

yl
year

2017

cilt
volume

4

sayı
number

1

e - ISSN

2148 - 8940



e - kafkas
eğitim araştırmaları dergisi



e - kafkas journal of educational research

Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Matematik Eğitime İlişkin Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Relationship Between Self-Efficacy of Preschool Teachers About Early Mathematic Education and Various Variables
Meryem ÇELİK

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı'nda Bulunan Kavram Haritalarının İncelenmesi
Examining The Concept Maps That Located In MONE The Education Information Network
Ümmügülsüm CANDEĞER, Filiz METE, Şerife BÜYÜKKÖSE

Sınıf Öğretmeni Adayları İle Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması
Comparison of the Attitudes of Pre-Service Primary School Teachers And Pre-Service Special Education Teachers Towards Inclusion
Nejla MUTLU GÖÇMEN, Metin BOZKURT, Çisem AYDIN

Psikoterapide Yeni Soluk: Öyküsel Terapi
A New Lens in Psychotherapy: Narrative Therapy
Hilal ÇELİK

Farklılaştırılmış Fen Deneylerini Değerlendirme Sürecinin Öğrencilerin Fene Karşı Tutum ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi
The Effects of Differentiated Evaluation Process for Science Experiments on Students Attitude and Motivation for Learning Science
Mustafa AKILLI, Hasan Kağan KESKİN, Şule AY

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi
e-kafkas journal of educational research

e – ISSN : 2148 – 8940

Sahibi

Prof. Dr. Sami ÖZCAN (Rektör)

Yazı İşleri Müdürü/ Editör

Yrd. Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP

Editör Yardımcıları

Yrd. Doç. Dr. Volkan GÖKSU
Yrd. Doç. Dr. Özgür AKTAŞ
Öğr. Gör. Ümit Yaşar ELYILDIRIM

Dizgi – Düzenleme

Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKILLI

İnternet adresi : <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>
E – posta adresi : editor.kafead@gmail.com
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs 36100-KARS

e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi

Cilt 4, Sayı 1, Nisan 2017

Hakem Listesi*

Devrim ERGİNSOY OSMANOĐLU (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)

Esra ALTINTAŞ (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)

Hasan ASLAN (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)

Mine SÖNMEZ KARTAL (Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN (Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Murat GENÇ (Doç. Dr., Düzce Üniversitesi)

Mustafa OTRAR (Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Mustafa ÜREY (Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Nevin GÜNER YILDIZ (Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Selçuk ILGAZ (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)

*Hakem listesi isim sırasına göre sunulmuştur.

İÇİNDEKİLER

Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Matematik Eğitimine İlişkin Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Relationship Between Self-Efficacy of Preschool Teachers About Early Mathematic Education and Various Variables <i>Meryem ÇELİK</i>	1-10
Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı'nda Bulunan Kavram Haritalarının İncelenmesi Examining The Concept Maps That Located In MONE The Education Information Network <i>Ümmügülüm CANDEĞER, Filiz METE, Şerife BÜYÜKKÖSE</i>	11-25
Sınıf Öğretmeni Adayları İle Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması Comparison of the Attitudes of Pre-Service Primary School Teachers And Pre-Service Special Education Teachers Towards Inclusion <i>Nejla MUTLU GÖÇMEN, Metin BOZKURT, Çisem AYDIN</i>	26-33
Psikoterapide Yeni Soluk: Öyküsel Terapi A New Lens in Psychotherapy: Narrative Therapy <i>Hilal ÇELİK</i>	34-50
Farklılaştırılmış Fen Deneylerini Değerlendirme Sürecinin Öğrencilerin Fene Karşı Tutum ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi The Effects of Differentiated Evaluation Process for Science Experiments on Students Attitude and Motivation for Learning Science <i>Mustafa AKILLI, Hasan Kağan KESKİN, Şule AY</i>	51-56

Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Matematik Eğitimine İlişkin Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Relationship Between Self-Efficacy of Preschool Teachers About Early Mathematic Education and Various Variables

Meryem ÇELİK

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mtancelik@gmail.com

Özet

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 30 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan toplam 120 çocuk oluşturmuştur. Öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlikleri “Okul öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitimine İlişkin Yeterlikleri Belirleme Aracı” ve çocukların matematik gelişim düzeyleri “Matematik Gelişimi 6 Testi” ile ölçülmüştür. Ölçüm araçları ile elde edilen veriler betimsel ve kestirimsel istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin erken çocukluk matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile 6 yaş grubu çocukların matematik gelişimleri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Yine analizler sonucunda öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzey puanları arttıkça genel olarak matematik etkinlikleri planlarken ve uygularken kendilerini yeterli hissetme dereceleri ve genel olarak okul öncesi öğretmenliği konusunda kendilerini yeterli hissetme dereceleri de artmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin programlarında yer verdikleri erken matematik becerileri ile erken çocukluk matematik özyeterlik düzeyleri arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, matematik gelişimi, özyeterlik

Abstract

The research has been made in purpose of analysing the relationship between self-efficacy of preschool teachers' about early mathematic education and 6-year old nursery class childrens's mathematics development and various variables. The sample of this study consists of 30 teachers and 120 children belong to their classes. The self-efficacy of teachers about early mathematic education is avaluated with “Preschool Teachers' Self-Efficacy Related to Early Childhood Math Assessment Instrument” and children's mathematic development level is evaluated with “Progress in Maths 6 Test”. Data obtained from measurement tools are analysed through descriptive and predictive statistical methods. It is observed that there it is no relationship between self-efficacy of preschool teachers about early mathematic education and 6-year old children's mathematic development. As a result of the analysis as teachers' self-efficacy about early mathematic education points increase the level of feeling adequate on being a preschool teacher inctease. Also there is no relationship between early mathematic skills that taechers give place in their programs and early chidhood mathematic self-efficacy levels.

Key Words: Preschool education, mathematical development, self-efficacy

GİRİŞ

Okul öncesi dönem bireyin gelecekteki yaşamının temelini oluşturması açısından önemlidir (Hills, 2005; Cole ve Cole 2001). Çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi matematik gelişimlerinin de temeli, büyük oranda yaşamlarının ilk yıllarında atılmaktadır (Brewer 2001; Clements ve Sarama, 2007; Brown, ., Molfese ve Molfese, 2008). Matematiksel kavramların çoğu en azından sezgisel de olsa okul öncesi dönemde gelişmektedir (Çelik, 2015; Anders ve Rossbach, 2015; Çelik, 2014; Anders, Grosse, Rossbach, Ebert ve Weinert, 2013; Magnuson, Meyers, Ruhm ve Waldfogel, 2004). Günlük hayatta matematiğin her alanda olmasından dolayı çocuklar matematiksel kavramlarla iç içedir. Çocukların oyunlarında, sosyal ilişkilerinde, herhangi bir durum veya olayı anlatmaya çalıştıklarında birçok matematik becerisini istekli bir biçimde kullandıkları gözlenebilmektedir (Jackman, 2005; Ginsburg, Greenes ve Balfanz, 2003). Bu dönemdeki çocuklar için içinde bulunduğu sosyal ilişkiler, aldığı kaliteli eğitim gibi bu eğitimi veren öğretmenler de önemli bir etkiye sahiptir (Thornton, Crim ve Hawkins 2009; Morrow ve Gambrell, 2004; Evans, 2003; Neuman ve Dickinson, 2002). Çünkü çocuklar okulda öğretmenlerin onlara sunduğu deneyimlerle matematiği öğrenirler. Bu yüzden çocukların matematiği anlaması, problemleri çözerken matematik yeteneklerini kullanabilmeleri, kendilerine güvenmeleri ve matematiğe ilgi duymaları okulda öğretmenlerin onlara sunduğu matematik yaşantıları ile şekillenir. Öğretmenlerin çocukların matematik gelişimini desteklemede uyguladıkları etkinliklerini sistematik bir matematik programı ile zenginleştirilmesi gerekmektedir (Clements ve Sarama, 2009; Starkey, Klein ve Wakeley 2004; Eliason ve Jenkins, 2003). Ginsburg vd. (2003) ise öğretmenler tarafından okul öncesi dönemde çocuklara uygulanacak matematik programının günlük etkinlikler ve diğer akademik alanlarla bütünleştirilerek matematikteki temel becerilerin derinliğine göre, sistematik ve sıralı olarak sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin uygulayacağı bu program sayılar ve işlemler, birebir benzerlik, parça-bütün ilişkisi, karşılaştırma, gruplama, sınıflama ve sıralama, model alma, uzamsal düşünme ve şekil, ölçme, ve veri analizi-grafik olan tüm matematik becerilerini kapsamalıdır (Çelik, 2012).

Özyeterlilik Bandura tarafından belirli bir işi yapmak için bireylerin kendilerinde bulunan yeteneklere olan inançları olarak tanımlanır. Bu inançlar; mücadeleler, başarısızlığa uğranıldığında gösterilen dayanıklılık ve değişikliklere ayak uydurma sayesinde bireylerin gayretini ve işlerindeki varoluş seviyesini etkiler. Özyeterlilik inancı öğrencide olumlu değişikliklere sebep olabilmek için öğretmenin kendi yeteneklerini değerlendirmesidir. (Tran ve diğ., 2012). Öğretmenlerin matematik ve matematik öğretmeye karşı sahip oldukları özyeterlilik eğitim verdikleri çocukların matematik gelişimlerini etkilemektedir (Brown, 2005; Thornton vd., 2009; Kilday, Kinzie, Mashburn ve Whittaker, 2011). Çünkü öğretmenlerin matematik hakkındaki düşünceleri çocuklar ile etkileşimlerinde, öğretimlerinde ve öğretim programı hazırlarken karar vermelerinde önemli bir etkiye sahiptir (Evans, 2003). Matematik beceri gelişiminin okul öncesi eğitiminde yeteri kadar desteklenebilmesi için öğretmenlerin çocuklarda matematik becerilerinin gelişimi ve eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarının yanı sıra bunu uygulayabileceklerine dair özyeterliliklerinin de yüksek olması gerekmektedir. Öğretmen farklı özyeterlilik inancına sahip olduğunda farklı sonuçlar üretebilir. Örneğin, öğretmenlerin matematikteki bilgileri öğretim uygulamalarını etkilemektedir. Aynı alan bilgisine sahip bu öğretmenlerden , kendini matematik öğretmede etkili olarak görenlerin kendilerini matematik öğretmede etkisiz görenlerden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır (Tran ve diğ., 2012). Bireyin yeterliliği hakkındaki şüpheleri en iyi yeteneklerini kolaylıkla etkisizleştirebilir (Brown, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlilik düzeylerinin belirlenmesi üzerine yapılan araştırmalarda öğretmenlerin özyeterliliklerin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kesgin 2006). Koç, Sak ve Kayri 2015’de okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizini yapmışlardır. Ancak ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlilik düzeylerinin matematik becerilerine programlarında yer verme ve çocukların matematik başarısı üzerine etkisi hakkında ayrıntılı çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterliliklerinin belirlenmesi, öğretmenlerin özyeterlilikleri ile eğitim verdikleri 6 yaş anasınıfı çocukların matematik gelişimi arasındaki ilişkisi, öğretmenlerin kendini genel olarak okul öncesi öğretmenliği alanında, matematik etkinliklerini planlama_ uygulama da yeterli görme düzeyleri ve uygulamalarda yer verdikleri matematik becerileri hakkında güvenilir bilgi elde edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin, Erken Matematik Eğitime İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı’ndan elde edilen puan ortalamaları ile; 6 yaş çocukların matematik gelişimi arasında bir ilişki var mıdır?, erken matematik eğitimio okul öncesi ile ilgili destek almaya gereksinim duyma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?, öğretmenlerin kendilerini genel olarak okul öncesi öğretmenliği alanında yeterli hissetme düzeyleri ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?, genel olarak matematik etkinliklerini planlarken ve uygularken yeterli hissetme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? ve programlarında yer verdikleri erken matematik becerileri ile arasında bir ilişki var mıdır? sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli tarama modelidir. Karasar (2005, ss.77)’a göre :“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır”. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler bir neden sonuç ilişkisinden ziyade bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesini sağlaması bağlamında yorumlanır. İlişkisel tarama modeli Korelasyon ve Karşılaştırma olmak üzere iki türü bulunmaktadır.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2013 yılında Erzurum ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler ve bu öğretmenlerin sınıflarında devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur ve bayandır. Öğretmenlerin %70’i 25-30 yaş aralığındadır. Örneklemedeki öğretmenlerin %70’i matematik ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamıştır (seminer, kurs vb.).

Örneklemin oluşturulmasında, ilk olarak Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okulları ve bağımsız anaokullarındaki anasınıflarını gösteren listesi elde edilmiştir. Elde edilen listeler incelenerek, araştırmacı tarafından okul yöneticileri ve anasınıfı öğretmenleriyle görüşülmüştür. Tesadüfî örnekleme yöntemi ile örneklem grubu belirlenmiştir. Bu ilköğretim ve bağımsız anaokullarında görev yapan 30 öğretmen ve her bir öğretmenlerin sınıfından tesadüfî olarak seçilen dört (toplam 120) çocukla çalışma yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzeyleri “Okul öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitimine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” ile ölçülmüştür. Okul öncesi dönemde matematik eğitimi ile ilgili destek almaya gereksinim duyma düzeyleri, öğretmenlerin kendilerini genel olarak okul öncesi öğretmenliği alanında yeterli hissetme düzeyleri ve genel olarak matematik etkinliklerini planlarken ve uygularken yeterli hissetme düzeyleri ve programlarını hazırlarken ne tür matematik etkinliklerine yer verdikleri bilgisi “Öğretmen Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Çocukların matematik gelişim düzeyleri ise “Matematik Gelişimi 6 Testi (Progress in Math 6)” ile ölçülmüştür.

Öğretmen Bilgi Formu

Tokgöz (2006) tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen bu formda örnekleme alınan öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı bilgilerden oluşan 10 soru bulunmaktadır. Bu sorular öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, öğretmenlik yaptıkları süre vb. soruları kapsamaktadır.

Okul öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitimine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı

Araç, okul öncesi öğretmenlerinin ve anasınıfı öğretmenlerinin erken matematik eğitimi ile ilgili olarak kendilerini yeterli hissetme durumlarını belirlemek amacı ile Tokgöz (2006) tarafından geliştirilmiştir. 4-6 yaş çocuklarına yönelik olarak erken matematik eğitimine ilişkin hedef ve davranışları içeren 30 maddeden oluşan Likert Tipi bir ölçektir. “Okul öncesi matematiğine ilişkin kavramları belli bir sırada verebilme”, “Sınıf içerisinde matematiksel dili kullanabilme” gibi maddelerden oluşan ölçeğin tüm maddeleri 1 (Yetersizim), 2, 3, 4, 5 (Çok Yeterliyim) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150 en düşük puan ise; 30’dur. Yapılan Temel bileşenler analizi ile aracın tek faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi için iç tutarlılık (cronbach alpha) ve madde analizi yöntemleri uygulanmıştır. Yeterlilik ölçeğinin cronbach alpha katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

Matematik Gelişimi 6 (Progress in Maths 6) Testi

Matematik Gelişimi 6 (Progress in Maths 6) Testi orijinal formu İngiltere’de Clausen vd., (2004) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirliği yapılmıştır. Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise Çelik ve Kandır (2011) tarafından yapılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda Alpha korelasyonu .80 ve KR-20=0.81 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre test-tekrar test korelasyonu .95 olarak belirlenmiştir.

Matematik Gelişimi 6 (Progress in Maths 6) Testi’nde sorular müfredat içeriği sayı, şekil, alan ve ölçümler, veri kullanma kategorilerine ayrılmıştır. Yine bu testte sorular gerçekleri ve yöntemleri bilme, kavramları kullanma, günlük problemleri çözme, mantık yürütme süreç kategorilerine de ayrılmaktadır. Bu test altı yaşındaki ya da mevcut ders yılı içinde bu yaşa erişecek olan çocuklara grup halinde uygulanmaktadır. Testte 24 soru bulunmaktadır ve yaklaşık 35 dakika sürmektedir. Matematik Gelişimi 6 Testi’nde Test Kitapçığının içeriği zorluk sırasına göre düzenlenmemiştir. Daha zor olan sorular çocukların motivasyonunu korumak için kolay olanların arasına serpiştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlilikleri ile 6 yaş anasınıfı çocukların matematik gelişimi arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla “Okul öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitimine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” çalışma grubundaki öğretmenlere ve aynı öğretmenlerin sınıflarında bulunan rasgele seçilmiş dört çocuğa da “Matematik Gelişimi 6 Testi (Progress in Math 6)” uygulama yönergeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlerin programlarını hazırlarken ne tür matematik etkinliklerine yer verdikleri bilgisi ise “Öğretmen Bilgi Formu”nun çalışma grubundaki öğretmenlere araştırmacı tarafından doldurmaları için verilmesi ve uygulanan öğretmenler tarafından gerekli görüldüğünde görüşme yapılması sonucunda elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

“Okul öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitimine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı”, “Matematik Gelişimi 6 Testi (Progress in Math 6)” ve “Öğretmen Bilgi Formu” ile toplanan veriler, değerlendirilerek aritmetik ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum puanlar hesaplanmıştır. Ayrıca pearson korelasyonu ve t-testi uygulanarak istatistiksel analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1.

Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum puanları

	n	O	SS	Maksimum	Minimum
Özyeterlik Düzeyleri	30	129.7	13.2	149	104

Tablo 1 incelendiğinde yapılan betimsel analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik puanlarının ortalaması 129.7 olduğu görülmektedir. Özyeterlik düzeyleri açısından en yüksek puanın 149 ve en düşük puanın ise 104 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçekte 30 madde olduğu için ve ölçeğin tüm maddeleri 1 (Yetersizim), 2, 3, 4, 5 (Çok Yeterliyim) şeklinde puanlandığı için alınabilecek en düşük 30 en yüksek 150 puan göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik ölçeğinde maddelere verdikleri yanıtların daha çok “çok yeterliyim” seçeneğinde toplandığını göstermektedir. Çocukların “Matematik Gelişimi 6” testinden aldıkları puan ortalamaları, standart sapmaları, maksimum ve minimum puanları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2.

Çocukların matematik gelişimi 6 puan ortalamaları, standart sapmaları, maksimum ve minimum puanları

	n	O	SS	Maksimum	Minimum
Matematik Gelişimi 6	120	13.8	4.6	26	6

Tablo 2 incelendiğinde yapılan betimsel analizler sonucunda çocukların matematik gelişimi puanı açısından en yüksek puanın 26 en düşük puanın ise 6 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların matematik gelişim ortalaması ise 13.8’dir. Uygulanan testde 24 madde olduğu ve alınabilecek en yüksek puanın 28 en düşük puanın 0 olduğu gözönüne alındığında çocukların matematik gelişimlerinin düşük seviyede olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile eğitim verdikleri 6 yaş çocukların matematik gelişimi puan ortalamalarının pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 3 te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile çocukların matematik gelişimi puan ortalamalarının pearson korelasyon analizi sonuçları

	Matematik Gelişimi Puanı
Pearson Korelasyon	
Özyeterlik Düzeyi	.285
N	30

p>.05

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile çocukların matematik gelişimi puan ortalamaları arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir, $r=.285$, $p>.05$. Buna göre öğretmen özyeterlikleri ile eğitim verdikleri çocukların matematik gelişimi arasında bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin okul öncesi matematiği ile ilgili destek almaya gereksinim duyma düzeyleri ile özyeterlik düzeyleri pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4 te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin erken matematik eğitimio okul öncesi ile ilgili destek almaya gereksinim duyma düzeyleri ile özyeterlik düzeyleri pearson korelasyon analizi sonuçları

	Destek Gereksinimi
Pearson Korelasyon	
Özyeterlik Düzeyi	-.23
N	30

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimi ile ilgili destek almaya gereksinim duyma ile özyeterlik düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir, $r=-.23$, $p>.05$. Buna göre öğretmen özyeterlikleri ile erken matematik eğitimi konusunda destek almaya gereksinim duyma arasında bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin kendisini okul öncesi öğretmenliği konusunda yeterli bulmalarının özyeterliklerine göre t-testi sonuçları tablo 5 te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin kendisini okul öncesi öğretmenliği konusunda yeterli bulmalarının özyeterliklerine göre t-testi sonuçları

Yeterlik Düzeyleri	N	O	S	sd	t	p
Çok yeterli	18	133.89	11.96	28	2.25	.03
Orta derecede yeterli	12	123.50	13.03			

$P<.05$

Tablo 5 de öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği konusunda kendilerini yeterli bulmaları erken matematik eğitime ilişkin özyeterlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(28)=2.25$, $p<.05$. Puanları çok yeterli olan öğretmenlerin erken matematik eğitime ilişkin özyeterlik düzeyleri ($O=133.89$), orta dereceli olanlara ($O=123.50$) göre daha yüksektir. Bu bulgu öğretmenlerin erken matematik eğitime ilişkin özyeterlik düzeylerinin öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği konusunda kendilerini yeterli bulmaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öğretmenlerin matematik etkinliklerini planlarken ve uygularken yeterli bulmalarının özyeterliklerine göre t-testi sonuçları Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6.

