buldukları okulda kanıta dayalı yaklaşımı kullanabilecek kadar zaman geçirmiş olması ve kanıta dayalı yaklaşımın kullanılma durumunun farklı perspektiflerden incelenebilmesi amaçlanarak ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Okul müdürlerinin belirlenmesinde temel alınan ölçüt bulunduğu okulda en az bir yıldır okul müdürü olarak görev yapıyor olmasıdır. Bununla birlikte, okulların sosyo-ekonomik düzeyi, müdürlerin yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri dikkate alınarak çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubundaki okul müdürlerinin biri kadın dokuz erkeklerdir. Okul müdürlerinin yaş ortalaması 49, ortalama mesleki kıdemi 27, ortalama müdürlük süresi 13 ve buldukları okuldaki ortalama müdürlük süresi üç yıldır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul müdürlerinin örgütsel problemleri çözmede kanıta dayalı yönetim yaklaşımını kullanma durumlarını belirlemek amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Okul müdürlerinden okulun teknik, yönetsel ve kurumsal boyutlarında yaşanması olası her boyutta daha önce oluşturulmuş iki problem durumu olmak üzere toplam altı örgütsel probleme ilişkin tanımlama, veri ya da kanıt üretme ve probleme uygun çözüm arama yaklaşımları gibi kurgusal ya da yaşantıya dönük düşünce ve görüşleri incelenmiştir. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilgili literatür taranmış ve alandaki akademisyenler, öğretmenler ve çalışma grubunda yer almayan okul müdürleri ile görüşmelere dayalı olarak okulun teknik, yönetsel ve kurumsal boyutlarında yaşanması olası dokuz problem durumu belirlenmiştir. Bu doğrultuda dokuz problem durumundan oluşan görüşme formu, alan akademisyenleri (iki kişi), okul müdürleri (iki kişi) ve öğretmenlerin (iki kişi) görüşlerine sunulmuş ve nihai olarak altı problemde mutabık kalınmıştır. Görüşme soruları Türkçe alan uzmanlarının görüşlerine göre geliştirilerek son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmaların güvenilirliğinin araştırmacının yaptığı gözlemin doğruluğuna dayandığı belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Bununla birlikte nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin artırılması için veri toplamada çeşitli araçların kullanılması, görüşmelerden çıkacak anlamların bir başkasına teyit ettirilmesi, soruların ve cevapların yazılı olarak kullanılması, görüşmelerin kaydedilmesi, katılımcılarla görüşmenin uzun tutulması ve verilerin katılımcılara teyit ettirilmesi gibi yöntemler önerilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu bağlamda çalışma grubuna dâhil edilen okul müdürleri ile görüşme sürecinde okul müdürlerine hiçbir yönlendirme yapılmamış, görüşme süresi mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış, kimliklerinin gizli kalacağı taahhüdü verilmiş ve böylece okul müdürlerine kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmıştı. Görüşme sürecinde görüşme formunun yanı sıra veri kaybını önlemek amacıyla okul müdürlerinden izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Ses kaydını kabul etmeyen okul müdürleri ile görüşme sürecinde konuşmalar araştırmacı tarafından yazılarak kayda alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları da yazıya dökülerek veriler analize uygun hale getirilmiştir.

Verilerin analizinde nitel çözümleme tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde gizliliği sağlamak açısından okul müdürleri M olarak kısaltılmış ve her bir okul müdürüne numara verilmiştir. Buna ek olarak problem durumları için P, teknik problemler için TP, yönetsel problemler için YP ve kurumsal problemler için KP kısaltmaları kullanılmıştır. İlgili literatür örgütsel problemlerin çözümünde problemin tanımlanması aşamasında durum tespiti yapılması, problemin örgütün misyon ve stratejik planına uygunluğu, problemin daha büyük bir problemin alt problemi olup olmadığının belirlenmesi, problemin alt problemlere neden olabilecek daha büyük bir problem olup olmadığının belirlenmesi ve problemin çözümünün başarı kriterlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiğine işaret etmektedir (English, 2006; Volkema, 1983). Veri, bulgu veya kayıt toplama sürecinde yerel-durumsal kanıtlar, başka kişi veya örgütlerden elde edilen veriler, araştırma kanıtları ve karardan etkileneceklerin bakış açılarının değerlendirildiği ve yöneticilerin kararlarını

söz konusu bu kaynaklara ya da kişisel uzmanlık ve yargısına dayandırdıkları belirtilmektedir (Briner ve Rousseau, 2011). Bu bağlamda literatüre dayalı olarak kategoriler belirlenmiş ve nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlemesi yapılmıştır.