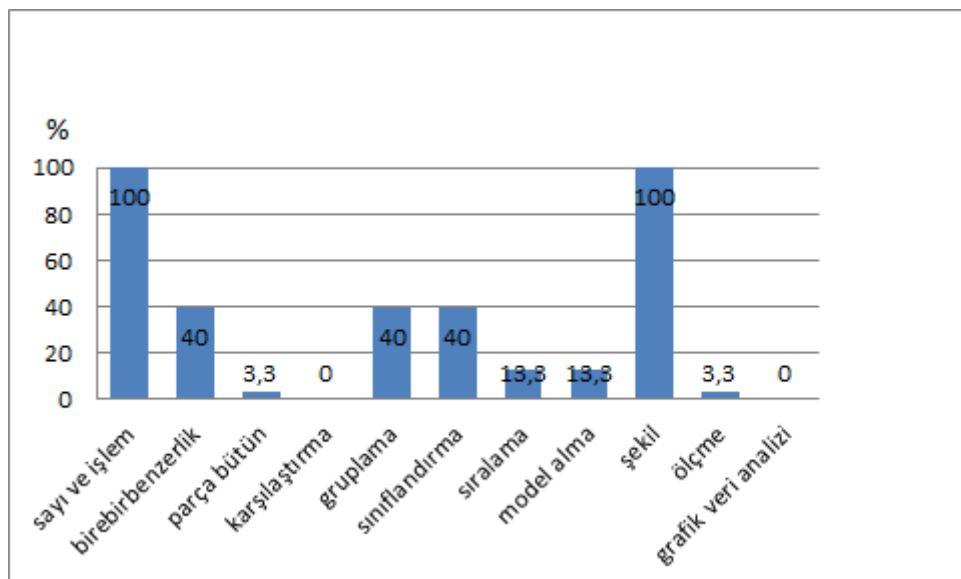
Öğretmenlerin matematik etkinliklerini planlarken ve uygularken yeterli bulmalarının özyeterliklerine göre t-testi sonuçları

Yeterlik Düzeyleri	N	O	S	sd	t	p
Çok yeterli	16	137.00	9.88	28	3.94	.000
Orta derecede yeterli	14	121.43	11.8			

$P<.01$

Tablo 6 da öğretmenlerin matematik etkinliklerini planlarken ve uygularken kendilerini yeterli bulmaları erken matematik eğitime ilişkin özyeterlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(28)=3.94$, $p<.01$. Puanları çok yeterli olan öğretmenlerin erken matematik eğitime ilişkin özyeterlik düzeyleri ($O=137.00$), orta dereceli olanlara ($O=121.43$) göre daha yüksektir. Bu bulgu öğretmenlerin erken matematik eğitime ilişkin özyeterlik düzeylerinin öğretmenlerin matematik etkinliklerini planlarken ve uygularken kendilerini yeterli bulmaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Şekil 1) Okul Öncesi Öğretmenlerin Programlarında Yer Verdikleri Erken Matematik Becerilerine İlişkin Sonuçlar



Şekil 1 de okul öncesi öğretmenlerin programlarında yer verdikleri erken matematik becerileri incelendiğinde sayı-işlem ve şekil becerilerine öğretmenlerin tamamı yer vermektedir. Birebir benzerlik, gruplama ve sınıflandırma becerilerine % 40'ı, sıralama ve model alma becerilerine % 13.3'ü, parça bütün ilişkisi ve ölçmeye ise % 3,3'ü programlarında yer vermektedir. Öğretmenlerin tamamı karşılaştırma ve grafik -veri analizi becerilerine ise programlarında yer vermemektedirler.

Tablo 7.

Okul öncesi öğretmenlerin programlarında yer verdikleri erken matematik becerileri ile özyeterlik düzeyleri pearson korelasyon analizi sonuçları

		Erken Matematik Becerileri
Pearson Korelasyon		
	Özyeterlik Düzeyi	.165
	N	30

p>.05

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin programlarında yer verdikleri erken matematik becerileri ile erken çocukluk matematik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. $r=.165$.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan betimsel istatistikler sonucunda öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin yüksek ve çocukların matematik gelişim düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi üzerine yapılan bir çok araştırmada öğretmenlerin özyeterliklerin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Çobanoğlu, 2011; Kesgin 2006). Ancak öğretmenlerin erken çocukluk matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile eğitim verdikleri 6 yaş grubu çocukların matematik gelişimleri arasında bir ilişkinin olmadığı analizler sonucunda görülmüştür. Bu sonuç diğer araştırmalar tarafından desteklenmemektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin matematik ve matematik öğretmeye karşı sahip oldukları özyeterliğin eğitim verdikleri çocukların matematik gelişimlerini etkilediği görülmüştür (Brown, 2005; Thornton vd., 2009; Kilday, Kinzie, Mashburn ve Whittaker, 2011). İlgili alan literatürü de bu sonucu destekler niteliktedir. Çünkü öğretmen, öğrencinin öğrenmesini ve gelişimini birçok yol ile etkiler. Direk olarak bilgi sağlarlar, aynı zamanda dolaylı olarak öğrencilerin beklentilerini ve hevesini oluşturmaya yöneltecek eğitimsel tecrübeleri şekillendirirler. Bu dolaylı etkiler akademik başarıyı etkileyecek kadar güçlü olabilir. Chouinard, Karsenti ve Roy (2007) öğretmen inancı ve beklentilerinin, ikinci sınıf öğrencileri arasında matematik öğrenimi hakkında öğrencilerin inancını etkilediğini keşfetmişlerdir. Bu çalışma, öğretmenlerden ve ailelerden alınan desteğin, öğrencilerin matematik hakkındaki inançlarını etkilediğini göstermiştir. Öğretmenler, ailelerle birlikte, öğrencilerin yeteneklerine inançlarını, matematiğin yararı hakkındaki tutumlarını ve matematik öğrenmedeki çaba ve hedeflerini etkiler. Bu çalışmalar göstermiştir ki öğretmenlerin inançları ve beklentileri direk olarak öğrenci performansını etkilemese de, öğrencilerin başarılarını etkileyecek öğrenme yeteneklerini algılamalarını şekillendirebilir. Bu etkiler Lavigne, Vallerand ve Miquelon (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen desteğinin, öğrencilerin kendi yetenekleri hakkındaki inançlarını ve sonra motivasyonunu en sonunda da ilgi alanlarında kariyer yapma niyetlerini etkilediğini ortaya çıkaran çalışmalarında da açıktır. Bu etkiler özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinde daha da olumlu olacaktır. Çünkü, aynı bilgi seviyesine sahip olan öğretmenlerden kendini matematik öğretmede etkili olarak gören özyeterliği yüksek öğretmenlerin daha başarılı, kendilerini matematik öğretmede etkisiz gören özyeterliği daha düşük olanların ise sınıf içinde daha etkisiz oldukları ortaya çıkmıştır (Tran ve diğ., 2012; Thiel 2010). Şekil 1 de görüldüğü gibi öğretmenler programlarında sayı-işlem ve şekil matematik becerisine yönelik etkinliklere uygulamalarında yer verirken diğer matematik becerilerine yeteri kadar yer vermemektedir. Çocukların matematik becerilerindeki başarılarının düşüklüğü bu durumdan kaynaklı olabilir.

Yapılan analizlerde öğretmenlerin erken matematik eğitimi ile ilgili destek almaya gereksinim duymaları ile özyeterlik düzey puanları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Çalışmada öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik puanlarının yüksek olduğu ve erken matematik eğitimi ile ilgili destek almaya gereksinim duymadıkları sonucu bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenler özyeterlikleri yüksek olduğu için erken matematik eğitimi ile ilgili desteğe gereksinim duymuyorlar diyebiliriz.

Yine analizler sonucunda öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterlik düzey puanları arttıkça genel olarak matematik etkinlikleri planlarken ve uygularken kendilerini yeterli hissetme dereceleri ve genel olarak okul öncesi öğretmenliği konusunda kendilerini yeterli hissetme dereceleri de artmaktadır. Özyeterlilik Bandura tarafından belirli bir işi yapmak için bireylerin kendilerinde bulunan yeteneklere olan inançları olarak

tanımlanır. Bu inançların yüksek olması özgüvenide beraber getirir. Stipek, Givuviv ve Mac Gyucus 2001'de 21 öğretmenin Los Angeles şehrinde matematik ve öğretimi araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin matematik öğrenimi uygulamalarını içeren kasetleri yorumlanmış ve araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenler de matematik öğretimine karşı kendine yüksek güvenin eğlenceli matematik öğretimi ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Öğretmen özyeterliliği, tutum ve davranışlarına yön verdiği için önemlidir (Tran ve diğ., 2012). Gibson ve Dembo (1984) yüksek özyeterliliğe sahip olan öğretmenler öğretme, akademik öğretilere odaklanma yeteneklerinde yüksek güvene sahiptirler. Bu öğretmenler öğrencilere daha yapıcı geri bildirim sağlarlar. Diğer taraftan, düşük seviyede özyeterliliğe sahip olan öğretmenlerin etkin öğretmen olmak için kendilerine güvenleri azdır ve etkili olmaktan çabuk vazgeçerler. Bu öğretmenler sınıflarında akademik olmayan aktivitelere yüksek etkili öğretmenlere kıyasla daha çok zaman harcarlar. Yüksek özyeterlilik düzeyli öğretmenlerin akademik olmayan aktivitelere daha az zaman harcamaları akademik aktivitelere daha çok zaman kalmasını sağlar. Özyeterliliği yüksek ve düşük öğretmenler öğrencilere geri bildirim sağlama konusunda da farklıdır. Yüksek özyeterliliğe sahip olan öğretmenler problemlerle mücadele ederek yüksek beklentili iletişim kurarlar. Yukarıda sunulan çalışmaların sonuçları ile yüksek özyeterliliğe sahip öğretmenlerin gerek genel olarak okul öncesi öğretmenliği alanında kendini yeterli bulmalarının ve gerekse erken matematik etkinlikleri planlama da ve uygulamada kendini yeterli bulmalarının bu bilgiler ile paralel olduğu söylenebilir. Bu çalışma önemli bir noktayı aydınlatıyor: Öğretmen özyeterliliği çocuk ile sınıf içindeki etkileşimini etkiler ve çocuğun öğrenme tecrübelerini şekillendirir.

Ayrıca araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin programlarında yer verdikleri erken matematik becerileri ile erken çocukluk matematik özyeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki yoktur. Daha öncede tartışıldığı gibi özyeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocuklara daha fazla akademik etkinlikler sunması beklenmektedir (Gibson ve Dembo, 1984). Ancak araştırmada öğretmenlerin programlarında matematik becerisi olarak sayı- işlem ve şekillere yönelik uygulamalar bulunurken diğer matematik becerilerinin yer almadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, bütün matematik becerilerini içeren uygulamaları bir program çerçevesinde günlük eğitim akışı içerisinde diğer akademik alanlarla birleştirerek çocukların dikkatlerini çekip eğlenerek geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Eğitimcilerin, çocuklara birlikte çalışabilecekleri, tartışabilecekleri, gayret gösterebilecekleri, risk alabilecekleri, öğrenme ve problem çözmeye yönelik farklı yaklaşımlara saygı gösterebilecekleri sinyali veren, matematikteki temel konuları derinliğine, sistematik ve sıralı olarak incelemelerini sağlayacak uygulama ve tekrar yapabilecekleri, destekleyici bir ortam oluşturmaya çalışması çocukların matematik gelişimi için gereklidir (Jackman, 2005; Ginsburg ve diğ., 2003). Trice ve Ogden 1987'de 40 öğretmeni 2. sınıftan 5.sınıfa kadarki sürede matematik kaygıları ve matematik öğretimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin matematiğe az zaman harcama konusunda çok endişeli olduklarını ve endişe düzeyleri arttıkça matematik öğretiminden kaçındıklarını göstermiştir. Ng ve Rao (2008), bir özel durum çalışmasında Hong Kong'da matematik eğitimini incelemeyi amaçlamışlardır. Üç anaokulu ve üç ilköğretim okulunda toplama işleminin öğretimi gözlenmiştir. Ayrıca dokuz öğretmenin erken matematik eğitimi konusundaki inançlarını ortaya çıkartmak için mülakatlar yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli ve oyun temelli öğretim yöntemlerini benimsediği fakat bununla beraber disiplin ve akademik başarı konusunda hassas oldukları gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri ve uygulamaları arasındaki benzerlikler ve tutarsızlıklarda ortaya çıkartılarak okul öncesi eğitimcilerinin görüşleri ve uygulamaları arasında benzerlikler olabildiği gibi farklılıklar da olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Daha geniş örneklemede okul öncesi öğretmenlerin matematik eğitimine ilişkin özyeterlilikleri belirlenebilir.
- Özyeterliliği yüksek olduğu halde öğretmenlerin eğitim verdiği çocukların matematik beceri gelişimlerinin neden düşük olduğu araştırılabilir.
- Özyeterliliği yüksek olduğu halde öğretmenlerin programlarında bütün matematik becerilerine neden yer vermedikleri araştırılabilir.
- Okul öncesi çocuklarda matematik becerileri gelişimine yönelik öğretmen eğitimini de kapsayan “matematik projeleri” hazırlanabilir ve yürütülebilir.
- Öğretmenlerin erken matematik eğitimi alanında destek almaya gereksinim duydukları alanlar belirlenip gerekli destekler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Anders, Y. ve Rossbach, H. G. (2015). Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: the influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29, 305–322.
- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H., Ebert, S., & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195–211.
- Brewer, J.A. (2001). *Introduction to early childhood education*. US:Allyn&Bacon.
- Brown, E. T. (2005) The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. .26, 239 — 257.
- Brown, E. T., Molfese, V. J. and Molfese, P. (2008). Preschool student learning in literacy and mathematics: impact of teacher experience, qualifications, and beliefs on an at-risk sample, *Journal of Education for Students Placed at Risk*,13, 106–126.
- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics, *British Journal of Educational Psychology*. 77, 501–517.
- Clements, D.H. and Sarama, S. (2007a). “*Early childhood mathematics learning*” *secont handbook of research on mathematics teaching and learning*, Farnk K. Lester (Ed.), US:Information Age Publishing.
- Clements, D. H., and Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math*. New York: Taylor & Francis Group e-Library.
- Cole, M and Cole, S. (2001). *The development of children*. US:Worth Publishers.
- Çelik, M. (2015). Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların matematik gelişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-18.
- Çelik, M. (2014). Determining the mathematical development of children attending kindergartens. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 48 – 68.
- Çelik, M. (2012). *61-72 aylık çocukların matematik Gelişimine “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” (Big Math For Little Kids) eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eliason, C., and Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Evans, D. B. (2003). *Early Childhood (K-5) Preservice Teachers' Beliefs About Mathematics, Teaching Mathematics, And Learning Mathematics*. Doctor Theses. Southern University. Georgia.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Ginsburg, H.P., Greenes, C. and Balfanz, R. (2003). *Big Math For Little Kids. “Program Overview” Dale Seymour Publications. Pearson Learning Group . New Jersey*.
- Gömleksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Hills, V. (2005). Preschool preparation: the importance of an early academic foundation. *The Free Library Articles and Books*. 18.08.2008. Web:http://findarticles.com/p/articles/mi_m0EIN/is_2005_Feb_19/ai_n9774660/ adresinden
- Jackman, L.H. (2005). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the Worl*, Third Edition, Thomson Delmar Learning, NY.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık,
- Kesgin, E. (2006). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli

- Koç, F., Say, R., Kayri, M. (2015). Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik özyeterlik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi *Elementary Education Online*, 14(4), 1416-1427
- Kilday, C.R., Kinzie, M.B., Mashburn, A.J. ve Whittaker, J.V. (2011) Accuracy of teacher judgments of preschoolers' math skills, *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30(2), 148–159
- Ng, S. S. and Rao, N. (2008). Mathematics teaching during the early years in hong kong: a reflection of constructivism with chinese characteristics?. *Early Years*, 28(2), 159-172.
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., and Miquelon, P. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach, *European Journal of Psychology of Education*, XXII(3), 351–369.
- Lee, J. (2005). 'Correlations between kindergarten teachers' attitudes toward mathematics and teaching practice', *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 173 — 184
- Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, R., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in pre-school education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157.
- Mansfield, H., Pateman, N. A. and Bednarz, N. (1996). *Matematis for tomorrow's young children. Netherlands: Kluwer Academic Publishers*
- Morrow, M. L. and Gambrell, B. L. (2004). *Using children's literature in preschool comprehending and enjoying books*. USA: International Reading Association.
- Neuman, S.B. and Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of early literacy development*. Newyork: Guilford Publication.
- Starkey, P., Klein, A. and Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 99-120.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction, *Teaching and TeacherEducation*, 17, 213-226.
- Thiel, O. (2010) Teachers' attitudes towards mathematics in early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 105-115
- Thornton, J. S., Crim, C. L. and 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.
- Tokgöz, B. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimi ile ilgili tutumları ve yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tran, N.A, Schneider, S., Duran, L., Conley, A.M., Richland, L., Burchinal, M., Rutherford, T., Kibrick, M., Osborne, K., Coulson, A., Antenore, F., Daniels, A., and E. Martinez., M. (2012). The effects of mathematics instruction using spatial temporal cognition on teacher efficacy and instructional practices, *Computers in Human Behavior* 28, 340–349
- Trice, A. D., & Ogden, E. D. (1987). Correlates of mathematics anxiety in first year elementary school teachers. *EducationalResearch Quarterly*, 11(3), 3-4.

EXTENDED SUMMARY

The foundation of mathematical development in children is beginning in early years. Most of the mathematical concepts are developed at least intuitively in the pre-school period. It is therefore important to reach these children for early childhood educators and to provide high quality mathematics education. There are researchers that suggest that there is a relationship between the academic achievement of children and the qualifications of teachers. Teachers influence student learning and development in multiple ways. They directly provide students with content knowledge, but also indirectly shape students' educational experiences that lead to the formation of key aspirations and expectations. These indirect influences can be strong enough to affect student academic attainment (Tran ve diğ. 2012).

PURPOSE

The research has been made in purpose of analysing the relationship between self-efficacy of preschool teachers' about early mathematic education and 6-year old nursery class childrens's mathematics development and various variables.

METHOD

Survey method was used as a descriptive method in this research. Also known as a scanning method, survey method is one of the methods widely used in educational sciences as well social sciences. Survey model is a research approach aiming to describe a situation, which was in past or is now, with the form of its being now. Individual or object that subjects to research is tried to be defined in the conditions of its or her/his and as it or s/he is. Any attempts to change or affect them are not shown (Karasar, 2005). The research was conducted in preschool in the center of Erzurum in the 2012 – 2013 educational year.

Working Group and Data Collection Tools

The sample of this study consists of 30 teachers and 120 children belong to their classes. The self-efficacy of teachers about early mathematic education is evaluated with "Preschool Teachers' Self-Efficacy Related to Early Childhood Math Assessment Instrument" and children's mathematic development level is evaluated with "Progress in Maths 6 Test". The scale "Preschool Teachers' Self-Efficacy Related to Early Childhood Math Assessment Instrument " that was developed by Tokgöz (2006) was used in research to measure teachers' self-efficacy concerning early childhood mathematics. "Preschool Teachers' Self-Efficacy Related to Early Childhood Math Assessment Instrument " is a Likert scale that has five points, and it is answered as 1 being "strongly disagreed" and 5 being "strongly agreed" and it consists of 30 items. The scale is graded to define high point self-efficacy towards early childhood mathematics. In order to evaluate the developmental levels of mathematical skills of children, "Progress in Maths 6" test that was developed by Clausen et al. (2004) and of which Turkish validity and reliability test was made by Çelik and Kandır (2011) was used. This test is applied to children at the age of six or those who will be at this age in that educational year in groups. There are 24 questions in the test and it takes about 35 minutes to answer it. The content of the Test Booklet in the Progress in Maths 6 test was designed as the order of difficulty. The harder questions were scattered between the easier questions in order to keep the motivation of the children.

Data Analysis

Data obtained from measurement tools are analysed through descriptive and predictive statistical methods.