BULGULAR

Okul Müdürlerinin Problemlerin Tanımlanmasına Yönelik İzledikleri Yaklaşımlara İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin problemlerin tanımlanmasına yönelik izledikleri yaklaşımlara ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin Problemlerin Tanımlanmasına Yönelik İzledikleri Yaklaşımlara İlişkin Bulgular

Problemin fark edilmesi ve tanımlanması süreci	Teknik		Yönetsel		Kurumsal	
	P1 (n)	P2 (n)	P1 (n)	P2 (n)	P1 (n)	P2 (n)
Durum tespiti	4	3	-	1	-	-
Problemin örgütün misyon ve stratejik planına uygunluğu	-	-	-	-	-	-
Problemin üst veya alt problemlerle ilişkilendirilmesi	-	2	1	2	-	1
Problemin çözümünün başarı kriterlerinin belirlenmesi	-	-	-	-	-	-

Tablo 1 incelendiğinde okul müdürlerinin yarısına yakınının örgütte yaşanabilecek teknik problemlerde ($n = 4$, $n = 3$) durum tespiti yaptığı görülürken sadece bir okul müdürünün ($n = 1$) yönetsel boyutta durum tespiti yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinden hiçbiri problemlerin çözümünde, problemin örgütün misyon ve stratejik planına uygunluğuna yönelik bir değerlendirmede bulunmamıştır. Buna ek olarak görece olarak az sayıda okul müdürü teknik ($n = 2$), yönetsel ($n = 1$, $n = 2$) ve kurumsal ($n = 1$) düzeydeki problemleri başka problemlerin alt problemleri veya başka problemleri kapsayan bir problem olarak değerlendirmiştir. Ayrıca problemin çözümünün başarı kriterlerine başka bir ifadeyle problem çözüm sürecinin sonucunda

gelinen noktanın başarılı olarak değerlendirilebilmesi için kriterlere değinen okul müdürü bulunmamaktadır. Çalışma grubunda bulunan okul müdürlerinden M1, M2 ve M8'in teknik düzeydeki problemlere ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okul idaresi olarak öğretmenlerle toplantılar yapılmalı. Sınıfların seviye tespitlerinin öğretmenlerce ortaya konulması...” (TP1, M1)

“Öğrencilere hazır bulunuşluk testi ile seviye tespiti yapılır...” (TP1, M2)

“Bu konuda hem öğretmen hem de öğrenciyle konuşur olayın doğru olup olmadığını öğrenirim...” (TP2, M8)

M1, M2 ve M8'in yukarıda belirtilen görüşleri bu okul müdürlerinin teknik düzeydeki örgütsel problemlerde durum tespiti yapmayı yönetsel ve kurumsal düzeydeki problemlere göre daha fazla tercih ettiklerine işaret etmektedir. Çalışma grubunda bulunan okul müdürlerinden M1, M5 ve M8'in teknik ve yönetsel düzeydeki problemlere ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...Öğrenci velileri ya da başka kişilerce bana gelen ciddi şikâyetler olursa ve açıkladığım üzere öğretmen ısrarla buna devam ederse okulun huzuru ve eğitimi açısından...” (TP2, M1)

“...Böyle bir toplu çıkışta idarenin de hatalarının olabileceğini düşünürüm...” (YP1, M5)

“Çalıştığım kurumlarda okulun en temel ihtiyaçlarını bile karşılamakta zorlandığımız herkesin malumu olan bir konudur...” (YP2, M8)

M1, M5 ve M8'in yukarıda belirtilen görüşleri bu müdürlerin teknik ve yönetsel problemleri söz konusu bu problemleri kapsayan daha büyük problemlerle veya bu problemin neden olabileceği alt problemlerle ilişkilendirdiklerine yönelik bulgular sunmaktadır.

Okul Müdürlerinin Problemin Çözümüne Dönük Veri, Bulgu ya da Kanıtları Üretmesine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin problemin çözümüne dönük veri, bulgu ya da kanıtları üretmesine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Problemin Çözümüne Dönük Veri, Bulgu ya da Kanıtları Üretme Durumlarına Yönelik Bulgular

Veri, bulgu ya da kanıt üretme	Teknik		Yönetsel		Kurumsal	
	P1 (n)	P2 (n)	P1 (n)	P2 (n)	P1 (n)	P2 (n)
Yerel-durumsal kanıtlar	4	-	-	-	-	-
Başka kişi veya örgütlerden elde edilen veriler	2	-	2	1	1	-
Araştırma kanıtları	-	-	-	-	-	-
Karardan etkileneceklerin bakış açıları	-	1	2	3	1	2

Tablo 2 incelendiğinde bazı okul müdürlerinin ($n = 4$) teknik problemlerin çözümünde yerel kanıtları kullandıkları görülürken bazı okul müdürlerinin teknik ($n = 4$), yönetsel ($n = 3$) ve kurumsal ($n = 1$) problemlerde başka kişi veya örgütlerden elde edilen verileri kullandıkları görülmektedir. Buna ek olarak bazı okul müdürleri teknik ($n = 1$), yönetsel ($n = 5$) ve kurumsal ($n = 3$) problemlerde karardan etkileneceklerin bakış açılarına dönük veri toplamaktadır. Ayrıca hiçbir okul müdürünün araştırma kanıtlarını kullanacağını belirtmemesi dikkat çekici bir bulgudur. Çalışma grubunda bulunan okul müdürlerinden M2 ve M6’nın görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilere hazır bulunuşluk testi ile seviye tespiti yapılır...” (TP1, M2)

“...Öncelikle öğrencilerin hazır bulunuşlukları tespit edilir...” (TP1, M6)

M2 ve M6’nın yukarıda belirtilen görüşleri bu müdürlerin teknik problemlerin çözümünde yerel-durumsal kanıt ürettiklerine yönelik ipuçları sunmaktadır. Yerel-durumsal kanıt üreten okul müdürlerinin tamamının teknik düzeydeki birinci problemde yerel-durumsal kanıt ürettikleri görülmektedir. Bunun bir sebebi olarak birinci teknik problemin öğrenci başarısıyla ilgili olması ve bu konuda okul müdürlerinin öğrencilere

akademik başarı testi uygulayarak kolaylıkla veri toplayabilecek durumda olması gösterilebilir. Başka kişi veya örgütlerden veri elde etmeye yönelik M2, M4 ve M8'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

"...Avrupa Birliği projeleri ile ilgili deneyimli okullar ziyaret edilir..." (YP1, M2)

"Bu projeyi gerçekleştiren okullardan destek alıp proje için neyin gerekli olduğunu gösterirdim..." (KP1, M4)

"Öğretmenimin de şevkini kırmadan bu konuda farklı okullarda yapılan farklı uygulamalar olup olmadığını öğretmenime sorup öğrenerek bu sorunu çözmesini isterdim..." (YP2, M8)

M2, M4 ve M8'in yukarıda sunulan görüşleri bu okul müdürlerinin başka kişi veya örgütlerden veri elde ettiklerine yönelik bulgular sunmaktadır. Başka bir anlatımla görelî olarak az sayıda okul müdürü probleme yönelik veri, bulgu ya da kanıt üretme sürecinde bu konuda benzer deneyimleri yaşamış okulların tecrübelerinden faydalanmaktadır. Karardan etkileneceklerin bakış açılarını dikkate alacaklarını belirten M1, M6 ve M10'un görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Öğretmenlerimle, bu konuda çalışma yapacağını düşündüğüm arkadaşlarımla konu hakkında görüşürüm. Eğer ki şartlarını biraz zorlayarak yapabilecek durumda ise beraber çalışmayı isterim..." (YP1, M1)

"Dünya pi gününün öğrenci motivasyonuna matematik sevgisine katkısı olacağına inanmasam dahi öğretmenimin isteği doğrultusunda isteklerinin yerine getirilmesi için gereğini yaparım." (YP2, M6)

"...İki öğretmeni çağırıp görüş alarak derslere engel olmadan nasıl çözeceğimizi kendilerine sorarım..." (KP2, M10)

M1, M6 ve M10'un yukarıda ifade edilen görüşleri bu okul müdürlerinin karardan etkileneceklerin bakış açılarını değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte az sayıda okul müdürünün problemin çözümüne dönük veri, bulgu ya da kanıt üretme

sürecinde kararda etkileneceklerin bakış açılarına yönelik veri topladığı ve söz konusu bu kişilerin görüşlerine değer verdiği söylenebilir.

Çalışma grubundaki okul müdürlerinden hiçbiri teknik, yönetsel ve kurumsal problemlerin çözümüne dönük olarak bilimsel araştırmalardan faydalanabileceklerini belirtmemiştir. Araştırma kanıtlarının kullanılması kanıta dayalı yaklaşımın temeli durumdadır. Bu bağlamda çalışma grubundaki okul müdürlerinin problemlerin çözümünde kanıta dayalı yaklaşımı kullanmadıkları ileri sürülebilir.

Okul Müdürlerinin Problemin Çözümüne Dönük Veri, Bulgu ya da Kanıtları Değerlendirme ve Çözüm Önerileri Geliştirmelerine Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin problemin çözümüne dönük veri, bulgu ya da kanıtları değerlendirme ve çözüm önerileri geliştirmelerine yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Problemin Çözümüne Dönük Veri, Bulgu ya da Kanıtları Değerlendirme ve Çözüm Önerileri Geliştirmelerine Yönelik Bulgular

Veri, bulgu ya da kanıt üretme	Teknik		Yönetsel		Kurumsal	
	P1	P2	P1	P2	P1	P2
Yerel-durumsal kanıtlar	M1, M2, M5, M6	-	-	-	-	-
Başka kişi veya örgütlerden elde edilen veriler	M3, M4	-	M2, M4	M8	M10	-
Araştırma kanıtları	-	-	-	-	-	-
Karardan etkileneceklerin bakış açıları	-	M3	M1, M3	M4, M6, M10	M3	M10