CONCLUSION

It is observed that there it is no relationship between self-efficacy of preschool teachers about early mathematic education and 6-year old children's mathematic development. As a result of the analysis as teachers' self-efficacy about early mathematic education points increase the level of feeling adequate on being a preschool teacher increase . Also there is no relationship between early mathematic skills that teachers give place in their programs and early childhood mathematic self-efficacy levels.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı'nda Bulunan Kavram Haritalarının İncelenmesi*

Examining The Concept Maps That Located In MONE The Education Information Network

Ümmügülsüm CANDEĞER

MEB, Çankaya Cumhuriyet Mesleki Teknik Anadolu Lisesi

gcandeger@gmail.com

Filiz METE

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

filizmetehoca@gmail.com

Şerife BÜYÜKKÖSE

Gazi Üniversitesi, Fen Fakültesi, Matematik Bölümü

serifebuyukkose@gmail.com

Özet

Kavram, bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımıdır. Kavram haritaları zihnin kavramları daha kolay anlayabilmesi için tasarlanmış öğrenme araçlarıdır. Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı(MEB) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün(YEĞİTEK) yürüttüğü bir proje sonucunda ortaya çıkan Eğitim Bilişim Ağı(EBA) üzerinden yayınlanmış olan kavram haritaları üzerine çalışılmıştır. Eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kullanarak etkin materyaller kullanılması amacıyla YEĞİTEK tarafından tasarlanan EBA sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeden geçmiş doğru e-çerikler barındıran sosyal bir platformdur.

Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme yoluyla hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini EBA'da bulunan Tarih, Kimya, Felsefe, Fen Bilimleri, Arapça ve Türkçe alanlarında hazırlanmış on yedi adet kavram haritası oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı EBA'da yayınlanan kavram haritalarının değerlendirilmesinin yapılmasıdır. Konuyla ilgili çalışma esnasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler ışığında toplam 17 kavram haritasından sadece 2 tanesinin hem kavram haritası değerlendirme ölçütlerine hem de materyal tasarlama ilkeleri doğrultusunda bütün maddelere uygun bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: FATİH projesi, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), kavram haritaları.

Abstract

A concept is an abstract and general design of an object in a mind. Concept maps are tools that designed for learning the concepts easier to understand by the mind. In this study, it has worked on the concept maps which is a part of a project that located in Educational Technology Innovation and the General Directorate (YEĞİTEK) by the Ministry of National Education (MONE) named Education Information Network (EBA). EBA is a social platform designed by YEĞİTEK for the purpose of create effective materials in the process of Education and training by using information technology hardware. The aim of the EBA is to provide reliable materials for convenient grade levels.

Research review of the document was prepared by the descriptive research method. The population of the study consisted of seventeen concept maps in Education Information Network (EBA). The studied concept maps are about History, Chemistry, Philosophy, Science, Arabic and Turkish areas. During the study it has been consulted on with two experts about the issues. Two criteria were used for examining the concepts maps; concept map evaluation criteria and material design principles. Concept map evaluation criteria and material design principles substances are converted into two tables. It was determined the compliance with the substances and the 17 concept maps by examining. According to data it has been determined that only two of the 17 concept maps are appropriate for all substances according to the both concept map evaluation criteria and the material design principles.

Key Words: FATİH Project, Education Information Network, Concept Maps,

1. GİRİŞ

Günümüzde bilgi teknolojilerinin hayatın her alanına girdiği bir dönem yaşanmaktadır. Teknolojik gelişmelerin yarattığı değişimler her alana olduğu gibi eğitim alanına da yansımış ve öğretim yöntem ve tekniklerinde yenilikleri beraberinde getirmiştir. Bilgiye ulaşmak kolay olmasına rağmen öğrenmeyi hızlandırmak ve anlamlandırmak için çeşitli materyallere ihtiyaç vardır. Kavram haritaları öğrenmeyi pekiştirmek, değerlendirmek, anlamlandırmak için kullanılan şemaların olduğu öğretim materyalleri arasında

* Bu çalışma 9–11 Eylül 2015'te Trabzon'da gerçekleştirilen 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda (ITTES2015) bildiri olarak sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

sayılabilir. Kavram haritası değerlendirme ölçütleri ile materyal tasarlama ilkelerine uygun tasarlanan kavram haritaları, öğrenimi kolaylaştıran materyallerdir.

Konuyla ilgili literatüre göre, Novak (1998) 1972’de başlattığı kavram haritası çalışmalarıyla ilgili bir kitap yazmıştır. Böylece kavram haritaları ile ilgili çalışmaların 1972’de başladığı anlaşılmaktadır (Cañas ve Novak, 2009). Ancak konuyla ilgili çalışmaların Türkiye’de 1990’larda ortaya çıktığı ve 2000’li yıllarda artış gösterdiği saptanmıştır. Markham ve Mintzes, 1994’te kavram haritalarının araştırma ve değerlendirme için kullanılmasıyla ilgili çalışmaları mevcuttur. Mclay ve Brown’ın (2003) ise ilköğretimde değerlendirme yöntemi olarak kavram haritalarının kullanımı ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Kavram haritaları bağlamında Türkiye’de yapılan çalışmalar ise matematik alanında 2002’de Kabaca, 2004’te Şahin, 2005’te Uyangör; fizik alanında 2006’da Engür, 2007’de Açar, 2008’de Kandil; tarih alanında 2006’da Kurada; Türkçe alanında 2014’te Bülbül; coğrafya alanında 2009’da Sever, Budak ve Yalçınkaya tarafından yapılmıştır. Bununla birlikte yine 2004’te Mutlu, Dinçer ve Okur tarafından kavram haritalarının tasarımı; 2002’de Şahin tarafından değerlendirme yöntemi olarak kullanımı; 2012’de Doğan tarafından çoktan seçmeli testlerle karşılaştırılması ve 2002’de Kaşlı ve diğerleri tarafından genel olarak kavramların haritalanması konularında çalışmalar da bulunmaktadır.

Bu çalışmada ise MEB, YEGİTEK Genel Müdürlüğü’nün öğrenciler ve öğretmenler için kullanıma sunduğu Eğitim Bilişim Ağı’nda (EBA) bulunan kavram haritaları incelenmiştir. Kavram haritaları materyal tasarlama ilkeleri ve kavram haritalarının hazırlanması için belirlenmiş ölçütlere göre bir değerlendirme sürecinden geçirilmiştir. Konuyla ilgili çalışma 2015 yılı Ağustos ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma yapıldığı dönemde EBA’da var olan haritalar üzerinden gerçekleştirilen çalışmanın değerlendirilmesinde, konuyla ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. İncelenen kavram haritalarının özellikleri ise hazırlanan tablolarda işaretlenmiştir. Bu bağlamda çalışma, ele alınan kavram haritalarının mevcut durumlarını ortaya koymak ve iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç olan eksiklikleri belirlemek için kullanılabilir.

1.1. Teknolojik gelişmelerin eğitime yansması

Eğitim her geçen gün hızlı bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. MEB, bütün insanları doğrudan ya da dolaylı etkileyen eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip etmek ve dünyada yaşanan gelişimleri Türkiye’ye yansıtmak durumundadır. Teknolojinin getirdiği yenilikler hayatımızın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Gelecek neslin eğitiminde bilgi teknolojilerinin kullanılacağı düşünüldüğünde, eğitim paydaşlarının yeni teknolojiye hazırlıklı olması ve bu teknolojiyi etkili kullanabilmesi beklenmektedir.

Çağın gereği bilgi toplumu olma yolunda bilişim teknolojileri destekli öğretimin gerçekleştirilebilmesini hedefleyen ülkemiz, örgün ve yaygın eğitim verilen kurumlarda bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısının tamamlanması, öğrencilere bu mekânlarda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yetkinliği kazandırılması, bilgi ve iletişim teknolojileri destekli öğretim programlarının geliştirilmesini hedeflemiş ve FATİH Projesi (2006–2010) tasarlanmıştır.

FATİH projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar:

1. Donanım Altyapısının İyileştirilmesi Bileşeni: Bu kapsamda okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın bütün dersliklerine (620.000 derslik) birer adet dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazı sağlanacaktır. Her okula en az bir adet çok amaçlı fotokopi makinesi, akıllı tahta, doküman kamera ve mikroskop kameranın bulunduğu akıllı bir sınıf oluşturulacaktır. Bunların yanında her ilde toplam 110 merkezde uzaktan hizmet içi eğitim merkezleri kurulacaktır.
2. e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi Bileşeni: Öğretim programlarına uygun ve derslerde yardımcı birer ders materyali olarak kullanılmak üzere elektronik içerikler sağlanacaktır. Bu e-İçeriklerin ses, video, animasyon, sunu, fotoğraf/resim gibi çoklu ortam bileşenleri ile desteklenmiş öğrenme nesnelere ve etkileşimli e-kitaplardan oluşması planlanmıştır. Bu e-İçeriklere öğretmenler ve öğrenciler web tabanlı ortamlarda hem çevrimiçi hem de çevrimdışı biçimde kolaylıkla ulaşabilecektir.
3. Öğretim programlarında Etkin BT Kullanımı Bileşeni: Öğretim Programlarının BT kullanımını desteklemesi amacıyla; öğretmen kılavuz kitaplarının okullarımızın dersliklerine sağlanan donanım altyapısı ve eğitsel e-İçeriğin etkin kullanımını içerecek şekilde yenilenmesi planlanmıştır.
4. Derslerde BT Kullanımı İçin Öğretmenlere Hizmetiçi Eğitim Bileşeni: Proje bileşeni kapsamında; okullarımızda görev yapan yaklaşık 600.000 öğretmenin sınıflara sağlanan donanım altyapısını, eğitsel e-İçerikleri ve BT’ye uyumlu hale getirilen öğretmen kılavuz kitaplarını etkin biçimde kullanma becerilerini geliştirmelerine dönük yüz yüze ve uzaktan eğitim aracılığıyla hizmetiçi eğitim faaliyetleri planlanmıştır.
5. Ağ Altyapısı ve Geniş Bant İnternet Kullanımı ile Bilinçli ve Güvenli BT Kullanımının Sağlanması Bileşeni: Bu kapsamda her dersliğe geniş bant internet erişimi kablolu bağlantı ile sağlanacaktır. Eğitim-öğretim süreçlerinde BT araçlarıyla birlikte internetin de bilinçli ve güvenli kullanımını sağlamak için gerekli donanım ve yazılım altyapısının kurulmasının yanında mevzuat düzenlemesi de yapılacaktır (<http://www.fatihprojesi.com> Erişim Tarihi: 15.08.2015).

1.2. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) projesi

FATİH projesinin beş ana bileşeni kapsamında alt projeler geliştirilmiştir.

Bunlar:

1. Altyapı
2. Donanım
3. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Projesi
4. FATİH Projesi Öğretmen Eğitimidir.

EBA, FATİH projesinin beş ana bileşeninden 2- *Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi* kapsamında oluşturulmuş bir alt projedir. Bu bileşen; öğretim programlarına uygun ve derslerde yardımcı birer ders materyali olarak kullanılmak üzere ses, video, animasyon, sunu, fotoğraf/resim gibi çoklu ortam bileşenleri ile desteklenmiş öğrenme nesnelere ve etkileşimli e-kitaplardan oluşan, öğretmenler ve öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği elektronik içerikler sağlamayı kapsamaktadır.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan EBA sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeye geçmiş e-içeriklerin bulunduğu sosyal bir platformdur.

EBA, eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kullanarak etkin materyaller kullanılması için;

- Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak,
- Bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak,
- İçerikle ilgili ihtiyaçlarınıza cevap vermek,
- Sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinde bulunmak,
- Zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak,
- Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek,
- Farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamak,
- Bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerine ön ayak olmak,
- Teknolojiyi bir amaç olarak değil bir araç olarak kullanmak amacıyla tasarlanan sosyal bir eğitim platformudur (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr>, Erişim Tarihi: 18.08.2015).

E-öğrenme günümüzde giderek artan oranda kullanılan bir öğrenme türüdür. Burada oluşturulan öğrenim içeriklerinin en önemli avantajları farklı ortamlarda tekrar kullanılabilmesi, diğer ortam nesnelere etkileşime girebilmeleri, özelleştirilebilir olmaları, esnek bir yapıya sahip olmaları ve hızlı güncellemeye olanak tanımlarıdır. Öğrenme nesnesi yaklaşımında eğitsel içerik küçük parçalara bölünür. Eğitsel içeriğin kavram haritaları biçiminde düzenlendiği ortamlarda en küçük öğrenme nesnesi, eğitim programının tümünü kapsayan bir kavram haritasındaki tekil bir kavram olacaktır (Mutlu, vd. 2004).

1.3. Kavram haritaları

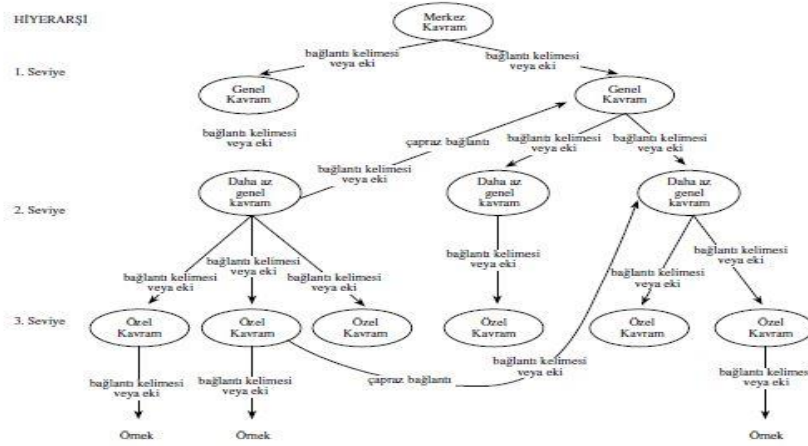
Kavramlar tanımla öğretilen bilgi parçaları değildirler. Bu nedenle, kavramların konusunda yapabilecekleri en önemli hatalardan biri, kavramların sadece tanımla öğrenilebileceği veya öğretilenine inanmaktır. Kavram, bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımıdır (TDK, 2015). Doğduğu andan itibaren insanoğlu kavramları zihinlerine yerleştirmeye yani öğrenmeye başlar. Kavramlar birbirleri ile ilişkilendirildiğinde zihinde aralarında kurulan ilişkiler sonucunda yeni öğrenmeler oluşur ve anlam kazanır.

Kavram haritaları zihnin kavramları daha kolay anlayabilmesi için tasarlanmış öğrenme araçlarıdır. Kavram haritaları, kavramlar arası ilişkilerin görsel olarak gösterimini sağlayan bir araçtır (Kırkkılıç, 2011:12). Yenilikçi öğrenme stratejilerinden birisi olan kavram haritaları insanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme kuramları arasında köprü kuran bir öğretim stratejisidir (Kılınç, 2007:22). Geniş bir kavramı, ona bağlı olarak altındaki kavramları ve kavramların birbiri ile ilişkilerini gösteren iki boyutlu bir şemadır kavram haritaları. Zihinde kavram haritaları sayesinde oluşan genelleme, ayırım ve tanımlama, öğrenmek için kolaylaştırıcı bir etken olacaktır.

Öğrencilerin var olan kavramları yeni kavramlarla ilişkilendirme becerilerini ölçmeye yönelik araçlar kavram haritaları yardımıyla kolayca oluşturulabilir (Mutlu, vd., 2004). Ancak her çizim ve grafik kavram haritası özelliği taşımamaktadır. Kavram haritaları oluşturulması ve kullanımlarıyla ilgili daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Daha kapsamlı çalışma için: Çeşitli kavram haritası çalışmalarının güvenilirliği, Kavram haritalarının geçerliliği, Sınıfa uygulanan kavram haritalarının pratik uygulamalarının araştırılması gerekmektedir (Şahin, 2002:22). Kavram haritalarının EBA kapsamında olduğu gibi genellikle öğretmenler tarafından oluşturulmakta ve derslerde hazır bir görsel materyal olarak kullanılmaktadır. Oysa kavram haritası oluşturma öğrenci tarafından gerçekleştirildiğinde daha anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlanmaktadır. Bunun yolu da öğretmenin öğrencileri kavram haritası oluşturma konusunda bilgilendirerek yönlendirmesidir.

Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi açıktır. Öğrencinin öğrendiklerini kavram haritası üzerinde anlamlı bir şekilde bağlaması, bağlantıların ilişkilerini ortaya koyması bir

değerlendirme metodu olarak kullanılabilir. Konuyla ilgili hazırlanan bir model de bulunmaktadır (Kaya, 2003:267). Bu modelin kullanımında öğretmenlerin değerlendirmelerinde hangi yolları kullanabileceğini de açıklanmaktadır.



Şekil 1. Kavram Haritalarının Değerlendirme Modeli (Kaya, 2003:267)

Şekilde verilen değerlendirme modelinde yapılan kavramlar arası bağlantılar ve kavramların yerleştirilmesi öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğinin bir göstergesi olarak kullanılabilir. Kaya'nın bulduğu sonuçlara bakılırsa öğrencilerin bu kavram haritalarını hazırlaması için bir sürece ihtiyacı vardır. Yapılan çalışmanın akranları ile yardımlaşarak ortaya konması bilginin ve bağlantılarının daha anlamlı öğrenilmesinde etkili olacaktır.

Kavram haritalarının hazırlanmasında ölçüt ve kriterler bulunmaktadır. Aşağıdaki sorular, Kılınç'ın (2007:42) belirttiği kavram haritaları hazırlama ölçütlerini göstermektedir:

1. Kavramlar uygun şekilde (en fazla üç sözcükle temsil edilmiş, genelden özele doğru, hiyerarşik olarak sıralanmış) nitelendirilmekte midir?
2. Bağlama sözcükleri uygun şekilde (kavramlarla bağlantılar arasındaki ayırım belirgin, iki kavram arasındaki bağlantılar anlamlı, ilişkiyi doğru şekilde temsil etmiş) nitelendirilmekte midir?
3. Kavramlar çapraz (kavramlar arasındaki çapraz bağlantıları yeterli ölçüde gösteren) bağlanmış mıdır?

Kavram haritaları eğitim öğretim sürecinde sıkça başvurulan birer materyaldir. Bu bağlamda kavram haritalarının materyal tasarlama ilkeleri doğrultusunda oluşturulması gerekmektedir. Materyal tasarlama ilkeleri iki bölüm olarak ele alınmaktadır.

1- Yapısal/Biçimsel Elemanların Kullanım İlkeleri

2- Yerleşim Elemanlarının Kullanım İlkeleri

Bu bağlamda aşağıdaki sorular kavram haritaları hazırlamada materyal hazırlama ölçütlerini göstermektedir:

- 1- Çizgi, şekil-form, alan ve boşluk, boyut, doku, renk gibi yapısal/biçimsel elemanların kullanımı ilkelerine uygun mudur?
- 2- Oran-ölçek, denge, bütünlük, ritim, vurgu, ahenk gibi yerleşim elemanlarının kullanım ilkelerine uygun mudur?

Bu çalışmada, MEB YEGİTEK Genel Müdürlüğü'nün yürüttüğü bir proje kapsamında alt proje olarak ortaya çıkan EBA üzerinden yayınlanmış olan kavram haritaları yukarıda bahsedilen ölçütler ve ilkeler doğrultusunda incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Aşağıda çalışmanın yöntemi açıklanmaktadır.

2.1 Araştırma Modeli

Gerçekleştirilen çalışmada nitel yöntem benimsenmiştir. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Nitel araştırma yöntemi kapsamındaki veriler, "doküman incelemesi"

tekniklerinden yararlanılarak toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilerek araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik sonuçlara ulaşma çalışmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005:187). Bu çalışmada ise EBA’da paylaşılan kavram haritaları incelenmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Kavram haritaları incelenerek gerekli nitelikleri taşıyıp taşımadığı ve kavram haritası değerlendirme ölçütleri ile materyal tasarlama ilkelerine uygunluğu araştırılmıştır.

Kavram haritalarının incelenmesinde aşağıdaki maddeler göz önünde bulundurulmuştur:

Kavram haritası değerlendirme ölçütleri:

1. Kavramların uygun şekilde nitelendirilmesi

- Kavramlar, en fazla üç sözcükle temsil edilmelidir.
- Kavramlar genelden öze doğru, hiyerarşik olarak sıralanmalıdır.

2. Bağlama sözcüklerinin uygun şekilde nitelendirilmesi

- Haritada kavramlarla bağlantılar arasındaki ayırım belirgin olmalıdır.
- İki kavram arasındaki bağlantılar anlamlı olmalıdır.
- İlişkiyi doğru şekilde temsil etmelidir.

3. Kavramların çapraz bağlanması

- En iyi haritalar, kavramlar arasındaki çapraz bağlantıları yeterli ölçüde gösterenlerdir.
- Çapraz bağlantılar, öğrencinin, birbirine bağlı çok sayıda düşünceyi bildiğini gösterir.
- Çapraz bağlantılar, yaratıcılığı ortaya çıkarır.

Materyal tasarlama ilkeleri:

1- Yapısal/Biçimsel Elemanların Kullanım İlkeleri

- Çizgi
- Şekil-form
- Alan ve Boşluk
- Boyut
- Doku
- Renk

2- Yerleşim Elemanlarının Kullanım İlkeleri

- Oran-ölçek
- Denge
- Bütünlük
- Ritim
- Vurgu
- Ahenk

2.3. Veri Analizi

Araştırmada EBA üzerinden yayınlanmış olan kavram haritaları yukarıda bahsedilen ölçütler ve ilkeler doğrultusunda incelenmiştir. Öncelikle, kavram haritası değerlendirme ölçütleri ve materyal tasarlama ilkeleri iki tablo hâline getirilmiş ve incelenen kavram haritalarının uygunluk durumu bu maddelere göre belirlenmiştir.