Tablo 3 incelendiğinde bir problem durumu için birden fazla kaynağı (yerel-durumsal kanıt, başka kişi veya örgütlerden elde edilen veriler ve karardan etkileneceklerin bakış açıları) dikkate alan okul müdürünün bulunmadığı görülmektedir. Problemin çözümüne dönük olarak yerel-durumsal kanıt, başka kişi veya örgütlerden elde edilen veriler ve

karardan etkileneceklerin bakış açıları gibi kaynaklardan veri elde eden okul müdürleri her bir problem için en fazla bir kaynaktan veri elde etmiş ve buna göre çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Başka bir anlatımla okul müdürleri problemin çözümüne dönük ya yalnızca bir kaynaktan veri elde etmekte ya da hiç veri elde etmeden çözüm önerileri geliştirmektedir. Buna ek olarak üç numaralı okul müdürünün dört farklı problem için veri elde ettiği görülürken dört ve on numaralı okul müdürlerinin üç ve altı numaralı okul müdürünün iki farklı problem için veri elde ettiği görülmektedir. Bunların dışında kalan okul müdürleri en fazla 1 problem için veri, bulgu ya da kanıt üreteceklerini ifade etmişlerdir. Yukarıda bahsi geçen ifadelerden yola çıkarak okul müdürlerinin çoğunluğunun örgütsel problemlerin çözümüne dönük veri elde etmedikleri, veri elde eden okul müdürlerinin ise tek bir kaynaktan veri elde ettikleri ve bir probleme ilişkin çoklu veri değerlendirmesi yapmadıkları söylenebilir.

Okul Müdürlerinin Problem Çözmede Karar Alma Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin problem çözmede karar alma yaklaşımlarına yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Problem Çözmede Karar Alma Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular

	Teknik		Yönetsel		Kurumsal	
	P1 (n)	P2 (n)	P1 (n)	P2 (n)	P1 (n)	P2 (n)
Veri, bulgu ya da kanıt üretme						
Uygulayıcı uzmanlığı ve yargısı	4	9	6	6	8	8
Yerel-durumsal kanıtlar	4	-	-	-	-	-
Başka kişi veya örgütlerden elde edilen veriler	2	-	2	1	1	-
Araştırma kanıtları	-	-	-	-	-	-
Karardan etkileneceklerin bakış açıları	-	1	2	3	1	2

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürlerinin çoğunun kararlarını kişisel uzmanlık ve yargılarına dayandırdıkları görülmektedir. Başka bir anlatımla okul müdürleri

çoğunlukla kararlarını herhangi bir veri, bulgu ya da kanıtla başvurmaksızın almaktadırlar. Bu duruma ilişkin M4, M6 ve M8'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenime bu uygulamanın etik olmadığını gerçekten öğrencilerin buna ihtiyaçları varsa okulumuzda yetiştirme kursu açılabileceğini anlatırım.” (TP2, M4)

“Öncelikle velilerle görüşmek istemeyen öğretmenlerle görüşerek bunun öğrenci için gerekliliğine eğitimin bir parçası olduğuna ikna etmeye çalışır öğretmenler kurulunda ortak karar aldirmaya ve veli görüşme saatleri ayarlamaya çalışırım.” (KP1, M6)

“Bu konuyla ilgili daha önce müdür olarak çalıştığım kurumda Avrupa Birliği projesi çalışması yaptım. Hayatımın en sıkıntılı dönemini yaşadığım için proje yapılmasına izin vermem.” (YP1, M8)

M4, M6 ve M8'in görüşleri bu okul müdürlerinin karar almadan önce yerel-durumsal kanıtları, araştırma kanıtlarını, başka kişi veya örgütlerden elde edilen verileri ve karardan etkileneceklerin bakış açılarını değerlendirmek yerine kararlarını kişisel uzmanlık ve yargılarına dayandırdıklarına işaret etmektedir. Başka bir anlatımla okul müdürleri örgütsel problemlerin çözümünde kanıtla dayalı yaklaşım kullanmamaktadırlar.

Okul Müdürlerinin Problemlerin Çözümlerine Dönük Kararları Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bulgular

Çalışma grubundaki okul müdürlerinin yalnızca ikisi problemin çözümünün değerlendirilmesine ilişkin görüş ifade etmiştir. Söz konusu bu okul müdürlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Hiç görüşmeyen öğretmen tespit edilirse ilgili öğretmenle konu görüşülerek çözümlenmelidir...” (KP1, M5)

“...Öğretmenin aynı davranışları gözlemlendiğinde yasal süreci başlatır gerekli disiplin soruşturmasını yaparım.” (TP2, M6)