Ayrıca, inceleme sürecinde kavram haritalarının ilgili olduğu alan uzmanlarının konu ile ilgili görüşleri de dikkate alınmıştır. EBA’da bulunan ve incelenen kavram haritaları metin sonunda ek olarak verilmiştir. Metin sonunda yer alan EBA kavram haritalarının tabloda incelenebilmesi için numaralandırma yöntemi kullanılmıştır. Haritaların incelenme tarihi 20 Ağustos 2015’tir. EBA kendini sürekli güncelleyen bir özelliğe sahip olduğu için bu tarihten sonra da kavram haritaları eklenmeye devam etmiştir.

2.4. Sınırlılıklar

Çalışma, ek bölümde verilen aşağıdaki kavram haritaları ile sınırlıdır:

Harita 1- Türkçe, Anlatım Bozuklukları; Harita 2- Felsefe (Bilgi Sevgisi); Harita 3- Tarih, Soğuk Savaş Dönemi Haritası; Harita 4- Kimya, Hayatımızda Kimya; Harita 5- Tarih, Sümerler; Harita 6- Tarih, Atatürk ve Selanik; Harita 7- Felsefe, İyilik ve Kötülük; Harita 8- Türk Edebiyatı, Geleneksel Türk Tiyatrosu; Harita 9- T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Kurtuluş Savaşı; Harita 10- Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, II. Dünya Savaşı ve Sonrası; Harita 11- Tarih 10- Reform; Harita 12- Tarih 9, İpek Yolu; Harita 13- Yabancı Dil, Almanca; Harita 14- Dil ve Anlatım, Fiilimsiler; Harita 15- Fen Bilimleri, Kimya, Maddenin Tanecikli Yapısı; Harita 16- Kimya, Kimyasal Türler Arası Etkileşimler; Harita 17- Yabancı Dil, Arapça.

3. BULGULAR

Yukarıda belirlenen yöntem ile kavram haritalarının iki tablo halinde incelenmesine karar verilmiştir. Birinci tabloda kavram haritası değerlendirme ölçütlerine göre incelenen kavram haritaları değerlendirilmiştir. İkinci tabloda ise kavram haritalarının materyal tasarlama ilkelerine uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Kavram Haritası Değerlendirme Ölçütleri

Harita No	Kavramların uygun şekilde nitelendirilmesi	Bağlama sözcüklerinin uygun şekilde nitelendirilmesi	Kavramların çapraz bağlanması
1	-	+	-
2	-	+	-
3	-	-	-
4	+	+	+
5	-	-	-
6	+	+	+
7	-	-	-
8	+	+	+
9	+	-	-
10	-	-	-
11	+	+	+
12	+	+	+
13	-	-	-
14	+	+	-
15	+	+	+
16	-	+	+
17	-	-	-

Tablo 1 incelendiğinde ele alınan 17 kavram haritasından 5 (4-6-8-11-15) tanesinin bütün maddelerde değerlendirme ölçütlerine uygun bulunduğu, 4 (5-7-13-17) tanesinin hiçbir maddeye uygun bulunmadığı görülmektedir. Zira 5 nolu kavram haritasına bakıldığında konuyla ilgili bir harita üzerinde metin kutuları içinde konu anlatımı yapıldığı, 7 nolu kavram haritasına bakıldığında konuyla ilgili bir kısa metin ve metne uygun resim bulunduğu, 13 nolu kavram haritasına bakıldığında konuyla ilgili 3 sayfalık word belgesine yazılmış metnin yer aldığı, 17 nolu kavram haritasına bakıldığında konuyla ilgili hazırlanmış tablolar bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda söz konusu 4 kavram haritası olarak adlandırılan kaynağın, kavram haritası kapsamında yer almasının doğru olmadığı söylenebilir.

Tablo 2. Materyal Tasarlama İlkeleri

Harita No	Yapısal/Biçimsel İlkeleri		Elemanların Kullanım			Yerleşim Kullanım İlkeleri			Elemanlarının			
	Çizgi	Şekil-form	Alan ve Boşluk	Boyut	Doku	Renk	Oran-ölçek	Denge	Bütünlük	Ritim	Vurgu	Ahenk
1	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+
2	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
3	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-
4	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	+	+	+	-	+	-	-	+	+	-	-	-
9	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-
11	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
12	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
15	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
16	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 2 incelendiğinde ele alınan 17 kavram haritasından 3 (11-14-15) tanesinin bütün maddelerde materyal tasarlama ilkelerine uygun bulunduğu, 4 (5-7-13-17) tanesinin hiçbir maddeye uygun bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca söz konusu 4 kavram haritası olarak adlandırılan kaynağın, kavram haritası kapsamında yer almasının doğru olmadığı düşünülmektedir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bir kavram haritası daha geniş bir kavram başlığı ve altındaki kavramların birbiri ile ilişkilerini gösteren iki boyutlu bir şemadır. Kavram haritaları öğrenme sürecinde öğrencilerin var olan bilgi yapılarının ortaya çıkarılması, öğrenme sürecindeki bilgi düzeylerinin incelenmesi ve öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesi gibi pek çok amaç doğrultusunda kullanılabilir (Evrekli ve diğer.2007:232). Kavram haritaları; eğitim programlarını derslere, dersleri ünitelere, üniteleri ise kavramlara ayrıştırılarak benzer kavramların birbiriyle ilişkilendirilmesine olanak sağlayan bütünleştirme ve çözümler için kullanılacak kaynaklardır. Bu bağlamda öğretim sürecinde önemlidir.

Bu çalışmada incelenen EBA kavram haritalarından değerlendirme ölçütlerine göre 17 kavram haritasından 12 tanesinde, materyal tasarlama ilkelerine göre ise 17 kavram haritasından 14 tanesinde eksiklikler tespit edildiği bu bağlamda uygun tasarlanmadığı belirlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde ele alınan 17 kavram haritasından 5 tanesinin bütün maddelerde değerlendirme ölçütlerine uygun bulunduğu, 4 tanesinin hiçbir maddeye uygun bulunmadığı görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde ise ele alınan 17 kavram haritasından 3 tanesinin bütün maddelerde materyal tasarlama ilkelerine uygun bulunduğu, 4 tanesinin hiçbir maddeye uygun bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Ayrıca 5 nolu kavram haritasının bir görsel üzerinde konu anlatımı, 7 nolu kavram haritasının bir metin ve metne uygun resim, 13 nolu kavram haritasının 3 sayfalık word belgesi metin ve 17 nolu kavram haritasının tablo olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda söz konusu 4 kavram haritasının, EBA kavram haritaları kapsamında yer almasının doğru olmadığı söylenebilir.

Toplam 17 kavram haritasından 2 (11-15 nolu) tanesinin hem kavram haritası değerlendirme ölçütleri hem de materyal tasarlama ilkeleri doğrultusunda bütün maddelere uygun bulunduğu tespit edilmiştir.

EBA'nın kendini sürekli yenileyen bir özelliği olduğundan kavram haritaları ile ilgili çalışmalar devam etmektedir. Yeni hazırlanacak olan kavram haritalarının bir ekip tarafından hazırlanması, konuyla ilgili uzmanların görüşlerinden yararlanılması, bireysel olarak çalışmalar yapan öğretmenlerin çalışmalarının desteklenmesi kavram haritalarının artmasına vesile olacaktır. Ayrıca MEB YEGİTEK Genel Müdürlüğü'nün oluşturacağı çalışma gruplarında alan uzmanlarının yanı sıra bir eğitim teknoloğunun yer alması renklerin, şekillerin vb. diğer araçların daha doğru kullanılmasında etkili olacağı önerilmektedir.

Kavram haritaları okuduğunu anlamayı artırmaktadır (Kırkkılıç, 2011: 17). Öğrencilerin okuduğunu anlamasının artırılmasında kavram haritaları bütün derslere uygulanabilir. Ayrıca öğrencilere kavram haritalarının nasıl yapılacağı öğretilerek (Kaya, 2003:270) ve grup çalışmaları yaptırılarak öğrencilerin değerlendirmesi yapılabileceği gibi kalıcı öğrenmelerin olması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açar, B. (2007). Öğrencilerin kuvvet konusundaki başarılarının kavram haritası ile ölçülmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bülbül, F. (2014). Kavram haritalama tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9/6 Spring, 175-189, Ankara.
- Cañas A.J. ve Novak J. D. (2009). The origin and development of concept maps, <http://cmap.ihmc.us/docs/origins.php>, Erişim Tarihi: 02.02.2016.
- Doğan, S. (2012). Kavram haritası ve yapılandırılmış grid tekniğinin çoktan seçmeli testlerle karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Engür, F. (2006). Kavram Haritası İle Öğretim Yönteminin Fizik Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. (2009). Kavram ve zihin haritası kullanımının öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri ile fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkileri, 229–250. www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/14/28 Erişim Tarihi: 16.08.2015
- FATİH Projesi, <http://www.fatihprojesi.com/?pnum=7&pt=PROJE+HAKKINDA> Erişim Tarihi: 15.08.2015
- Kabaca, T. (2002). Ortaöğretim matematik eğitiminde kavram haritalanması tekniğinin kullanımı. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kandil, Ş. (2008). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak fizik öğretiminde kullanılması. Hacettepe University Journal of Education, 35, 95-206.
- Kaşlı, A.F. ve diğerleri. (2002). Kavram haritalama. Ege Eğitim Dergisi, 1, 127-136.
- Kaya, O.N. (2003). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: kavram haritaları, Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 265–271, Ankara.
- Kılınç, A. (2007). Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 21–48. <http://efdergi.yyu.edu.tr> Erişim Tarihi: 20.08.2015
- Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A., Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4), 11–18.
- Kurada, K. (2006). Lise II tarih dersinin öğretiminde kavram haritası kullanımının öğrenmeye etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Markham, K. & Mintzes, J. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: further evidence of validity. Journal of Research in Science Teaching, 31(1), 91–101.
- Mclay, M., Brown, M. (2003). Using concept mapping to evaluate the training of primary school leaders. Int. J. Leadership in Education, 6 (01), 73–87.
- Mutlu, M.E., Dinçer, G.D., Okur, M.R., Şişman, S. (2004). E-öğrenme sistemlerinin tasarımında kavram haritaları, öğrenme nesnelere ve eğitim yönetim sistemlerinin rolü, Akademik Bilişim Kongresi, <http://ab.org.tr/ab04/tammetin/> Erişim Tarihi: 25.08.2015.
- Novak, J. (1998). Learning Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tolls in Schools and Corporations. (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates).
- Sever, R., Budak, M.F., Yalçınkaya, E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (2), 19–32.
- Şahin, F. (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Y1(11), 17-32.
- Şahin, B. (2004). Bilgisayar Destekli Kavram Haritası Yöntemiyle Öğretmen Adaylarını Matematiksel Öğrenmelerinin Değerlendirilmesi. Trabzon.
- TDK, Türkçe Sözlük, (2015). <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 21.08.2015.

Uyangör, M. S., Üzel, D. (2005). Kavram haritaları kullanılarak yapılan öğretimde graf teorisinin yeri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 135–144.
Yıldırım, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Our country is aiming to be able to carry out assisted education of information technologies in order to become an information society in accordance with the age. It is aimed to complete the infrastructure of information and communication technology in formal and non-formal education institutions. It is necessary for the students to acquire the competence to use information and communication technologies and to develop teaching programs supported by information and communication technologies. The FATİH Project (2006-2010) was designed for this purpose. Subprojects have been developed within the scope of the five main components of the FATİH project. EBA (Educational Information Network) Project is one of them.

In this study, it has worked on the concept maps which is a part of a project that located in Educational Technology Innovation and the General Directorate (YEĞİTEK) by the Ministry of National Education (MONE) named Education Information Network (EBA). EBA is a social platform designed by YEĞİTEK for the purpose of create effective materials in the process of Education and training by using information technology hardware. The aim of the EBA is to provide reliable materials for convenient grade levels.

Concepts are not pieces of information that can be taught to identify. For this reason, one of the most important mistakes that can be made about concepts is to believe that concepts can only be learned or taught. A concept is an abstract and general design of an object in a mind. When concepts are related to each other, new learning occurs and becomes meaningful as a result of relations established in mind. Concept maps show the relationship between concepts visually. Concept maps are tools that designed for learning the concepts easier to understand by the mind.

There are some criteria in preparing the concept maps. Such as:

1. Appropriate qualification of concepts
2. Appropriate qualification of conjugate words
3. Cross-referencing concepts

Concept maps are frequently referenced materials in the educational process. In this context, concept maps also need to be created in the direction of material design principles. Material design principles are discussed in two parts.

1- Usage Principles of Structural / Formal Elements (Line, Shape-form, Area and Space, Dimension, Texture, Color)

2- Usage Principles of Layout Elements (Ratio-scale, Balance, Integrity, Rhythm, Emphasis, Harmony)

In this study, the concept maps used in the educational process shared in EBA were examined and investigated whether they carry the necessary qualifications and conformity with concept map evaluation criteria and material design principles. Research review of the document was prepared by the descriptive research method. The population of the study consisted of seventeen concept maps in Education Information Network (EBA). The studied concept maps are about History, Chemistry, Philosophy, Science, Arabic and Turkish areas. During the study it has been consulted on with two experts about the issues. Two criteria were used for examining the concepts maps; concept map evaluation criteria and material design principles. Concept map evaluation criteria and material design principles substances are converted into two tables. It was determined the compliance with the substances and the 17 concept maps by examining.

Topics of the concept maps in the study: Map 1- Turkish, Expression Disorders; Map 2- Philosophy (Love of Knowledge); Map 3- History, Map of the Cold War Era; Map 4- Chemistry, Chemistry in Our Life; Map 5- History, Sumerians; Map 6- History, Atatürk and Selanik; Map 7- Philosophy, Goodness and Evil; Map 8- Turkish Literature, Traditional Turkish Theater; Map 9- T.C. Revolution History and Kemalism, War of Independence; Map 10- Contemporary Turkish and World History, II. World War and After World War; Map 11- History 10- Reform; Map 12- History 9, Silk Road; Map 13- Foreign Language, German; Map 14- Language and Narration, Verbals; Map 15- Science, Chemistry, Particle Structure of Substance; Map 16- Chemistry Interactions Between Chemical Species; Map 17- Foreign Language, Arabic.

It was determined that 12 of the 17 concept maps from the EBA were not appropriately designed according to the evaluation criteria and 14 of the 17 concept maps according to the material design principles are not designed appropriately because the deficiencies are detected.

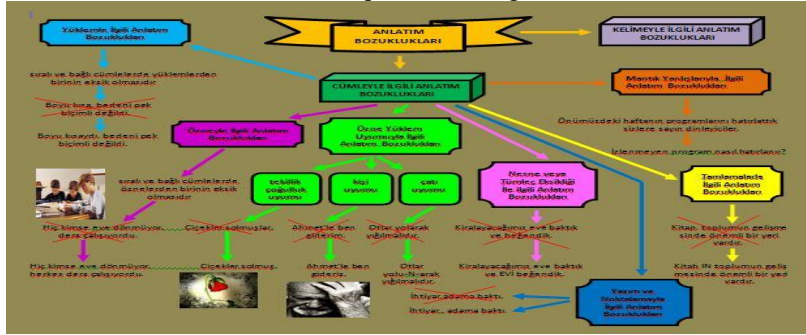
When we look at Table 1, it can be seen that 5 of the 17 concept maps considered fit the evaluation criteria in all materials and 4 of them are not suitable for any material. When Table 2 is examined, it is concluded that 3 of the 17 concept maps considered fit the materials design principles in all materials and 4 of them are not suitable for any material.

In addition, it was understood that the 5th concept map is a visual narrative, 7th concept map is a text and text appropriate image, 13th concept map is 3 page word document and 17th concept map is just a simple picture. In this context, it can be said that it is not correct that 4 concept maps are included in EBA concept maps.

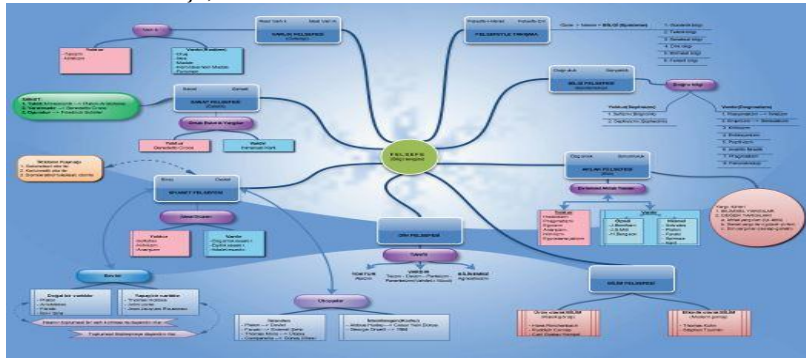
According to data it has been determined that only two (11. and 15.) of the 17 concept maps are appropriate for all substances according to the both concept map evaluation criteria and the material design principles.

EKLER

Haritalar 20.08.2015 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/dokuman/10> adresinden alınmıştır.



Harita 1- Türkçe, Anlatım Bozuklukları



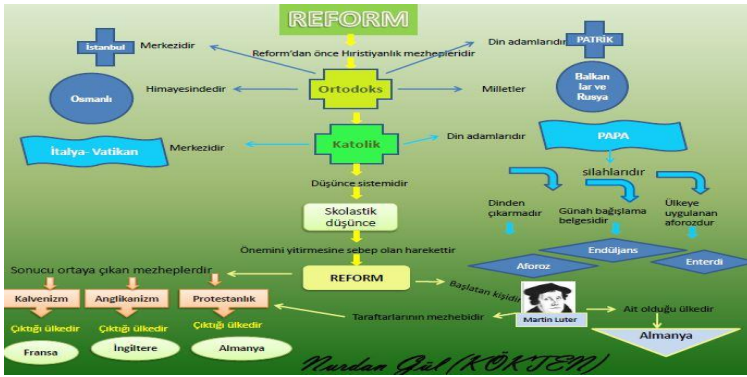
Harita 2- Felsefe (Bilgi Sevgisi)



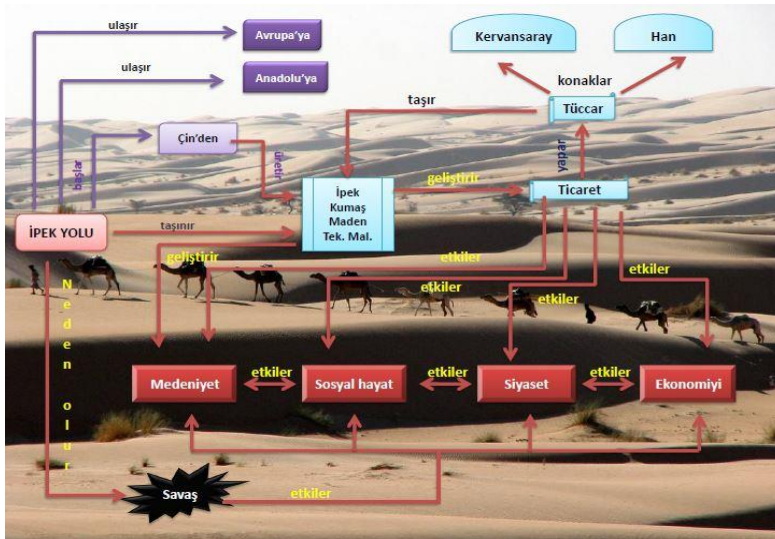
Harita 3- Tarih, Soğuk Savaş Dönemi Haritası



Harita 10- Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, II. Dünya Savaşı ve Sonrası



Harita 11- Tarih 10- Reform



Harita 12- Tarih 9, İpek Yolu

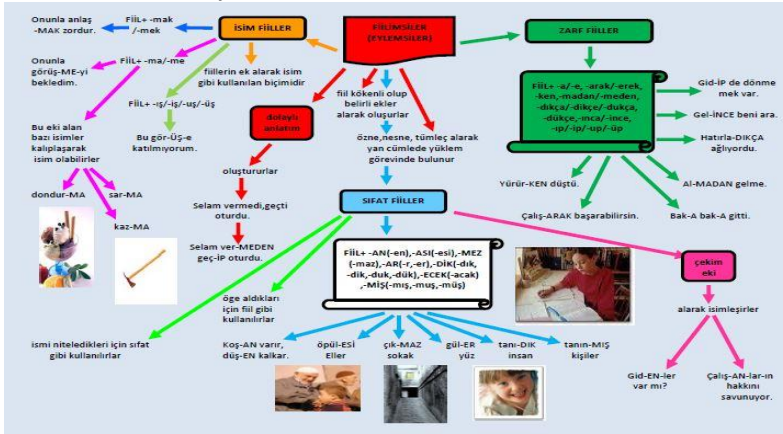
Deklination der Modalverben: (Präsens)

Präs. pron.:	müssen	dürfen	können	wollen	sollen	mögen	möchten
ich	muss	darf	kann	will	soll	mag	möchte
du	musst	darfst	kannst	willst	sollst	magst	möchtest
er/sie/es	musst	darf	kann	will	soll	mag	möchte
wir	müssen	dürfen	können	wollen	sollen	mögen	möchten
ihr	musst	darft	könnt	wollt	sollt	mögt	möchtet
sie/Sie	müssen	dürfen	können	wollen	sollen	mögen	möchten

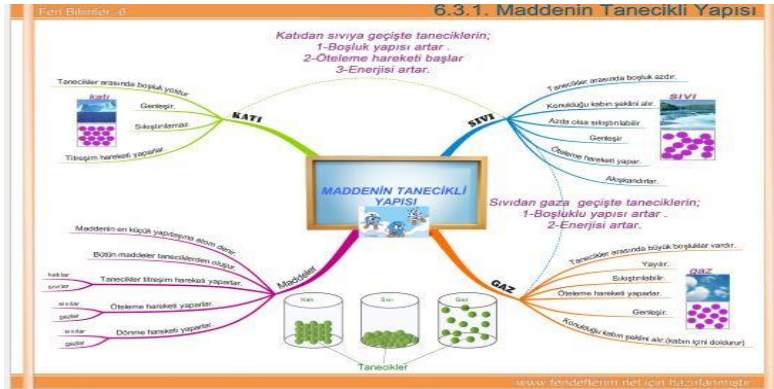
1. müssen zorunda olmak
Notwendigkeit = (Zorunluluk, Gereklik belirtir.)
Ich möchte in Deutschland studieren.
(Almanya'da okumak istiyorum.)
- Dann **müssen** Sie Deutsch **lernen**.
(- O zaman Almanca öğrenmelisiniz.)
Ich **mus** für Deutsch **arbeiten**.
(Almancaya çalışmak zorundayım.)