M5 ve M6'nın görüşleri bu okul müdürlerinin problemlerin çözümünden sonra çözümün etkililiğini izlediğine ve değerlendirdiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte çalışma grubundaki diğer okul müdürleri problemin çözümünü değerlendireceklerine yönelik görüş belirtmemiştir. Başka bir anlatımla okul müdürlerinin çoğu problemin çözümüne dönük karar aldıktan sonra kararların etkililiğini izlememekte ve değerlendirmemektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada okul müdürlerinin örgütsel problemleri çözmeye kanıta dayalı yaklaşımı kullanma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre problemin tanımlanması aşamasında görece olarak az sayıda okul müdürü durum tespiti yapmakta ve problemi üst veya alt problemlerle ilişkilendirmektedir. Buna ek olarak araştırma sonuçları okul müdürlerinin problemin tanımlanması aşamasında problemi örgütün misyon ve stratejik planına uygunluğu yönünden değerlendirmediklerine ve problemin çözümünün başarı kriterlerini belirlemediklerine işaret etmektedir. Çelikten'in (2001) okul müdürleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin çoğunun problem çözmenin aşamalarını bilmediklerine ve problem çözmeye bilimsel olmayan yollara başvurduklarına işaret etmektedir. Söz konusu bu çalışmada da problemin tanımlanması aşamasında okul müdürlerinin problemi tanımlamada bilimsel yollara başvurmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna paralel şekilde yapılan bir araştırmanın sonuçları da okul müdürlerinin problem çözmeye aceleci yaklaşımı tercih ettiklerine işaret etmektedir (Bozdemir ve Yolcu, 2014). Bununla birlikte daha önce yapılmış bazı araştırmaların sonuçları söz konusu bu araştırmanın bulgularının aksine okul müdürlerinin genellikle problemin farkına varabildiklerine ve problemin tanımlanması sürecinde problemin olası nedenlerini belirleyebildiklerine işaret etmektedir (Chen, 1999; Cook, 1995). Bu bağlamda literatürün okul müdürlerinin problemi tanımlama süreçlerine dönük iki tezat sonuç sunduğu söylenebilir. Söz konusu bu araştırmaya paralel sonuçlara ulaşılan çalışmalar Türkiye'deki okul müdürleri üzerinde, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik

göstermeyen çalışmalar ise ABD'deki okul müdürleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Buradan hareketle söz konusu bu farklılığın iki ülkede okul müdürlerinde aranan yeterlik ve standartların farklılığından ve okul müdürlerinin yetiştirilme süreçlerinden kaynaklanabileceği ileri sürülebilir. ABD'de eyaletlerin büyük çoğunluğunda okul müdürlerinde ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium) tarafından belirlenen standartlar aranmakta ve okul müdürlerine uzun süreli eğitimler verilmektedir (Latham ve Pearlman, 1999). Türkiye'de ise okul müdürlerinde aranan yeterlikler ve okul müdürlerinin yetiştirilmesi konusunda uygulamada bazı sorunların yaşandığı ifade edilmektedir.

Araştırma sonuçları görece olarak az sayıda okul müdürünün yerel-durumsal kanıtları, başka kişi veya örgütlerden elde edilen verileri ve karardan etkileneceklerin bakış açılarını değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinden hiçbirinin araştırma kanıtlarını kullandıklarını belirtmemesi dikkat çekici bir sonuçtur. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak üst düzey işletme yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları yöneticilerin zorlukla karşılaştıklarında önem sırasına göre arkadaşlarından bilgi edindiklerini, sezgi veya içgüdülerine güvendiklerini ve son olarak kişisel deneyimlerine ve kişisel değerlerine dayalı karar aldıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte aynı araştırmanın sonuçlarına göre araştırma kanıtları minimum düzeyde kullanılmaktadır (Francis-Smythe vd., 2013). Okul müdürleri üzerinde gerçekleştirilen benzer bir araştırmanın sonuçlarına göre de okul müdürleri problemlerin çözümünde görüşme, öğrenci ve çalışan kayıtlarının incelenmesi, yazılı ifadeler ve gözlem yoluyla probleme dönük bilgiler toplamaktadır. Ayrıca az sayıda okul müdürü literatür taraması yapacağını belirtmiştir (Chen, 1999). Paralel bir araştırmanın sonuçları da okul müdürlerinin genellikle öğretmenleri dinleyerek problemlere dönük bilgi topladığına işaret etmektedir. Aynı çalışmada görece olarak çok az sayıda okul müdürünün problemlerin çözümünde literatür taraması yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Cook, 1995). Buradan hareketle söz konusu bu araştırmanın ve literatürde daha önce yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarına göre okul müdürlerinin

problemlerin çözümünde genellikle araştırma kanıtlarını kullanmayı tercih etmedikleri söylenebilir.

Okullarda yaşanabilecek problemlere ilişkin veri, bulgu ya da kanıt elde eden az sayıdaki okul müdürü söz konusu bu veri, bulgu ya da kanıtlardan sadece birine dayanarak kararlarını almaktadır. Okul müdürlerinin çoklu bulgu ya da kanıt değerlendirmesi yapmamaları dikkat çekici bir sonuçtur. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin çoğunun kararlarını kişisel uzmanlık ve yargılarına dayandırdığına işaret etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre az sayıda okul müdürü problemin çözümüne dönük olarak aldıkları kararların etkililiğini izlemekte ve değerlendirmektedir. Bazı araştırma sonuçları bilgi kullanımına dayalı bir problem çözme stratejisinin problemin çözümünün kalitesini artırdığına işaret etmekle birlikte (Dombroski, 1999), örgütsel problemlere çözüm arayan yöneticiler çoğunlukla kanıt yerine okulda kazandıkları eksik bilgilere, kanıtlanmamış geleneklere, deneyimlerine ve uygulamada yetenekli oldukları yöntemlere güvenmektedir (Pfeffer ve Sutton, 2006). Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın sonuçlarının yukarıda bahsi geçen görüşlerle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Söz konusu bu çalışmanın bulguları okul müdürlerinin kararlarını çoğunlukla kişisel uzmanlık veya yargılarına dayandırdıklarına işaret etmektedir. Bu bulgu okul müdürlerinin araştırma kanıtlarına nasıl ulaşacaklarını bilmediklerine veya biliyorlarsa bu kanıtları kullanmayı tercih etmediklerine yönelik ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığının okul müdürlerine yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlemesi ve bu eğitimlerde araştırma kanıtlarına ulaşma, kanıtları değerlendirme ve kanıtları kişisel uzmanlıkları ve karardan etkileneceklerin bakış açılarıyla sentezleyebilme konularında okul müdürlerini yetkin hale getirmesi önerilmektedir. Buna ek olarak eğitim yönetimi ve denetimi tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarında uygulamaya dönük olarak kanıta dayalı yaklaşım eğitimi verilmesi önerilmektedir. Kanıta dayalı yaklaşımın önemli bir ayağını oluşturan ilgili alan akademisyenlerine okullarda yaşanması olası problemlere çözüm üretebilecek uygulamaya dönük çalışmalar konusunda hassasiyet göstermeleri önerilmektedir. Buna

ek olarak söz konusu bu çalışma kanıta dayalı yaklaşım bağlamında okullarda var olan durumu ortaya koymayı amaçlamıştır. Kanıta dayalı yaklaşımı deneysel olarak ele alan araştırmaların literatüre katkı yapacağı düşünölebilir.

KAYNAKLAR

- Basadur, M., Gelade, G., & Basadur, T. (2013). Creative problem-solving process styles, cognitive work demands, and organizational adaptability. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 50(1), 80-115.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(83), 130-141.
- Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192-199.
- Booker, L. D., Bontis, N., & Serenko, A. (2012). Evidence-based management and academic research relevance. *Knowledge and Process Management*, 19(3), 121-130.
- Briggs, H. E., & McBeath, B. (2009). Evidence-based management: Origins, challenges, and implications for social service administration. *Administration in Social Work*, 33(3), 242-261.
- Briner, R. B., Denyer, D., & Rousseau, D. M. (2009). Evidence-based management: Concept cleanup time?. *The Academy of Management Perspectives*, 23(4), 19-32.
- Briner, R. B., & Rousseau, D. M. (2011). Evidence-based I-O psychology: Not there yet. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(1), 3-22.
- Briner, R. B., & Walshe, N. D. (2014). From passively received wisdom to actively constructed knowledge: Teaching systematic review skills as a foundation of evidence-based management. *Academy of Management Learning & Education*, 13(3), 415-432.
- Bozdemir, Y., & Yolcu, H. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 287-311.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Charlier, S. D., Brown, K. G., & Rynes, S. L. (2011). Teaching evidence-based management in MBA programs: What evidence is there?. *Academy of Management Learning & Education*, 10(2), 222-236.

- Chen, J. S. (1999). *Factors that affect school administrative problem solving* (Doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Cook, J. (1995). *The problem-identification and problem-analysis skills of effective and least effective principals* (Doctoral dissertation). Northern Arizona University, Arizona.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(3), 297-309.
- Dietz, J., Antonakis, J., Hoffrage, U., Krings, F., Marewski, J. N., & Zehnder, C. (2014). Teaching evidence-based management with a focus on producing local evidence. *Academy of Management Learning & Education*, 13(3), 397-414.
- Dombroski, A. P. (1999). *Administrative problem solving: Factors affecting expertise* (Doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- English, F. W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. California: Sage.
- Erez, A., & Grant, A. M. (2014). Separating data from intuition: Bringing evidence into the management classroom. *Academy of Management Learning & Education*, 13(1), 104-119.
- Ficarra, L., & Quinn, K. (2014). Teachers' facility with evidence-based classroom management practices: An investigation of teachers' preparation programmes and in-service conditions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 71-87.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Francis-Smythe, J., Robinson, L., & Ross, C. (2013). The role of evidence in general managers' decision-making. *Journal of General Management*, 38(4), 3-21.
- Funk, K. M. (2012). *Effects of teacher consultation on evidence-based classroom management strategies: Teacher and student behavior* (Doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia.
- Gerwin, D., & Tuggle, F. D. (1978). Modeling organizational decisions using the human problem solving paradigm. *Academy of Management Review*, 3(4), 762-773.
- Glaub, M. E., Frese, M., Fischer, S., & Hoppe, M. (2014). Increasing personal initiative in small business managers or owners leads to entrepreneurial success: A theory-