2. dürfen: izinli olmak
a. Erlaubnis = (İzin)
- **Darf** ich hier **rauchen**? (Burada sigara içebilir miyim?)
- Ja, hier im Büro **dürfen** Sie rauchen.
(- Evet, burada, büroda içebilirsiniz.)
b. Verbot = (Yasak)
- Und in den Kursräumen?
(- Ve kurs salonlarında?)
- Da **dürfen** Sie **nicht rauchen**.
(- Orda içemezsiniz.)

Harita 13- Yabancı Dil, Almanca hazırlanmış olan kavram haritası 3 word sayfası şeklinde olduğundan buraya bir bölümü eklenmiştir.



Harita 14- Dil ve Anlatım, FİİLSİLER



Harita 15- Fen Bilimleri, Kimya, Maddenin Tanecikli Yapısı

Sınıf Öğretmeni Adayları İle Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Comparison of the Attitudes of Pre-Service Primary School Teachers And Pre-Service Special Education Teachers Towards Inclusion

Nejla MUTLU GÖÇMEN
MEB, Akşemsettin İlkokulu, Şanlıurfa
e-posta:nejlamutlu@gmail.com

Metin BOZKURT
MEB, Gazi İlkokulu, Zonguldak
e-posta:bozkurt_metin_67@hotmail.com

Çisem AYDIN
MEB, Özkent Akbilek İlkokulu, Ankara
e-posta: csmakyurek@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adayları ile özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, iki üniversitenin eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği bölümü ve özel eğitim bölümü son sınıfında öğrenim görmekte olan 372 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Özbaba (2000) tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise ve akademik başarı değişkenlerine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Ailede ya da yakın çevrede engelli birey bulunma durumu ve engelli bireyi gözleme deneyimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Sınıf Öğretmeni Adayları, Özel Eğitim Öğretmen Adayları, Tutum.

Abstract

In the present study, it is aimed to compare the attitudes of pre-service primary school teachers and pre-service special education teachers towards the concept of ‘inclusion’ based on different variables. The study group consists of 372 pre-service teachers studying in primary education and special education departments a faculty of education in two universities. “The Scale of Attitude towards Integration in Preschool Education” developed by Özbaba (2000) was used to collect data. According to study results, there was no significant difference between the attitudes of the pre-service teachers towards inclusion based on the variables of gender, the high school they graduated from, and their academic success. Based on “presence of a disabled individual in one’s environment” and “the experience of observing a disabled individual” variables a significant difference was found. With regards to the pre-service teachers’ attitudes towards inclusion, there was a significant difference in favor of those studying in primary education department.

Keywords: Inclusion, Pre-Service Primary School Teachers, Pre-Service Special Education Teachers, Attitude.

GİRİŞ

“Herkes eşit eğitim fırsatı sağlaması” düşüncesiyle, 1970’li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan, Avrupa ve Amerika’ya yayılan normalleştirme ilkesinin eğitsel bir sonucu (Diler, 1998) olan kaynaştırma eğitimi, Türkiye’de 1983 yılı 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasasının 4. maddesi gereğince ilköğretimin her basamağında uygulanmaya başlanmıştır (Sargın ve Sünbül, 2002). Kaynaştırma eğitimi “gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya yetersizliği olan öğrenciye destek için özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla yetersizliği olan öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitimlesidir” (Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında, öğretmene ve öğrencilere destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla eğitim almalarıdır (Gürgür, 2008). Kaynaştırma eğitimi “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” (MEB, 2012).

Kaynaştırma eğitimi, sadece özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Kaynaştırma eğitiminin temel ilkelerinden biri genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlerine özel eğitim desteği sağlanmasıdır. Bu destek hizmetleri (1) sınıf içinde sunulan destek eğitim hizmetleri; danışman destekli genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni destekli genel eğitim sınıfı, işbirlikli (birlikte) öğretim destekli genel eğitim sınıfı ve sınıf dışında sunulan destek eğitim hizmetleri; (2) kaynak oda ve gezici özel eğitim öğretmeni olarak iki ana gruba ayrılmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Çocukların özellikleri ne olursa olsun, alacakları eğitimin etkililiği büyük oranda öğretmen tutumlarına bağlıdır. İletişimin iki yönlü olmasına özen gösterilmeli, özel gereksinimli çocuklara sağlayacağı yararların dışında normal çocuklara sağlayacağı yararları da bulunmaktadır (Darıca, 1992). Ataman (1996)'a göre öğretmen kaynaştırma programında, öğrencilerin öğrenmesine etki edebilecek çok önemli bir faktör konumundadır ve kaynaştırma uygulanan bir sınıfta ayrım yapılmaksızın tüm öğrencilerin öğretmenin olumlu tutumlarını hissetmesi kaynaştırmanın başarısını belirler.

Battal (2007)' a göre kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında sınıf öğretmenine düşen görevler şunlardır: (a) Kaynaştırma başlamadan önce kaynaştırılacak öğrenciyi ve kaynaştırma sınıfını hazırlama, kaynaştırılan öğrencinin eğitsel gereksinimlerini ve işlevde bulunma düzeyini belirleme, (b) kaynaştırılan öğrenci için eğitsel amaç saptama, (c) kaynaştırılan öğrenci için öğretim desenleme ve uygulama, (d) kaynaştırılan öğrenci için öğretimi kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunma, (e) kaynaştırılan öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşimini sağlama (f) kaynaştırılan öğrenci ile gerçekleştirilen öğretimin etkililiğini değerlendirmektir. Sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrenciyle her gün birlikte olmaları, onlara özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini ve gelişimlerini en iyi şekilde izleme ve onlar hakkında en detaylı bilgiye sahip olma imkânı sağlamaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenci için aileye, rehber öğretmene ya da bir uzmana öğrencinin durumuna ilişkin en sağlıklı bilgileri sunan ve öğrencinin eğitimine yönelik yapılan düzenlemeleri uygulayan kişilerdir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamalarında oldukça önemli bir role sahiptirler (Diken, 2007).

Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine destek hizmetlerin sağlanamaması yapılan kaynaştırma uygulamalarında tüm yükün sınıf öğretmenlerine kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili yaşanan sorunları aşmakta güçlükler yaşamaktadırlar. Başarılı bir kaynaştırma için önemli olan etmenlerden birisi de tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde sınıf ortamlarının düzenlenmesidir. Bu düzenlemeden sorumlu olan sınıf öğretmeni, yalnızca olumlu tutumlara sahip olma açısından değil, aynı zamanda sınıfın fiziksel çevresini, programı ve öğretim yöntemlerini öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre uyarlama ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma açısından gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Sınıf öğretmeni adayları ile özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesiyle ve karşılaştırılmasıyla, kaynaştırma eğitime yönelik tutumların geliştirilmesine yönelik uygulama ve etkinliklerin yapılması sağlanabilir. Bunun yanında sınıf öğretmeni adayları ile özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma yapılmamıştır.

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adayları ile özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise, genel akademik not ortalaması (GANO), ailede ya da yakın çevrede engelli birey bulunma durumu ve engelli bireyi gözlemleme deneyimi değişkenlerine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, var olan durumu tespit etmeye yönelik olduğundan, 'tarama' modelinin kullanıldığı betimsel bir nicel çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011).

Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Uludağ Üniversitesi ve Bülent Ecevit Üniversitesi eğitim fakülteleri ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örneklemede çalışmanın amacına bağlı olarak çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmanın örneklemini yukarıda adı geçen bölümlerin 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 372 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemdeki öğretmen adaylarına ait betimsel istatistik Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarına ait betimsel istatistik

Değişkenler		N	%
Üniversite	Uludağ Üniversitesi	215	57.8
	Bülent Ecevit Üniversitesi	157	42.2
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	263	70.7
	Özel Eğitim	109	29.3
Cinsiyet	Kadın	248	66.7
	Erkek	124	33.3
Mezun Olunan Lise	Genel Lise	169	45.4
	Anadolu- Fen- Süper Lisesi	127	34.1
	Meslek Lisesi	21	5.6
	Kolej- Özel Lise	2	.5
	İmam-Hatip Lisesi	2	.5
	Anadolu Öğretmen Lisesi	49	13.2
	Açık Öğretim Lisesi	2	.5
	Genel Akademik Not Ortalaması (GANO)	1.00-1.80	2
	1.81-2.60	124	33.3
	2.61-3.40	194	52.2
	3.41-4.00	52	14.0
Ailenizde ya da yakın çevrenizde engelli var mı?	Var	104	28.0
	Yok	268	72.0
Daha önce engelli bir bireyi gözlemlene deneyiminiz oldu mu?	Evet	251	67.5
	Hayır	121	32.5
TOPLAM		372	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dağılımına bakıldığında %57.8’i (215) Uludağ Üniversitesinde, %42.2’si (157) Bülent Ecevit Üniversitesi’nde öğrenim görmekte; %70.7’si (263) sınıf öğretmenliği, %29.3’ü (109) özel eğitim bölümünde öğretmen adayı; %66.7’si (248) kadın, %33.3’ü (124) erkek; %45.4’ü (169) genel lise, %34.1’i (127) Anadolu-Fen-Süper lise, %5.6’sı (21) meslek lisesi, %0.5’i (2) kolej-özel lise, %0.5’i (2) İmam-Hatip Lisesi, %13.2’si (49) Anadolu Öğretmen Lisesi, %0.5’i (2) Açık Öğretim Lisesinden mezun olmuştur. Öğretmen adaylarının %0.5’i (2) 1.00-1.80, %33.3’ü (124) 1.81-2.60, %52.2’si (194) 2.61-3.40, %14’ü (52) 3.41-4.00 aralıklarında genel akademik not ortalamasına sahiptir. Öğretmen adaylarının %28’inin (104) ailesinde ya da yakın çevresinde engelli birey bulunmakta iken, %72’sinin (268) ailesinde ya da yakın çevresinde engelli birey bulunmamaktadır. %67.5 (251) öğretmen adayının daha önce engelli bir bireyi gözlemlene deneyimi olmuş, %32.5’inin (121) böyle bir deneyimi olmamıştır.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarında engelli öğrenci bulunma durumu ve kaynaştırma dersi dışında özel eğitim ile ilgili başka ders alıp almama durumuna ilişkin betimsel veriler Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarında engelli öğrenci bulunma durumuna ilişkin betimsel veriler

		Sınıf Öğretmenliği	Özel Eğitim
		N	N
Engelli öğrenci var mı?	Var	65	109
	Yok	198	0

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği bölümündeki 65 öğretmen adayının uygulama okulunda engelli öğrenci bulunmakta iken, özel eğitim bölümündeki 109 öğretmen adayının uygulama okullarındaki tüm öğrenciler engellidir.

Veri toplama aracı

Verilerin toplanması için Kırcaali-İftar'ın (1992) “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” ve Özyürek'in “Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği” adlı çalışmalarından yararlanarak Özbaba (2000) tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir. Ölçekte puanlama, “Hiç katılmıyorum” (1), “Az katılıyorum” (2), “Katılıyorum” (3), “Çok katılıyorum” (4), “Tamamen katılıyorum” (5) şeklinde derecelendirilmiştir. 3., 6., 8., 11., 14., 15., 17., 18., 21., 22., 24., 27. ve 30. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Araştırmada katılımcıların en yüksek alabileceği kaynaştırma puanı 150 (olumlu tutum), en az alacağı kaynaştırma puanı ise 30 (olumsuz tutum)’dur. Özbaba (2000) tutum ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, ölçeği bir hafta ara ile tekrar uygulamıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .97, iç tutarlılıkta ise Spearman Brown .91, Horst .91 ve Cronbach alpha değeri .92 olarak belirlenerek tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada “Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği”ne ilişkin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamasının pilot uygulaması 150 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Pilot uygulama, öğretmenlere uygulanarak geliştirilen ve geçerlik güvenilirlik hesaplaması yapılan bir ölçeğin farklı örneklem grubunda çalışıp çalışmayacağını test etmek amacıyla yapılmıştır. Buna göre Cronbach alpha katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Toplam varyansın %67’sini açıkladığı; faktör yüklerinin .40 ile .88 arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre kullanılan tutum ölçeğinin güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür.

Verilerin analizi

Veri toplama araçlarına verilen cevaplar kodlanarak, SPSS 20.0 istatistik paket programına yüklenmiştir. Cevapların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için, Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına verilen cevapların normal bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, ikili karşılaştırmalar için t testi, ANOVA kullanılmış ve yapılan istatistiksel analizlerin tümünde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Özetle verilerin analizinde parametrik testlerde kullanılan iki bağımsız örneklemlili t-testi (Independent Samples t test) ve ANOVA analizi sonucunda bulgulara ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır.

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının karşılaştırılması

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları t testi ile incelenmiştir. Bir farklılık olduğunda bu farklılığa neden olan etkinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için t-testi sonuçları yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, oluşan etkinin büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü Cohen d değeri hesaplanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3.Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının karşılaştırılması

Bölüm	N	\bar{X}	Ss	t	p
Sınıf öğretmenliği	263	99.92	8.77	5.60	.000*
Özel eğitim	109	94.25	9.11		

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p = .000$; $p < .05$). Etki büyüklüğü değeri Cohen $d = .63$ olarak hesaplanmıştır. Cohen, d değerinin 0,2’den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0,5 olması durumunda orta ve 0,8’den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir (Kılıç, 2014). Bu durumda, etki büyüklüğü değeri ($d = .63$) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında “orta” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet, ailede ya da yakın çevrede engelli birey bulunma durumu ve engelli bireyi gözlemlene deneyimi değişkenlerine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında cinsiyet, aile ya da yakın çevrede engelli durumu ve engelli bireyi gözlemlene deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi ile incelenmiştir. Sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının, cinsiyet, ailede ya da yakın çevrede engelli birey bulunma durumu ve engelli bireyi gözlemlene deneyimi değişkenlerine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları

Değişkenler		N	\bar{X}	Ss	İstatistic	p
Cinsiyet	Kadın	248	98.92	8.85	t=1.90	.059
	Erkek	124	96.94	9.85		
Ailenizde ya da yakın çevrenizde engelli birey olma durumu	Evet	104	96.52	9.10	t=-2.292	.023*
	Hayır	268	98.94	9.21		
Engelli bireyi gözlemlene deneyimi	Evet	251	96.90	9.18	t=-4.249	.000*
	Hayır	121	101.07	8.71		

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir ($p = .059$; $p > .05$). Ailede ya da yakın çevrede engelli birey bulunma durumu değişkenine göre, çevresinde engelli birey bulunmayan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p = .023$; $p < .05$). Engelli bireyi gözlemlene deneyimi değişkenine göre, engelli bireyi gözlemlene deneyimi olmayan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p = .000$; $p < .05$).

Öğretmen adaylarının mezun olduğu lise ve Genel Akademik Not Ortalaması (GANO) değişkenlerine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında mezun olduğu lise, genel akademik not ortalaması (GANO) değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının mezun olduğu lise ve genel akademik not ortalaması (gano) değişkenlerine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları

Değişkenler		N	\bar{X}	Ss	İstatistic	p
Mezun olunan lise	Genel lise	169	99.17	8.09	F=1.897	.080
	Anadolu- Fen- Süper Lisesi	127	98.44	9.69		
	Meslek Lisesi	21	98.61	9.48		
	Kolej- Özel Lise	2	92.50	3.53		
	İmam-Hatip Lisesi	2	101.50	6.36		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	49	94.46	11.05		
	Açık Öğretim Lisesi	2	101.00	9.89		
Genel Akademik Not Ortalaması (GANO)	1.00-1.80	2	94.50	14.84	F=1.209	.306
	1.81-2.60	124	97.32	9.29		
	2.61-3.40	194	99.10	9.25		
	3.41-4.00	52	97.48	8.77		

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mezun olduğu lise ($p = .080$; $p > .05$) ve genel akademik not ortalaması ($p = .306$; $p > .05$) değişkenlerine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sınıf öğretmeni öğretmen adayları ile özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırma sonuçları aşağıda yer almaktadır:

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ekşi (2010) sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması adlı tezinde özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tutumları, sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu yönünde anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu sonuç yapılan çalışma ile örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Özbaba (2000) okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları adlı tezinde; Bek, Gülveren ve Başer (2009) sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları makalesinde; Ekşi (2010) sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması adlı tezinde; Şahbaz ve Kalay (2010) okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları makalesinde; Güleriyüz ve Özdemir (2015) sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları makalesinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını görülmektedir. Bu bulgular çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ailesinde ya da yakın çevresinde engelli birey bulunma durumu değişkenine göre çevresinde engelli birey bulunmayan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Özbaba (2000) okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları adlı tezinde engelli çocuk sahibi olma değişkenine göre; Kayhan, Şengül, ve Pıstav Akmeşe (2012) ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde aile ve/veya çevresinde engelli birey olup olmaması değişkenine göre; Kuzu (2011) öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılmasında engelli bir yakınının olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının engelli bireyi gözlemlene deneyimi değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında, engelli bireyi gözlemlene deneyimi olmayan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ailesinde ya da yakın çevresinde engelli bir birey bulunmayan ve engelli bir bireyi gözlemlene deneyimi olmayan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olması dikkat çekicidir. Toplum arasında, ailesinde ya da yakın çevresinde engelli birey bulunan ve engelli bireyi gözlemlene deneyimi olan kişilerin engelli bireylere olan tutumlarının daha olumlu olacağına ilişkin genel bir kanı olduğu düşünüldüğünden bu bulgu düşündürücüdür. Ayrıca ailesinde ya da yakın çevresinde engelli birey bulunmayan öğretmen adaylarının engelli bireyleri tanımadığı ve onların eğitimine yönelik zorluğu bilmediği için olumlu tutum göstermiş olabilirler.

Öğretmen adaylarının mezun olduğu lise ve akademik başarı değişkenlerine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Şahbaz ve Kalay (2010) okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında, Kayhan vd. (2012) ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde mezun olduğu lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Bu bulgular çalışma ile örtüşmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda şu öneriler getirilebilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü öğretmen adayları ele alınmıştır. Eğitim fakültesi bünyesinde diğer alan öğretmenliği bölümünde kaynaştırma dersi ya da özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının tutumları ve görüşleri incelenebilir.

Kaynaştırma öğrencisi sadece sınıf öğretmeni ya da özel eğitim öğretmenin sorumluluğu olarak görülmemelidir. Gelişimi doğrultusunda eğitime devam ettikçe farklı branş öğretmenleri ile karşılaşma olasılıkları vardır. Bu sebeple branş öğretmenlerinin tutumları ve görüşleri incelenebilir.

Engelli bireyi gözlemlene deneyimi olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumunun daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarının her sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayabilir. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda her öğretmen adayının staj yapması kriteri konulursa, kaynaştırma öğrencisine eğitimin nasıl olması gerektiğine yönelik deneyim kazanabilmesi açısından faydalı olabilir. Ayrıca özel eğitim okullarına ziyaretler düzenlenerek de duyarlılık ve olumlu tutum geliştirilmesi açısından yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

- Ataman, A. (1996). Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakültelerine Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi Ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı)*, 2 (7), 382-389.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bek, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). Sınıf Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(2), 160-168.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 7. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Darıca, N. (1992). *Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi*. 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, (S.183-185). İstanbul: Ya-Pa.
- Diken, İ. H., (2007). Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirliği. S. Eripek (Dü.) İçinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. B., S. 65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diler, N. (1998). *Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları Ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güleryüz, B. ve Özdemir, M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (3). 53-64.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Piştav Akmeşe, P. (2012). İlköğretim Birinci Ve İkinci Kademe Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching.*, 1 (3), 268-278.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. (22. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2014). Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4 (1), 44-46.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16 (86), 45-50.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Ve Öz Duyarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB, (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, Yayın Tarihi: 21 Temmuz, 2012, Sayısı: 28360.
- Özbaba, N. (2000). *Okul Öncesi Eğitimcilerin Ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sargın, N. ve Sünbül, A. M. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarının (Çeşitli Değişkenler Açısından) İncelenmesi*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi. (Sf. 1-16). KKTC: Yakın Doğu Üniversitesi.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), , 116-135.

EXTENDED ABSTRACT

Comparison of The Attitudes Of Pre-Service Primary School Teachers And Pre-Service Special Education Teachers Towards Inclusion

Inclusion is defined as the practice in which students with special needs are educated in regular classes with their peers part-time or full-time through the provision of support services to students and teachers. Teachers' attitudes are very important in the success of inclusion. In the present study, it is aimed to compare the attitudes of pre-service primary school teachers and pre-service special education teachers towards the concept of 'inclusion' based on different variables.

This is a descriptive study where survey method is employed as it aims to determine a current situation. The study group consists of 372 pre-service teachers studying in primary education and special education departments of a faculty of education. "The Scale of Attitude towards Integration in Preschool Education" developed by Özbaba (2000) based on "Opinions Relative to Inclusion Scale" by Kırcaali- İftar (1992) and "Continuity of Changing Attitudes Toward Individuals with Disabilities" by Özyürek was used to collect data. It is a five-point Likert-type scale. The items are rated as follows: Strongly agree (1), Slightly agree (2), Agree (3), Agree much (4), Strongly disagree (5). The highest inclusion score that a participant can get is 150 (positive attitude), while the lowest is 30 (negative attitude). In the present study, the pilot validity and reliability calculations related to "The Scale of Attitude towards Integration in Preschool Education" was carried out with 150 pre-service teachers. Cronbach's alpha coefficient was found to be .77. It was determined that the total variance explained was 67%, while the factor loadings ranged between .40 and .88. Accordingly, the attitude scale was determined to be valid and reliable. The answers taken using data collection tools were coded and uploaded onto SPSS 20.0 statistical package. In the analysis of data, arithmetic mean, frequency, and standard deviation were used, while t-test and ANOVA were used for paired comparisons and the significance level was taken as .05 in all statistical analyses.

With regards to the pre-service teachers' attitudes towards inclusion, there was a significant difference in favor of those studying in primary education department. Ekşi (2010) reports in his thesis titled "Comparison of the attitudes of primary school teachers and special education teachers towards inclusion" that the attitudes of special education teachers are more positive in comparison to those of primary school teachers. No significant difference was found between the attitudes of pre-service teachers towards inclusion based on gender. Based on "presence of a disabled individual in one's environment" variable, a significant difference was found in favor of the pre-service teachers not having any disabled individual in their environment. Based on "the experience of observing a disabled individual" variable, there was a significant difference between the attitudes of the pre-service teachers towards inclusion in favor of those not having an opportunity to observe a disabled individual. There was no significant difference between the attitudes of the pre-service teachers towards inclusion based on the variables of gender, the high school they graduated from, and their academic success. Based on these findings, the following recommendations can be made: There may not be students with special needs in each classroom in schools that pre-service teachers visit within the scope of the Teaching Practice course. It may be useful to set a criterion for every pre-service teacher to make a practice in classrooms where they can observe students engaged in inclusion. As the teachers of classrooms where there are students with special needs may think that the information they give to pre-service teachers about these students will set an example, their attitudes towards inclusion might positively be affected. Thus, inclusion should be emphasized in end-of-year seminars. It is also possible to increase consciousness by giving in-service and pre-service trainings to teachers and pre-service teachers who assume an active role in inclusion.

Psikoterapide Yeni Soluk: Öyküsel Terapi

A New Lens in Psychotherapy: Narrative Therapy

Hilal Çelik

Marmara Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D.
celikhilal@gmail.com hilalcelik@marmara.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın temel amacı psikoterapi alanında günümüzde önemli yaklaşımlardan biri haline gelen öyküsel terapiyi ülkemizde psikolojik danışma alanına kazandırmaktır. Geleneksel psikoterapi okullarının aksine öyküsel terapi 21. Yüzyılın temel bilgi birikimini ve felsefi alt yapısını kendisine temel kuramsal çerçeve olarak belirlemiştir. Bu bağlamda dil üzerinden inşa edilen söylemler dünyasının bireylerin ruh sağlığı üzerinde direk ve dolaylı etkilerine odağını yerleştirmiştir. İnsanların sorgulamadan kabul ettikleri/etmek zorunda bırakıldıkları ve kaderleri olduğuna inandıkları öykülerinin yapı bozumu ve yeniden inşası bu terapinin ana hedeflerinden biridir. Bu çalışmada öyküsel terapinin amaçları, temel kuramsal çerçevesi, öncü isimleri, bir terapi modeli olarak kullanımı, terapötik hedefleri ve kullandığı teknikler derinlemesine tanıtılarak alan uygulayıcıları ve psikolojik danışma alanına kazandırılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Öyküsel terapi, terapi, terapötik teknikler*

Abstract

The main purpose of this study was to bring narrative therapy, which has currently become one of the significant approaches, in the field of psychological consultation. To the contrary of the traditional psychotherapy approaches, narrative therapy has specified the essential knowledge accumulation and the philosophical background of the 21st century as its basic theoretical framework. Within this context, it set its focus on the direct and indirect impacts of the world of discourse constructed over language on the mental health of individuals. The deconstruction and re-construction of people's narratives that they accept/are made to accept without questioning and that they believe to be their fate is one of the main aims of this therapy. In this study, the aims, the basic theoretical framework, the leading names of narrative therapy, its use as a therapy model, its therapeutic aims and the techniques used are introduced in-depth and it is also attempted to bring it in to the practitioners of the field and the field of psychological consultation.

Keywords: *Narrative therapy, therapy, therapeutic techniques*

GİRİŞ

Günümüz dünyası Newton'un mutlak zaman ve uzay içinde yaşanan dünya görüşünden uzaklaşmıştır. Bir önceki çağın öngördüğü homojenlik artık hiçbir yerde mevcut değildir (Wodak, & Meyer, 2002). Kurulan ve içinde var olunan dünya şeffaf bir dünya değil, aksine belirsiz ve açıklanması gereken kaotik bir söylem dünyasıdır (Sözen, 1999). Yenedünya düzeni söylemler ve dil üzerine inşa edilen ve odağını görecelilik, ideolojik ikilemler, parçalılık/bölünmüşlük, çoklu kimlikler, çelişkiler, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle eyleme dönüşen *dil* pratiklerine yönlendirmiştir (Sözen, 1999; Wodak, & Meyer, 2002).

Dil, bireylerin kendilerini ifade edebilme ve diğer insanları anlayabilmeleri için bireye gerekli olan bakış açısını sunan bir nesnedir. Dilsiz bir dünya anlam bakımından eksiktir. Dil sadece basit bir temsil ya da yansıtma aracı değil, değişik fonksiyonları içinde barındıran karmaşık sistemler bütünüdür (Elliot, 1996). Bir diğer ifadeyle dil, iletişimin basit bir tanımı ya da aracı değil hem bir sosyal pratik, hem de bir şeyleri yaratma sürecidir. Dil sosyal yaşamın merkezindedir ve yaşamı inşa etme gücüne muktedirdir. Konuşmalar sürekli ve aralıksız bir şekilde sosyal dünyayı yaratır. Bu açıdan dil, *anlamın* yaratıcısı konumundadır (Wood & Kroger, 2000).

Dil kullanımı nerede ve hangi zaman diliminde olursa olsun daima siyasal bir içeriğe sahiptir. Çünkü dil onu kuşatan sosyal dünya ve o sosyal dünyanın ideolojileri tarafından sarmalanmış durumdadır. Dilin ardında, ondan ayrılamaz bir biçimde duran siyasal bir söylem mevcuttur. Bu açıdan bakıldığında dili siyasal, ideolojik ifadelerden ayrı tutmak ve onsuz düşünmek hemen hemen hiç olası değildir. Toplumu oluşturan bireyler konuşma ya da eylemleri neticesinde dünyanın onların gözünde ne olduğuna, dünyayı nasıl algıladıklarına ve anlamlandırdıklarına dair özel mesajlar verirler ve sonuç olarak söylemleri

aracılığıyla dünya, sosyal bağlam, kendileri ve diğerleri hakkında ki bakış açılarını ortaya koyarlar (Gee, 1999).

Dilin ve dil pratiklerinin içine sızdığı ve tüm gücünü derinlemesine hissettirdiği alanların başında kuşkusuz ki psikoterapi alanı gelir. Neredeyse tüm psikoterapi uygulamaları dil ve dil pratikleri üzerine inşa edilmiştir. Bir önceki çağın –modernist/pozitivist anlayışın- doğurgularıyla beslenen geleneksel psikoterapi uygulamaları yenedünya düzeninin beraberinde getirdiği ilişkileri, ikilemleri ve sıkıntıları açıklayabilme gücüne ne kadar haizdir sorusu ister istemez akıllara gelir. Çünkü modernizmin/pozitivizmin savunucusu olduğu *nedensellik* günümüz dünyasının karmaşıklığını, belirsizliğini, ikilemlerini, vb. olgularını açıklayabilecek güçte değildir (Wodak, & Meyer, 2002).

İçinde bulunduğu çağın felsefik görüşlerinden beslenen, odağını dil ve söylemler üzerinden inşa edilen “anlam”a yönlendiren öyküsel terapi bir önceki çağın felsefik ve teorik görüşlerinden beslenen psikoterapi okullarının yetersiz ve eksik kaldığı alanları doldurma potansiyeline sahiptir. Hümanistik yaklaşımdan sonra psikoterapi alanında “*dördüncü dalga/güç*” olarak kabul edilen bu yaklaşım, kişisel ve kişilerarası problemlerin gelişiminde ve dışavurumunda “dil” ve “öykü” nünün önemine vurgu yapar. Öyküsel terapi ileri sürmüş olduğu iddialar, varsayımlar, amaçlar bakımından aşına olunan geleneksel psikolojik danışmanlık yaklaşımlarına meydan okur (Payne, 2006).

Öyküsel terapinin temelleri ilk olarak 1980’lerde Avustralya ve Yeni-Zelanda atılmış ve günümüzde dünya genelinde kendine oldukça saygın bir yer edinmiştir (Shapiro & Ross, 2002). Yaklaşımın öncü isimleri arasında Micheal White ve David Epston yer alır. White (1992)’e göre bireyler yaşamının anlamını yorumlayıcı hikâyeler oluştururlar. Oluşturulan bu hikâyeler daha sonra bireyin yaşamı için kesin “doğru”lara dönüşür. Baskın kültürün öyküleri, anlatımları çok güçlü olduğundan bireyler baskın söylemin ve yaşadıkları durumlara göre edindikleri kimliklerinin mesajlarını kendi gerçeklikleri gibi içselleştirirler. Yaşanılan durumlar bireye uygun olmazsa bile, bu mesaj mutlaka birey tarafından alınır. White, baskın söylemlerin kültürden çıkarı olanlara hizmet etmekten başka bir işe yaramayan, ancak bireyin yaşam fırsatlarına ve özerkliğine hiç de uygun olmayan bakış açılarının, süreçlerin ve hikâyelerin sürdürülebilirliğini sağladığına inanmaktadır (Corey, 2005).

Öyküsel terapiye göre insanların bir durum karşısında nasıl hissedeceklerini ve nasıl eylemde bulunacaklarını belirleyen şey, o kişinin, o durumu kendi açısından nasıl anlamlandırıldığı ve yorumladığına bağlıdır. Öyküsel terapide problemin yarattığı durum, problem davranışlar aracılığıyla sürdürülen ve dil içinde koordine edilen yaratılmış sosyal gerçeklikten daha fazla bir şey değildir. Yani insanların sorunları sosyal yapısalcı metaforlar içinde merkezileştirmiştir. *Yaratılmış sosyal gerçeklikler* bireyin hem kimlik tanımlama değerini yapılandırmak, hem de diğerleri ile olan ilişkilerini anlamlandırmak için geliştirdikleri öykülerinin içinde kendilerini ortaya çıkarırlar. Bu açıdan bakıldığında bireyler “anlam yapıcıları”dır; ve bu anlam insanların bakış açılarını hem şekillendiren, hem de sınırlandıran ana unsurdur (Payne, 2006).

TEMEL KURAMSAL ÇERÇEVE

Öyküsel bilgi paradigması 1980’lerle birlikte toplumsal alanda etkinliğini oldukça fazla hissettiren sosyal yapısalcılık ve sosyal bilimlerdeki diğer yorumsalcı yaklaşımların etkisiyle ortaya çıkmıştır. Bu bilgi paradigması aynı zamanda Hermenutik gelenek ile öyküsel bilgi psikolojisinden oldukça beslenen bir yaklaşım olarak kabul görmektedir (Kazdim, 2000). Öyküsel terapinin kuramsal alt yapısı post-modernizm, post-yapısalcılık ve hermenutik’ten beslenir.

Post-modernizm: Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra dünyada ve toplumlarda yeniden yapılanma hareketi, İkinci Dünya Savaşı sonrası iyice hızlanmış ve dünyanın çok süratli bir değişim içine girmesine neden olmuştur. Bu hızlı değişim kuralların, inançların ve kurumların sorgulanmasına neden olurken; ortaya çıkan toplumsal karmaşa ve davranış bozuklukları da insanları yeni kavram ve mana arayışlarına itmiştir. Bu sarsıntılı ve karmaşık duruma “modern-sonrası” (postmodern) durum adı verilmiştir (Bolay, 1998). Modernist düşüncenin tam karşısı olan postmodernizm, farklı alanlardaki olgular arasında bir bağ kurma, disiplinler arası sınırları yok etme, gerçek ve fantezi arasında bağ kurma amacı taşımaktadır. Bu nedendir ki, metodolojik ve teolojik çoğulculuğu reddeder, hem tümdenvarımı hem tümdengelimi birlikte kullanır (Wilterdink, 2002).

Postmodernizm, modern öncesi ve modern dönemdeki “gerçeklik” ve “bilgi” tartışmalarını gereksiz bulur. Postmodern bakış açısına göre “gerçeklik”, “insanların üzerinde hem fikir oldukları şey”dir. Bu görüş, daha önceki düşüncelerde yer alan “gerçeğin önceden beri var olduğu” fikrine karşı çıkar ve gerçeğin zamana, mekâna ve algılara göre değişeceğini savunur. Postmodernizme göre tek bir mutlak gerçeklik yoktur aksine insan sayısı kadar gerçeklik mevcuttur (Wilson, Osman & Teslow, 1995) ve gerçek bilinemez. Bilinen tek şey, yaşantı ve deneyimler sonucu yaptığımız yorumlardır. Bu nedenle herkesin kendi gerçeği vardır. Fields (1995)’e göre mantık, bilim, tarih ve etik gibi insan disiplinleri, insanoğlunun özelliğini ve yetersizliğini yansıtmaktan başka bir şey yapmazlar. Post-modernizmin öncü isimlerinden biri olan Foucault, sosyal yapıların dilin kullanımı için çeşitli kurallar oluşturduğunu ileri sürer. O’na göre bu kurallar; bireylerin sosyal yapı ve anlam arasında bağ kurmasına etki eder. Sosyal yapılar güç kazanmak ve elde ettiği bu gücü sürdürebilmek için bu sürece ihtiyaç duyar (Potter, 1996).

Düzen, mutlak gerçeklik, katıksızlık ve analitik soyutlama gibi kavramlara vurgu yapan modernizm ile karşılaştırıldığında postmodernizm; karmaşıklık, çoğulculuk, çeşitlilik ve kapsamcılığa doğru yönelmiştir (Dyck, 2000). Psikolojide postmodernizmin etkilerine bakıldığında; bütün gerçeğin sosyal olarak yapılandığı görüşü kişiyi ele alışını da etkilemiştir. Postmodernizm, düşünceler, arzular, duygular, kişilikler, bilinç gibi fenomenlerin kişinin içinde bulunduğu fikrini reddeder. Bunların da sosyal yapılarının olduğunu savunur. Bu yaklaşım kişiyi, içeriden alıp dışarıya doğru hareket ettirmiştir. Kişilik ve benlik algısını, “psişe” olmaktan çıkarıp, sosyal ilişkiler içerisinde, etkileşimde bulunan bir yapı olarak ele alınmıştır. Zihinsel dünya, bir sosyal oluşumdur. Dil, zihinsel fenomenleri yaratan unsur olarak görülmektedir. Böylece dil, ifade etmede bir araç olmaktan çıkmış, insan kültür ve dili kullanmada bir aracı olarak değerlendirilmektedir (Vollmer, 2000).

Postmodernist düşüncede meydana gelen bu köklü yönelim ve beraberinde getirdiği değişim, birçok terapi metodunun ve hatta bazı terapistlerin dünya görüşlerinin değişmesine neden olmuştur. Geleneksel terapi yöntemleri ve okulları ile karşılaştırıldığında post-modern terapi yaklaşımları eski paradigmalarda mümkün olmayan düşünce ve eylem özgürlüğü sağlamakta ve terapi metodlarının sınırlarını genişletmektedir. Bu düşünce sistemi ile terapistler artık danışanlara, dışarıdan medikal sağaltım uygulayan bir uzman olma rolünden sıyrılmış ve bireylerin “anlam inşasının/yaratımının” sürekli bir parçası haline dönüşmüştür. Postmodernist hareketin bir ürünü olarak öyküsel terapi son 10 yıldır ve beklide daha fazla zamandır, terapi modelleri içinde oldukça yaygın bir popülerite kazanma imkanı bulmuştur (Dyck, 2000).

Post-Yapısalcılık

Post-yapısalcılık özne ve akıl kavramlarına ve Descartes’tan Hegel’e kadar sürmüş olan bilinç felsefesine veda etmişlerdir. Post-yapısalcılığa göre her şey bir yapıdır ve bu yapının merkezi ve sınırı yoktur. Dil kendi içinde kapalı bir sistem değil açık ve esnek bir sistemdir (Orkunoğlu, 2007). Bu açıdan post-yapısalcı yaklaşım metin merkezli bir yaklaşımdır. Bu görüş, her metnin arkasında bir yapının bulunduğunu iddia ederek okuyucunun önemini hiçe sayan yapısalcı görüşün aksine, okuyucu merkeze alır. Metnin anlamını yazar değil, okuyucu belirler. Birden çok okuyucu olduğu için, metnin de birden çok anlamı vardır. Yazar artık, modernitede olduğu gibi otorite kaynağı değildir. Yapısalcılık, yazarı öldürmüştür. Post-yapısalcılık ise, bu öldürme faaliyetini genişletmiş, yazarı öldürerek metni ve okuyucuyu ön plana çıkarmıştır. Post-yapısalcı anlayışta, metni oluşturan yazar değildir, metni oluşturan okuyucudur. Post-yapısalcılığa göre her okuma, aynı zamanda yazmadır (Sözen, 1999). Postyapısalcılık, anlam sürecini yapılandırır. Dilin, dil kullanıcıları tarafından ne anlama geldiği asla mükemmel bir şekilde iletilemez. Bu görüşte düşüncede anlam, sürekliliği olan bir şeydir.

Hermenütik

Hermenütik seçilen nesnenin anlamını, kendi açıklamasından ayırabilmez. Yorumun doğru yapılabildiğini ortaya koyabilen süreçte epistemolojik önyargıların bir engel teşkil edebilmesi söz konusudur. Başarılı yorum metnin orijinalindeki karşıtlıkları ve tuhaflıkları göstererek açıklama yapmaya dayanır (Sözen, 1999). Gadamer’e göre yorum; yapay anlamın maskesini düşürmek, gizlenen ya da başka bir biçimde aktarılan anlamın üzerindeki örtüyü kaldırmaktır. Yorumlama bir gelenekte duyulan söylemin açıkça ifade edilmesidir. Diğer bir ifade ile yorum için söyleme/lere ihtiyaç duyulmaktadır. Herkesin söylem olarak kabul ettiği bir metnin veya insanın demek istedikleriyle kastedilen ifadeler, yorumlama ile açık bir hale gelir. Bu süreç yorumlayan ile yorumlanan arasında bir köprü kurarak boşluğu ortadan kaldırır (Sözen, 1999).