- based controlled randomized field intervention for evidence-based management. *Academy of Management Learning & Education*, 13(3), 354-379.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jelley, R. B., Carroll, W. R., & Rousseau, D. M. 2012. Reflections on teaching evidence-based management. In D. M. Rousseau (Ed.), *The Oxford handbook of evidence-based management* (pp. 337–355). New York: Oxford University Press.
- Kovner, A. R. (2014). Evidence-based management: Implications for nonprofit organizations. *Nonprofit Management and Leadership*, 24(3), 417-424.
- Lang, J. R., Dittrich, J. E., & White, S. E. (1978). Managerial problem solving models: A review and a proposal. *Academy of Management Review*, 3(4), 854-866.
- Latham, A. S., & Pearlman, M. A. (1999). From standards to licensure: Developing an authentic assessment for school principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(3), 245-262.
- Learmonth, M., & Harding, N. (2006). Evidence-based management: The very idea. *Public Administration*, 84(2), 245-266.
- Nickerson, J., Yen, C. J., & Mahoney, J. T. (2012). Exploring the problem-finding and problem-solving approach for designing organizations. *The Academy of Management Perspectives*, 26(1), 52-72.
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behavior management strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2006). Evidence-based management. *Harvard Business Review*, 84(1), 1-13.
- Rousseau, D. M. (2006). Is there such a thing as “evidence-based management”? *Academy of Management Review*, 31(2), 256-269.
- Rousseau, D. M., & McCarthy, S. (2007). Educating managers from an evidence-based perspective. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 84-101.
- Senger, J. (1974). Organizational problem solving and creativity. *Public Personnel Management*, 3(6), 536-544.

- Szarucki, M. (2013). Model of method selection for managerial problem solving in an organization. *Business, Management and Education*, 11(1), 168-187.
- Szarucki, M. (2015). Evolution of managerial problems from the perspective of management science. *Business: Theory and Practice*, 16(4), 362-372.
- Tort-Martorell, X., Grima, P., & Marco, L. (2011). Management by facts: The common ground between total quality management and evidence-based management. *Total Quality Management & Business Excellence*, 22(6), 599-618.
- Trank, C. Q., & Rynes, S. L. (2003). Who moved our cheese? Reclaiming professionalism in business education. *Academy of Management Learning & Education*, 2(2), 189-205.
- Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Üstün, A. & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Volkema, R. J. (1983). Problem formulation in planning and design. *Management Science*, 29(6), 639-652.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Zand, D. E. (1972). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 229-239.

SUMMARY

Problem-solving has been a subject to organization studies for many years (Basadur, Gelade, & Basadur, 2014; Senger, 1974; Zand, 1972) and it is thought that problem-solving takes an important place in administrative effectiveness (Lang, Dittrich, & White, 1978). Accordingly, administrative problems and the process of solving these problems has a crucial role in administrative science and organizational practices (Szarucki, 2015). All organizations have problems and effective organizations solve their problems with minimum effort and these problems strengthen their problem-solving mechanism instead of weakening it (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Due to the reasons such as not describing the problem properly, choosing an insufficient method or the lack of information on applying the method and internal or external limitations, it is not always easy to solve the problems in organizations (Szarucki, 2013). Evidence-based method practices that have been mentioned in the literature in recent years offer new methods to administrators about how to use information while making strategical decisions, provide a mechanism to improve the quality of administrative decisions and problem-solving (Briggs & McBeath, 2009).

As this study deals with principals' administrative practices that are based on the evidence-based method for problem-solving, the research model is defined as phenomenological research. The sample of this research consists of 10 principals who were chosen out of other principals who work at public middle schools in Ankara's central districts according to criterion sampling and maximum variation sampling. Standardized open-ended interview form was used in this research to determine school principals' usage of the evidence-based approach to solving organizational problems. School principals' fictional or real-life based opinions and perspectives towards describing the organizational problems, producing data or finding evidence and their method of searching for an appropriate solution for two problem states that were pre-established for each aspect, in total six problems that can be possibly experienced in technical, administrative and institutional aspects were analyzed. Descriptive analysis out of the qualitative analysis techniques was used for the analysis of data.

In accordance with the result of the research, during the process defining the problem, a partially limited number of school principals determine the situation and initiate the problem with major or sub-problems. Additionally, the result of the research indicates that school principals do not evaluate the problem according to organization's mission and its convenience of organization's strategic plan and they do not specify the success criteria of problem-solving. Besides partially limited number of school principals evaluate local-situational evidence, the data provided by another entity or another organization and the perspectives of the ones that would be affected by the decision.

The fact that none of the participants states that they used research evidence is a remarkable result. A limited number of school principals who gather data, finding or evidence for the possible problems makes decisions on the basis of only one of these data, finding or evidence. The fact that the participants do not evaluate multiple findings or evidence attracts attention. The results of this research indicate that most of the school principals attribute their decision to their personal specialty, experience and their estimation. According to the results of the study, a limited number of school principals monitor and evaluate the effectiveness of the decision on solving the problem.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Makale Gönderme

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisine makale göndermek için üye kaydı gerekmektedir. Üye kaydı yapıldıktan sonra "Yayın Ekle" sekmesi kullanılarak yayına ait bilgilerin bulunduğu alanlar eksiksiz bir şekilde doldurulmalıdır.