ÖYKÜSEL TERAPİNİN ETKİLENDİĞİ İSİMLER

Öyküsel terapinin öncü isimlerinden Micheal White’in terapiye kazandırdığı “aksi/olumsuz (susturulmuş) açıklama”, “terapötik bağlam içindeki farklılaşma”, “baskı” gibi pek çok kavramı Geragory Bateson’dan ödünç alınmıştır (Dyck, 2000). Aksi-olumsuz (susturulmuş) açıklama’yı White, (1989), danışanın yaşantısının baskın açıklaması/tanımlaması tarafından bastırılan tema/lar olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle bireylerin sahip olduğu baskın temalar, alternatif temalar ve yaşantılar tarafından bastırılmadığı için mevcuttur. Aksi sonuçlar problematik hikâyeye rağmen var olan alternatiflerdir ve bunlar çürük veya gerçek dışıymış gibi görünebilirler. Ancak tüm bu temalar öyküsel terapi için oldukça önemli olup, değişim için gerekli olan anahtarlardır. White ve Epston, Bateson’u referans alarak insanların etraflarını sarmalayan dünya hakkında geliştirdikleri fikir ve inançlar aracılığıyla toplum içinde işlevde bulunma eğilimleri taşıdıklarını ileri sürmüşlerdir. Bu inançlar ve fikirler, içinde *her bir birey yaşama, etraflarında meydana gelen olayları algılama, kavrama, anlama, yorumlama (bilgi işleme süreçleri), ve kendilerini dış dünyadan ayırabilme becerisine sahiptir* anlayışını barındıran çeşitli kurallar meydana getirir (Dyck, 2000).

Öyküsel terapiye önemli katkıları olan bir diğer isim Edward Bruner’dir. Bruner’e göre insanlar hayatı, deneyimleri aracılığıyla öğrenir ve yaşamlarından öyküler ve yahut hikâyeler yoluyla anlam çıkarırlar (Monk, 1996; Zimmerman & Dickerson, 1994). Bruner ayrıca, insanların yaşadıkları olayları “anlamlandırma” için “baskın hikâye”ler geliştirdiklerini de ileri sürmüştür. Baskın hikâye, her ne kadar bireylerin tüm yaşamını çepeçevre sarmalamış gibi görünse de, gerçekte tüm yaşam baskın hikâyeden ibaret değildir. Baskın hikâye yaşamın bir döneminde cereyan etmiş ve bireyin yaşamında bir şekilde yapılmaya devam eden gelen, belirli aktivitelerin nedeni olarak gösterilen hikâyelerdir (Monk, 1996).

Öyküsel terapi üzerinde etkili olan bir diğer isim ise Michel Foucault'tur. White ve Epston'un "*baskın söylemler*" kavramı Foucault'un *güç* ve *bilgi* fikrinden türetilmiştir. Baskın söylemlerin ve yahut toplumsal inanç ve normların çoğunluk nüfus üzerindeki etkisi oldukça ustaca işlenmiştir ve bu etkinin sözü edilen nüfus tarafından fark edilmesi oldukça güçtür. Bireyler, pek çok toplumsal söylemi sanki kendi fikirleriymiş gibi sorgulamadan benimser ve bu söylemlerin yaşamları nasıl etkilediğinin farkına varmadan yaşamlarını sürdürürler. Foucault'un bu görüşleri White ve Epston'un "*yapısal çözüm*" ve "*toplum içinde ezici bir etkisi olan, dogmatik bir şekilde kabul edilen normları ve gerçeklikleri ayırıştırma*" fikrini geliştirmelerine yol açmıştır (Dyck, 2000).

ÖYKÜ METAFORU

"*İnsanlar yaşamlarını düzenleyen hikâyeler aracılığıyla hayatlarının anlamını şekillendirirler*" görüşü öyküsel terapinin temel varsayımlarından biridir. İnsanlara kendilerini ifade edebilmek için çeşitli deneyimler edinirler, yaşamın yapılandırılmasında oldukça önemli etkileri bulunan çeşitli yaşam öyküleri paylaşırlar. Yaşantılarının/deneyimlerinin anlamını keşfetmek ve hayatlarını anlamlandırmak isteyen insanlar için hikâyeler oluşturmak temel meseledir. Ne var ki insanlar sadece kendi deneyimleriyle değil aynı zamanda dış kaynaklı hikâyeler ve söylemler aracılığıyla da (toplumsal norm ve söylemlerle oluşturulan cinsiyete ilişkin öyküler, vb.) kimliklerini şekillendirirler (Dyck, 2000).

Bu noktada hikâyeye ya da öykü, insanların deneyimlerine yükledikleri "*özel anlam/lar*"ı temsil eden kavram olarak karşımıza çıkar. Kişisel öyküler, beklentilerin deneyimler tarafından nasıl yaratıldığı, farklı anlayışların ve yorumlamaların özel öykülerin formülasyonlarına nasıl yol açtığı vurgusu terapideki kilit noktayı oluşturur. Hikâyeler, öyküsel terapi literatüründe, *uyum, tutarlılık, süreklilik ve anlam duygusunun belirli bir düzeyde sürdürülebilmesi* için kullanılan bir metot olarak ta gösterilmekte ve aynı zamanda olumsuz nitelikteki yaşam değişimleri ve kayıplarla başa çıkmada kullanılan etkili bir başa-çıkma sistemi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal yaşam pratiklerinde ve klinik uygulamalarda oldukça önemli olan öyküler insan varoluşunun anlamada oldukça güçlü bir rol üstlenmektedir (Dyck, 2000).

Öyküsel terapi, kişisel yaşam hikâyeleri ile öykülerin anlatımı ve yeniden anlatımı sonucunda kazanılan terapötik değerine gönderme yapar. Rhodes (1996), öyküyü olaylar dizisiyle ilişkili anlam üretme formu olarak tanımlar. Terapötik süreç, kişisel hikâyelere yönelik içgörü kazanımını araştırır ve bu süreç terapiste danışanın öyküsünün yardımcı yazarı olma imkânını sağlar (Morgan, 2002). Öyküsel terapide, öykü veya hikâyeler temel meteforlar olup, terapötik süreç bir anlam yaratma süreci olarak tanımlanır. Hikâyeler kendilerini hem terapi içinde hem de terapi dışında ki söylemler aracılığıyla yeniden üretir. Terapide bireylerin hikâyelerindeki ana temalar açıklığa çıkarılmaya çalışılır. Terapötik söylem, terapi seansının dışında ya da içinde meydana gelir. Öyküler değişim sürecinin bir parçası olarak hatırlanır, yeniden hatırlanır, yanlış hatırlanır, yeniden yazılır ve yardımla yazılır (Mascher, 2002).

Terapi ortamında her bir bireyin hikâyesinin biricik ve eşsiz olduğu göz önünde bulundurulmalı, herhangi bir şekilde yargılanmamalı veya yok sayılmamalıdır, aksine tüm hikâyelerin eşit bir şekilde merulaştırılmasını sağlayacak ortam yaratılmalıdır. Danışanlara, başkaların onun hikâyesini nasıl algıladıkları veya algılayacaklarını işin içine dahil etmeden, direk olarak kendi dilinden kendi hikâyesini anlatma özgürlüğü bulacak bir terapi ortamı yaratılmalıdır. Bu durum danışanın pür dikkatle terapist tarafından dinlenmesini ve danışana hikâyesini anlatması için yeterli zamanın sunulmasını gerektirmektedir. Bunun yanı sıra danışanların terapiye, yaşamlarını kapsayan birden fazla öykü inşa etme fırsatı yaratan farklı hikâyelerle geldiği gerçeğini kabul edip bunu onaylamakta öyküsel terapi için oldukça önemlidir (Parry & Doan, 1994).

BİR PSİKOTERAPİ YÖNTEMİ OLARAK ÖYKÜSEL TERAPİ

Öyküsel terapi süreci, oluşturulan hikaye dizisinin yapı-bozumu ve yeniden inşa sürecidir. Bu terapi modeli insan yaşamının toplamını özetleyecek ve içine alacak tek bir hikayenin olma olasılığının bulunmadığı, bunun yerine hikâyeler dizisinin içinden başka hikâyeler (alternatif hikâyeler, tercih edilen) doğabileceği varsayımından hareket eder (Carey & Russell, 2003). Epston ve White (1990)'a göre bir hikaye dizisinin meydana gelmesi için 4 öğenin: i) olaylar, ii) ardışıklık/dizi, iii) zaman genişliği ve iv) bir taslağa ya da temaya göre organize olmanın bir arada mevcut olması gerekir. Bu öğelerden herhangi birinin yokluğu hikâye dizisinin meydana gelmesine engel olur. Bu nedenle, terapi ortamında da yaratılan yeniden yazma sürecinde bu öğelerin karşılanmasına dikkat edilmelidir (Carey & Russell, 2003).

Öyküsel terapi Kazdim'e göre (2000) psikoterapide yapısalcı çizgide düzenlenen roman yaklaşımıdır. Ona göre insanlar kendi öykülerinin yazarlarıdır ve ancak gerçeklikler hem bireyin kendisi hem başkaları ve hem de gücü elinde bulunduran ideolojik ve toplumsal güçler tarafından yaratılır. Bu açıdan değerlendirildiğinde Freedman ve Combs (1996) öyküsel terapinin çeşitli varsayımlar üzerine oturtulduğunu ve bu varsayımların şunlar rapor eder: i) Gerçeklikler *sosyal yapılar* olarak inşa edilir, ii) Gerçeklikler *dil* aracılığıyla oluşturulur, iii) Gerçeklikler *öyküler* aracılığıyla organize edilir ve sürdürülür, iv) Mutlak gerçeklik diye bir şey söz konusu değildir.

Terapistler değişimin her zaman mümkün olabileceği, baskın ya da problematik hikâyeye rağmen alternatif ve daha pek çok hikâyenin var olabileceğini varsayımıyla hareket ederler. Öyküsel terapi yaşanan

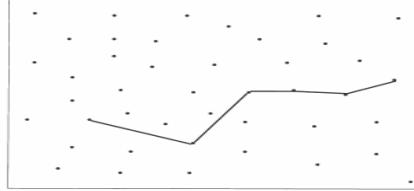
olayları ne sadece betimler, aynalar ve yansıtır ne de onlara indirgemeci ya da aşırı tutucu bir şekilde yaklaşır. Öyküsel terapi yeniden anlam inşa etme sürecidir (White, 1995). Bununla birlikte bu terapi yöntemi sadece hikâyelerin yapı-bozumu (yapısal çözümlenme) ve inşası ile değil, aynı zamanda birbirlerinin içine hiyerarşik, paradoksal, ironik ve derinden gömülmüş ve birbirlerinin temsilcisi haline dönüşmüş olan hikâye etkileşimleriyle ilgilenir (Madigan & Law, 1998).

Öyküsel terapi yaklaşımında pek çok tarihin, kendiliğin, ailenin, toplumun ve ulusun var olduğunun farkında olmak oldukça önemlidir. Terapist her danışanın terapiye güç, sınır ve uyum kaynakları olan hikâye kuşaklarıyla (söylemler ve yaşantılar yoluyla kazanılan ve bir nesilden diğer nesle aktarılan ve/veya kişinin kendi yaşantıları yoluyla edindiği) birlikte geldiğinin farkındadır. Bu tarihsellik ve çoklu kendilikler hem bizzat yaşanır, hem de terapi ortamı içinde yapı-bozumuna (yapısal çözümlenme) uğrar ve yeniden yapılandırılır. Çoklu kimlikler aracılığıyla var olan değişimler ve ayrımlar danışanın gelecek yaşantılarının temelidir (Mascher, 2002).

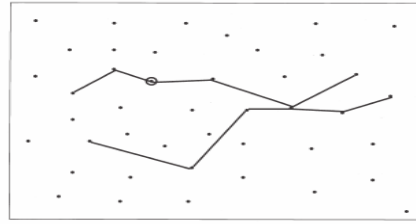
Öyküsel terapiye göre insanlar yaşamları boyunca çeşitli deneyimler edinirler (Şekil 1). Bu deneyimleri aracılığıyla zamanla kendi yaşamlarının tüm anlamını içinde barındıran, belirli bir içeriği olan baskın hikâye oluştururlar (Şekil 2). Fakat insanlar bu hikâyelerin özünde bulunan tutarsızlıkların, çelişkilerin tamamen farkında değildirler. Diğer bir ifadeyle insanlar yaşamlarındaki belirsiz nitelikteki olan ve onların yaşamlarını etkileyen boşlukların, tutarsızlıkların ve çelişkilerin çoğu zaman farkında değildirler. Öyküsel terapi bu boşlukların ve tutarsızlıkların yaşamda nasıl bir etkiye bulunduğunu çeşitli terapötik yöntemleri kullanarak danışana fark ettirerek danışanların yaşamlarına dair daha gerçekçi, kabul edilebilir, tutarlı ve anlamlı alternatif hikâyeler oluşturmalarına yardımcı olur (Şekil 3). Ve sonuçta ise problem odaklı hikâyenin içinde sıkışıp kalan insan yerine tüm hikâyesinin yeniden (Şekil 4) yazan bir insan ortaya çıkar (Freedman, & Combs, 2008; 229-230).



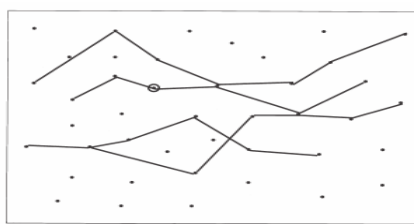
Şekil 1.



Şekil 2.



Şekil 3.



Şekil 4.

Terapötik Süreç

Terapötik süreç, kişisel hikâyelere yönelik içgörü kazanımını araştırır ve bu süreç terapiste danışanın öyküsünün yardımcı yazarı olma imkânını sağlar (Morgan, 2002). Yardımcı yazar olan terapist terapötik süreçte şu sorumlulukları üstlenir:

- ✓ Soruna her iki tarafın (hem kendisinin hem de danışan) kabul edeceği bir isim bulmak için danışanla işbirliğine girme
- ✓ Problem dışsallaştırma, problemin ardında gizli olan baskın söylemleri, niyetleri ortaya çıkarma
- ✓ Sorunun danışanın yaşamının nasıl olumsuz etkilediği (baskı altına alma, cesaretini, umudunu kırma, kendi olmaktan uzak kalma, alternatif hikâyeleri görememe) danışanla birlikte araştırma
- ✓ Alternatif anlamlar ve hikâyeler keşfetme, danışanın farklı bakış açıları geliştirmesini sağlama
- ✓ Eşsiz sonuçları araştırma
- ✓ Geliştirilen yeni bakış açısı yardımıyla, geçmişi, şimdiyi ve geleceği birbiriyle ilişkilendirme ve yaşam öyküsünün yeniden yazma
- ✓ Tanıkların desteğini alma
- ✓ Yeni yaşantıların terapi odasının dışına da yayılması (Corey, 2005).

Terapötik Amaç

Danışanların yeni, canlı ve sosyal yapılardan sıyrılmış bir dille deneyimlerini yeniden anlatmalarını sağlamak Böylece yeni ufuklar, yeni anlamlar ve yeni hikâyeler yaratmaktır. Bu sayede kendiyile barışık insanlara ulaşmak öyküsel terapinin temel amacıdır (Corey, 2005).

Terapötik Ortam

Öyküsel terapi uygulamalarında danışanların yaşamlarına dair sağlıklı alternatif hikâyeler oluşturmalarına imkan tanıyan terapötik ortamın yaratılması şarttır. Terapi ortamında, sağlıklı alternatif hikâyeler geliştirmek, danışanların kendi hayatları üzerinde artan bir kontrol duygusunun geliştirmelerini sağlar. Terapist,

hikâyesini değiştirmek için danışanın dikkatini “eşsiz sonuçlara” doğru yönlendirir. Bu süreç genellikle danışanın, özünde çaresizlik, acizlik ve güçsüzlük olan problem odaklı hikâyesi üzerinde yeniden düşünmesine yardımcı olur. Danışanların terapiye getirdikleri hikâyeler onların deneyimleri ve kişilerarası etkileşimleri aracılığıyla belirlenip yapılandırılmasının yanında toplumda egemen olan kültürel inançlar ve uygulamalara göre de şekillenmektedir (Dyck, 2000).

Terapist ve Danışan İlişkisi

Ünlü filozof İmmanuel Kant’la birlikte anılan ve bireyin kendi yaşamına dair kendi yasasını belirlemesi, ne yapacağına, nasıl davranacağına, kendi geleceğinin ne olacağına kişinin kendisinin karar vermesi anlamına gelen *kendini belirleme* kavramı, öyküsel terapide danışanın kişisel hikâyesini ve kendine yönelik bakış açısını değiştirmek için kullanılan oldukça yararlı bir düşünce tarzıdır. Öyküsel terapide yeni hikayenin oluşturulması sürecinde her ne kadar terapist aktif bir rol üstlense de amaç oluşturma sürecinde terapist ve danışan birlikte çalışır. Bu açıdan öyküsel terapi, terapistin bir uzman ve yönlendirici olduğu geleneksel terapi yaklaşımlarından farklılaşır. Geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak öyküsel terapist yol gösterici, destekleyici ve klavuzluk eden kişi konumundadır. Terapistin uzman rolü üstlendiği durumlarda danışanın terapötik çaba sonucunda elde edilenler üzerinde daha az sorumluluğu vardır. Buna karşın terapist ve danışanın işbirlikçi bir şekilde emek verdikleri öyküsel terapide danışanların terapiye ve kendilerine olan yatırımları fazladır ve terapi sonucunda elde edilen değişimler daha uzun solukludur. Geleneksel yaklaşımlarla kıyaslandığında öyküsel terapide danışan ve terapist arasındaki ilişkinin daha eşit düzeyde olduğu, hiyerarşinin söz konusu olmadığı ve genel itibarı ile terapistin dinleme pozisyonunda olduğu bir ilişki sistemi söz konusudur (Dyck, 2000).

Terapist

Terapist, danışanın olumsuz odağının sebebi olan problem odaklı hikayenin bozulup parçalanmasını sağlayan tamamlayıcı parça görevi üstlenir (Dyck, 2000). Öyküsel terapide terapistin en ön önemli işlevi danışanın alternatif hikayeleri keşfetmesine kılavuzluk etmesidir. Öyküsel terapistler kendilerini bir uzman olarak görmezler, bunun yerine herkesin kendi yaşamının uzmanı olduğunu kabul eder ve problemin insanlardan ayrı bir mevcudiyet olduğu terapinin odağına yerleştirirler (Morgan, 2002). Terapistlerin içinde buldukları durumu anlamaları için danışanları cesaretlendiren ve onlara yol gösteren kişiler olmak yerine danışanların yaşamları hakkında belirli yargılara varan uzman kişiler olmaları danışanların psiko-patolojik olarak etiketlenmelerine zemin hazırlar. Terapistin uzman ve bilen konumunda kişi olduğu geleneksel terapi yaklaşımları danışanları ulaşmak istedikleri terapötik hedefe ne yazık ki ulaştırmaz. Çünkü bilmek ve uzman konumunda olmanın ardında çeşitli ön kabuller, varsayımlar, söylemler mevcuttur. Bu ön kabuller söylemler ve varsayımlar daha birey var olmadan çeşitli güçler (aile, toplum, ideolojik güçler, iktidar vb.) tarafından yaratılan sonrasında bireyin kendi gerçekliği gibi yaşantılanan durumlardır (ör: erkek adam duygularını göstermez, hoş kadın olmak için bakımlı ve zayıf olmak gerekir, iyi çocuklar ebeveynlerin sözlerinden çıkmazlar). Bu durumlar ne yazık ki bireyin psikolojisini olumsuz yönde etkiler (Mascher, 2002).

Öyküsel terapi danışanın hem kendisine, hem diğerlerine, hem de danışanların problematik ve alternatif hikayeleriyle olan ilişkilerine odaklanır. Ancak tüm bu ilişkilerin zaman akışı içinde sayısız revizyondan geçtiğinin ve pek çok anlama gelebileceğinin de farkındadır. Terapist danışanın ilişki ağı içine giren tüm kişi ve hikâye tarihini anlatması için danışana alan yaratan kişidir (Mascher, 2002).

Danışan

Öyküsel terapi danışanı, becerikli, yeterli, yetenekli ve yaşamda karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmede kendisine yardımcı olan düşüncelere, değerlere, kararlılıklara ve yeteneklere sahip olan bireyler olarak karakterize eder (Morgan, 2002). Bununla birlikte öyküsel terapi danışanı genel itibarıyla güvenilir, iyi niyetli ve içinde bulunduğu yaşam durumlarını sürekli olarak geliştirme ve daha iyiye götürme çabasında olan bir birey olarak da görür (Dyck, 2000).