MS WORD yazılım programı ile hazırlanıp kaydedilen makaleler, yalnızca yayın ekle sekmesinden yayın bilgileri tamamlandıktan sonra sisteme yüklenmelidir. Aday makalenin MS Word dosyası sisteme yüklenmeden önce yazar/yazarların adları MS Word belge özelliklerinden (Dosya-Özellikler) silinmelidir.

Yayımlanmak üzere gönderilen bir makale, daha önce başka bir yerde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yayımlanmak üzere gönderilen makalelerin, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın ilkeleri ve Yazım Kurallarını içeren "aday makale kontrol listesi" ndeki aşgari şartları taşıması zorunludur.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır.

Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır. Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır.

Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır. Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır.

Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülâkat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklendiği durumda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır.

Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır.

Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

GEFAD' a sunulacak makalelerde Türk Dil Kurumu' nun yayımladığı İmlâ Kılavuzu esas alınmalıdır.

Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Başlık hem Türkçe, hem İngilizce olmalıdır. Aday makalenin başlığı 12 sözcükten fazla olmamalıdır.

Aday makalede başlıklar, tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar APA 5. baskıya uygun olarak yazılmalıdır.

Aday makalede APA 5. baskıya uygun olarak üç farklı düzey başlık kullanılmalıdır:

Düzye 1: Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük ve Ortalı

Düzye 2: *Sola Dayalı, İtalik ve Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük*

Düzye 3: *1 tab içeriden, italik, ilk harf dışında tamamı küçük harflerle başlayan ve nokta ile biten(noktadan sonra bir boşluk bırakarak metin yazımına devam edilmeli)*

150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe **Öz** ve İngilizce **Abstract** yazılmalıdır. Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 450, en fazla 500 kelimeden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Makalede "öz" ve "abstract" sonunda 3-6 arası anahtar kelime verilmelidir.

Atıflar dipnotta gösterilmemeli, alıntı yapılırken çift tırnak işareti içinde sunulmalı ve sonunda (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 122) şeklinde kaynak belirtilmelidir. Alıntı yapılmamış atıflar ise; \"...Martin (1997) de benzer bulgular elde etmiştir. ...\" şeklinde yapılmalıdır.

Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Makaleler en fazla 15 sayfa olmalıdır. Aday makale sayfa kenar boşlukları 2,5 cm olan A4 kağıt boyutunda yazılmalıdır.

Aday makalenin tamamı (alıntılar, tablo ve şekil başlıkları, kaynaklar da dahil olacak şekilde) çift aralıklı olarak, Times New Roman yazı tipi kullanılarak yazılmalıdır.

Aday makale, GEFAD makale gönderme kurallarına göre hazırlanıp www.gefad.gazi.edu.tr web adresinden sisteme yüklenerek gönderilmelidir.

Kaynak Gösterme

Kitap:

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Editörlü kitapta yayımlanmış bölüm:

Sprinthall, N. A., Reiman, A. J. ve Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher Professional Development. Yayımlandığı Kitap J. Sikula, T. J. Buttery, ve E. Guyton (Editörler), *Handbook of Research on Teacher Education* (666-703). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.

Bir kurum tarafından yayımlanmış kitap:

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. (1996). *Millî Eğitim ile İlgili Bilgiler*. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.

Dergi makalesi:

Martin, M. (1997). Emotional and Cognitive effects of Examination Proximity in Female and Male Students. *Oxford Review of Education*, 23(4), 479-486.

Nakiboğlu, C. (2001). "Maddenin Yapısı" Ünitesinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanılarak Kimya Öğretmen Adaylarına Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 131-143.

Doktora tezi:

Hennessey, M. G. (1991). *Analysis of Conceptual Change and Status Change in Sixth-Graders' Concepts of Force and Motion*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. The University of Wisconsin, Madison.

Bildiri:

Aycan, Ş., Kaynar, Ü., Türkoğuz, S. ve Arı, E. (2002, Eylül). *İlköğretimde Kullanılan Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Bazı Kriterlere Göre İncelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.

Çeviri kitap:

Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun) Adana: Baki Kitabevi.

Gazete makalesi:

Ülsever, C. (2002, 7 Aralık). Bu Bayram Çocuk Oldunuz mu? *Hürriyet*, s.16.

Elektronik kaynaklar:

Web Sitesi:

Bulunması gereken bilgiler:

- İnternet belgesinin yazarı veya sorumlusunun adı (soyadı, adı),
- Belgenin internet yayınına sunulma veya en son güncellenme tarihi (parantez içinde),
- İnternet belgesinin adı,
- İnternet adresi (<üçgen ayraç içinde>)
- Yazar(lar)ın internet sayfasına eriştikleri en son tarih (parantez içinde).

Örnek: Çakıroğlu, E. (2002, Mart 15) UFBMEK-5.

<<http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/>> (2002, Aralık 23)