Oturuşların Düzenlenmesi

Öyküsel terapide oturumların uzunluğu hakkında önceden belirlenmiş bir görüş mevcut değildir. Öyküsel terapi yöntemi kullanan isimlerden biri olan Payne (2006), oturumların uzunluğunu genellikle 50 dakika olarak belirlemiştir. Buna karşın bu yaklaşımın öncü isimlerinden olan White ve arkadaşları ise ister aile, ister çift ve isterse bireysel görüşme olsun seans uzunluğunu 2 saat ya da duruma göre de daha uzun bir zaman olabileceğini bildirir. Seans aralıkları da benzer şekilde oldukça değişken bir özellik göstermektedir. Kimi seanslar birer hafta arayla olabileceği gibi daha uzun ve yahut daha kısa da olabilir. Bu konu hakkında önceden belirlenmiş bir kriter bulunmamaktadır. White (1995)’e göre öyküsel terapi kısa süreli bir terapi modeli değildir ancak diğer tüm geleneksel terapi yöntemleri ile karşılaştırıldığında öyküsel teknikler ve uygulamaların daha kısa süreli olduğu da vurgulanmaktadır (Payne, 2006).

TERAPÖTİK TEKNİKLER

“ Problem Odaklı” Tanımlama “Birey, Kendi Hikâyesi Anlatır”: Öyküsel terapi de terapötik sürece terapist danışanın kendisini güvende hissetmesini sağlayacak dikkat, ilgi ve saygı göstermesi ile başlanır. Terapist etkin dinleme becerilerini kullanarak danışanın konuşmaya teşvik eder. Terapinin başlangıcında danışanlar genellikle hikâyelerinin tümünde umutsuzluklardan, hayal kırıklarından, mutsuzluklarından bahsetme eğilimindedirler ve

neredeyse yok denecek kadar az umuttan söz ederler White bu durumu “*problem odaklı tanımlama*” (problem-saturated description) olarak kavramsallaştırır (Payne, 2006). Öyküsel terapide “problem” danışan üzerinde baskı ve güç kuran “*problematik hikâye*” olarak adlandırılır. Problematik hikâye danışanın yaşamında baskın (sosyal, ailesel, kültürel, tarihsel, küresel) hikâyeye dönüşebilir (Mascher, 2002).

Rosen ve Lang’a (2005) göre öyküsel terapide problem inceleme altına alınırken aşağıdaki kıstaslara dikkate gerekir. Bu kıstaslar:

- Problem “kim” yerine “problem nedir” sorusu sorulmalıdır.
- Problem meli-malı veya “... yapmak/düşünmek gerek” gibi kalıpların içine yerleşmiştir.
- Problemin birden çok yönü vardır.
- Problemler güç ilişkilerinin içinde gömülü halde bulunan söylemler aracılığıyla varlığını devam ettirir

Problem odaklı tanımlama kişinin şimdiki yaşamında “*baskın olan hikâye*”sini şekillendirir. Terapist danışmanın bu tanımlamasını ciddiye almalı ve danışanın hikâyesini olduğu gibi kabul etmelidir. Terapiye gelen bireylerin pek çoğunun tanımlamaları “problem odaklı”yken bazılarınınki ise değildir. Bazı insanlar terapiye gelmeden önce sorunları hakkında kendilerini farklı bir şekilde konumlandırma ve onlara farklı bir açıdan bakma eğilimindedirler (Payne, 2006).

Problemin tanımlanmasında terapist danışanın yaşantılarına ve problemi tanımlarken kullandığı dile saygı göstermelidir. Danışanın dile getirdiği problem çok genel bir sorunmuş gibi görünse de, öyküsel terapist detaylandırılmış, özüne inilmiş her yaşantının eşsiz/biricik olduğunun ve terapi ortamı içinde bazı problem tanımlamalarının akıcılaşımını ve git gide genişlediğinin farkındadır. White, (1989)’a göre problemin ayrıntılandırılmış etkilerini anlamak için problemin belirli bir biçimde ve problemin algılanan etkilerini genişletmek için ise problemin genel hatları ile tanımlanması gerekir (Mascher, 2002).

Öyküsel terapide danışan anlattıklarının sonuna geldiğinde seans içinde doğal bir duraksama (sessizlik) anı yaşanır. Bu aşamada terapist devreye girmeli danışanın tanımlamalarına ilişkin aydınlatıcı ve açılımlı sorular sormalı, danışanın tanımladığı güçlüklerin daha da detaylandırması için onu yüreklendirmeli ve bu güçlükler üzerinde aydınlatıcı bir etki yapabilmek için çaba harcamalıdır (Payne, 2006). Örneğin:

- *Sınavlara yönelik geliştirdiğini söylediğin bu kaygı senin uyku düzenin üzerinde bir etki yaratı mı? Bu etkiden biraz bahseder misin, neler yaşıyorsun?*
- *Yaşadığın bu kaygıyla ilişkili olabileceğini düşündüğün sağlık problemleri yaşıyor musun?*
- *Yaşadığın bu kaygının sonucunda kendini ne yaparken/ ne söylerken/ne düşünüürken buluyorsun?*
- *Bana söyleme fırsatı bulamadığın ve kaygının neden olabileceği başka neler yaşıyorsun ve bunu sonucunda neler hissediyorsun? Bana bunlar hakkında daha başka neler söylemek istersin?*
- *Evde durumlar nasıl? Bu konu hakkında eşiniz/ebeveynleriniz/arkadaşların neler söylüyorlar? Sence neler düşünüyor olabilirler?* (Mascher, 2002).

Problemin Dışsallaştırması- Dışsallaştırılmış Dil Kullanma: Öyküsel terapi varsayımına göre problem, insanın kendi yaradılışına veya özüne ait bir şey değildir. Problem birey üzerinde etkili olan bir durumdur. Bu bakış açısı öyküsel terapi literatüründe “*problemin dışsallaştırılması*” olarak adlandırılır. (Payne, 2006). Dışsallaştırma terapötik bir teknikten daha fazla bir şey olup, problemi danışandan ayırmaya temeline dayanır. Öyküsel terapide ne danışanlar, ne de aileler problemidir. Problem, problemidir. Öyküsel terapide birey merkeze alınan eşsiz ve biricik bir varlıktır. Birey problemlerin ne meydana gelmesinden ne de sürmesinden dolayı suçludur. Ancak toplumda baskın olan söylemler tam tersi yönde işler ve dolayısıyla bireylerin algılamaları ve yorumlamalarında baskın güç haline gelerek onların kendilerine bakış açıları ve yaşamları üzerinde olumsuz etkiler yaratırlar (Neal, 1996). Bu nedenle öyküsel terapinin en temel amaçlarından biri danışanın kendisiyle özdeşleştirdiği problemi, kendi kişiliğinin bir parçası olmaktan çıkarmasına yani problemi dışsallaştırmasını yardımcı olmaktır. Parry ve Doan (1994), bu noktada dışsallaştırmada iki temel kuraldan bahseder ve bunları şöyle açıklar:

1. Dışsallaştırma genelden özele doğru yapılmalıdır: Terapist tipik olarak daha genel konu alanların dışsallaştırılmasıyla işe başlar ve süreç içerisinde daha özel konulara doğru iner.
2. Dışsallaştırma, danışanın kullandığı ifadelerle yapılırsa çok etkili olur. Bu durum, danışanın terapi sürecine olan yatırımın kuvvetlenmesine ve onun daha iyi anlayış kazanmasına yardımcı olur.

Öyküsel terapistler genellikle somutlaştırıcı dil kullanmayı tercih ederler. Tüm terapi sürecinde kullanılan dışsallaştırılmış dilin amacı, bireyin “*benliğini*” probleminden ayırıştırmasını sağlamaktır. Bu sayede birey problemi kendi kişiliğinden ya da psikolojisinden kaynaklanan bir durum olarak görmek yerine kişilerarası ya da durumsal süreçlerin bir ürünü olarak görmeye başlar. Dışsallaştırılmış dil, zarar verici, kötü niyetli ve bencilce eylemler için kullanılmaz. Zarar verici dil örneğin “*O sizi uzun zamandan beri istismar ediyor*” “*Kızınızı uzun zamandan beri istismara uğratmışsınız*” şeklinde ifadelerle açıkça dile getirilir. Öyküsel terapi ise istismarı dışsallaştırabilmek için kalıp yargıları ve inançları kullanılır. Örneğin: “*Siz, “kabul edilebilir şiddet” düşüncesinin esaretinde kalarak çocuğunuza bu tarz davranışlar sergilemeyi uygun bulmuşsunuz.*” (Payne, 2006)

Payne (2006) dışsallaştırılmış dil kullanımına ilişkin bazı uyarılarda bulunur ve bunları aşağıdaki gibi açıklar:

1. Dışsallaştırma post-yapısalcı perspektiften yapılmadığı sürece oldukça sınırlı bir değere sahip olmaya mahkumdur. Dışsallaştırılmış dil bireyin kendini sorundan ayırıştırmasına ve böylece kendilerine yönelik patolojik ve yahut olumsuz atıfta bulunmamalarını sağlar.
2. Dışsallaştırmayı kullanmak her zaman uygun olmayabilir. White, dışsallaştırılmış dilin en yararlı olduğu an olarak: danışanlar çok karmaşık sorunlarla geldikleri veya problem odaklı hikâyeyi alışkanlık haline dönüştürdükleri zamanı işaret eder
3. İsimlendirme sürecinde dışsallaştırma bazen çok kolay bazen ise çok zor olabilir.
4. Dışsallaştırma baskıcı sosyal pratiklerin tanımlanmasında uygun olmaz. White'a göre terapi süreci baskıcı/zorlayıcı deneyimlerinin dışsallaştırılmış dille yapı bozuma uğratılması aşamasına gelindiğinde, bu pratikler içinde varlığını idame ettiren inançların ve stratejilerin dışsallaştırılmasının en uygun yöntemidir.

Dışsallaştırılmış dil kullanımı örneklerine aşağıda karşılaştırılmalı bir şekilde yer verilmiştir (Payne, 2006):

Geleneksel Terapi Yaklaşımlarının Dil Örneği	Öyküsel Terapinin Dışsallaştırılmış Dil Örneği
• <i>Ne zamandan beri kâbus görüyorsunuz</i>	• <i>Sözünü ettiğiniz bu kâbuslar ne zaman görülmeye başladı</i>
• <i>Yaşamınızın büyük bir kısmında yalnızmışsınız</i>	• <i>Yalnızlık yaşamınızın büyük bir kısmında size eşlik etmiş gibi görünüyor</i>
• <i>Obsesif-kompulsif kişilik yapınız var</i>	• <i>Kendinizi güvende hissetmenizi sağlayan ve sizi rahatlatan ritüelleriniz var</i>
• <i>Alkoliksiniz</i>	• <i>Alkol yaşamınızı yönetme konusunda oldukça başarılı</i>
• <i>Her ikinizde birbirinizi kıskanıyorsunuz</i>	• <i>Sen ve eşin ilişkinizi istila eden şeyin kıskançlık olduğunun farkına vardınız</i>

Öyküsel terapistler problemin dışsallaştırılmasında üç temel adımın i) *problemi isimlendirme*, ii) *göreceli etki soruları*, iii) *haritalandırma* takip edilmesi önerisinde bulunurlar (Payne, 2006):

i) **Problemi İsimlendirme:** Problemin dışsallaştırılması danışanın kendisini problemden daha güçlü bir varlık olarak görmesine, kontrol sahibi olanın ta kendisi olduğu fark etmesine ve problemin danışanı kontrol edemeyeceğine dair bir inanç geliştirmesine aracı olur (Dyck, 2000). İsimlendirme danışanın hikâyesine daha fazla odaklanmasına, duyarlı olmasına ve *dışsallaştırılmış probleme* ilişkin daha kesin bir tanım yapabilmesine olanak sağlar (Payne, 2006). Problemi isimlendirme özünde danışanı yetkili ve kontrollü bir birey yapar (Mascher, 2002).

Öyküsel terapide danışan ilk hikayesini genişletmesi, detaylandırması için cesaretlendirildiğinde, terapist danışanı problemine ilişkin isimlendirme/ler yapması için onu teşvik eder. İsimlendirme bir kelime, bir sözcük grubu, cümle veya bir deyim de olabilir. Danışan, problemine ilişkin bir isimlendirme yapamadığı ya da bunun üzerinde düşünemediği zaman terapist görünürde olan çeşitli olasılıkları (ör: depresyon, evlilikte stres, istismar, vb.) sıralar ve bu süreci danışanla hem fikir oluncaya kadar devam ettirir. Belirlenen isim, danışan yeni bir öneride bulununcaya kadar kullanılır. Öyküsel terapist danışanın problemini isimlendirmesi için aşağıda sunulan ifade örneklerini kullanabilir

- ✓ *Merak ediyorum acaba yaşadığın bu soruna ilişkin bir isim koysaydık ne isim koyardın?*
- ✓ *İçinde bulunduğu durumu adlandıracak özel bir tanımlaman var mı?*
- ✓ *Gördüğüm kadarıyla yaşadığın çok fazla şey var- hadi gel bunları biraz daha açıklığa kavuşturup somutlaştıralım? Sence bu yaşadıkların neler? Bu yaşadıkların nasıl adlandırabiliriz? (Carey & Russell, 2003).*
- ✓ *İçinde bulunduğun durumu ben “yapıcı red” olarak tanımlıyorum. Sence bu terim yaşadıkların betimlemek için kullanılabilir mi?*
- ✓ *Tüm bu yaşadıkların nasıl tanımlıyorsun?*
- ✓ *Kendini bu şekilde tanımlamanda etrafındaki insanların etkileri oldu mu?*
- ✓ *Kendini bu tanımlamaları sorgularken bulduğun oldu mu hiç?*
- ✓ *Bana anlattığın tüm bu şeyleri sence nasıl adlandırabiliriz? (Mascher, 2002).*

ii) **Göreceli Etki Soruları:** Göreceli etki danışana problemin yalnızca kendisi değil üyesi olduğu tüm sistemler üzerinde etkili olduğunu danışana fark ettirmek için kullanılır. Bu sayede danışan, problemin döngüsel bir etkiyle yaşamına nasıl nüfus ettiğini görebilir. Bu teknik problemi kontrol edebilecek kişinin danışanın kendisi olduğu dair danışanın farkındalığının artmasına zemi hazırlar n(Dyck, 2000). Mascher, (2002) danışmanların göreceli etki sorgulaması için kullanabileceği birkaç soru kalıbı önerir ve bunlar:

Bu öfke yaşamınız üzerinde nasıl etki yaratıyor?

- ✓ *Öfke başkalarını da etkiliyor mu?*
- ✓ *Öfkeyle olan ilişkiniz nasıl?*

- ✓ Öfke geçmişte bazı dönemlerde işinize yaradı mı?
- ✓ Öfkeyi ortaya çıkaran durumlar neler?
- ✓ Öfkeden uzak durmanızı sağlayan durumlar neler?

iii) **Haritalandırma:** Problem, bireyin tüm yaşamı, ilişkileri ve dâhil olduğu tüm sistemler (aile, arkadaşlar, iş, sosyal çevre, okul, vb.) üzerinde etkisi olan bir durumdur. Öyküsel terapist, problemin davranışsal, duygusal, etkileşimsel ve tutumsal açıdan danışan üzerinde nasıl bir etki yarattığına dair farkındalık kazandırmak amacıyla farklı sorular sormaya özen gösterir. Alınan yanıtlar daha sonrasında problemin etki alanının bir haritasının çıkarılması için kullanılır. Bu sayede danışan, davranışları ve inançları üzerinde etkili olan problemlerin onun bir tercihi olmadığını görmeye başlar. Danışanlar bu sayede ayrıca problemin görünürde olan etkilerinin yanı sıra görünürde olmayan pek çok ara-yüzünün de olabileceğini fark eder (Dyck, 2000). Yukarıda açıklanan terapi metotlarının kullanımı danışanların kendi yaşamlarının sorumluluğunu alabilmeleri ve kendi öznel gerçekliklerini oluşturabilmeleri için onları yüreklendirir ve yeni deneyimler yaşamalarına olanak sağlar (Dyck, 2000). Problemi isimlendirme, göreceli etki sorgulaması ve problemin etkilerini haritalandırma terapistte eşsiz sonuçların tanımlanmasında doğal bir kanal açar.

Eşsiz Sonuçlar: Öyküsel terapistler, danışanların çoğunlukla olumsuz olaylara odaklanma ve yaşam öykülerini olumsuz hikâyeler üzerine inşa etme eğiliminde olduklarının bilincindedir. Ancak geleneksel terapi yaklaşımlarından farklı olarak öyküsel terapi, problem odaklı hikâyelerinin içinde gizli olan ve problemin etkilerinin görülmediği zamanlar olarak adlandırılan *eşsiz sonuçları diğer bir ifadeyle kıvılcım olayları* terapötik bir araç olarak kullanır (Dyck, 2000).

Eşsiz anlara ulaşmak için sorgulamanın göreceli etkisinden yararlanır. Epston ilk yazılarında problem odaklı tanımlama taslağının çizilmesinin hemen ardından, problemin etkilerinin görülmediği anların (bunlar çok nadirde olsa) danışana hatırlatılmasını sağlayacak soru kalıplarının kullanılmasını önermiştir. Epston ayrıca, daha önce yaşamış sorunların güncel yaşamı nasıl etkilediğini ve bunlarla bazen nasıl baş edilebildiğini danışana fark ettirecek soruların sorulmasının altını çizer. Bu bellek örneklerinin detaylı betimlemesinin yapılmasından sonra terapist bu anların özel anlamı üzerinde düşünebilmesi için danışanı yüreklendirir. Son dönem yazılarında White bu bellek örüntülerinin danışanın söylemlerinden spontan bir şekilde yakalanması ve sonrasında detaylandırılarak keşfedilmesi önerisinde bulunur. Bu aşamada sorulan sorularda duygular, düşünceler, eylemler, geçmişin ve geleceğin hem danışan hem de başkaları tarafından dolaylı veya direk olarak nasıl algılandığına odaklanılır.

Bu yöntem, danışanın kendi yaşamına ilişkin oluşturduğu varsayımlar üzerinde yeniden düşünmesini sağlar. Ne var ki bazı danışanlar eşsiz sonuçlar üzerinde müzakereye hazır olmayabilirler. Böyle bir durumda terapist, danışanı problem odaklı hikâyenin içinden aşamalı bir biçimde çekip çıkarabilmelidir. Ancak bu, eşsiz sonuçların tartışılmasıyla mümkündür. Eşsiz sonuçlar, içinde daha doğru alternatif öykülerin şekillenmesini ve aynı zamanda danışanın yaşamına ve kendine dair daha olumlu bir bakış açısı geliştirmesi sağlar (Dyck, 2000).

Terapist, danışanın problem odaklı baskın hikâyeye örtüşmeyen deneyimlerinden bahsetmeye başlamasının hemen ardından devreye girerek danışanın bu çelişkili zamanlara ilişkin durumsal açılım yapması ve bu anların muhtevasını görebilmesi sağlamalıdır. Bu aşamada çeşitli sorular sorarak danışanın dikkatini baskın hikâyedeki problem odakla uyumsuz olan zaman dilimine doğru yoğunlaştırır. Bunun için geçmişteki, bugünkü ve gelecekteki hisleri, eylemleri ve düşünceleri kapsayan geniş kapsamlı sorular sorulmalıdır. Buna ek olarak, danışan için önemli olan ve eşsiz sonuçlara tanıklık eden kişilerin, bu durum hakkında ne düşüneceklerine, durumu nasıl anlamlandıracaklarına dair danışanın bir spekülasyon geliştirmesini sağlanmalıdır. Bu süreç boyunca danışan, deneyimleri hakkında daha kapsamlı bir bakış açısı edinir, mükemmelere daha yakın, daha zengin bir hikâye anlatır, kendi kimlik tanımını sorgular ve daha önce belirsiz olan değişim kaynaklarının neler olabileceğini fark eder (Payne, 2006).

Öyküsel terapide özellikle danışanların hikâyelerindeki güçlü, becerikli olduğu ve problemin üstesinden gelebildikleri anları vurgulamak ve bu anlar üzerinde ısrarcı bir şekilde durmak oldukça önemlidir. Ancak bu tekniğin zamanından önce kullanılmamasına dikkat edilmelidir. Bu tekniğin zamanından önce kullanımı, danışanın problem üzerine daha da katı bir şekilde odaklanmasına ve danışanın duyuş ve anlayış alanının tıkanmasına da yol açabilir (Nicholson, 1995). Aşağıda eşsiz sonuçların sorgulanması ve derinleştirilmesine ilişkin soru örneklerine yer verilmiştir.

- ✓ *T: Mary daha önce dışarıya çıkmanın senin için ne kadar zor bir durum olduğunu üzerinde konuştuk ve bir önceki seansta ise kaygının detayları üzerinde özellikle kaygını en yoğun hissettiğin zamanlar üzerinde durduk. Bugün ise sen bana oğlunu okula yürüyerek götürmeyi başardığından bahsettin. Sana bu konu hakkında izinle bazı sorular sormak istiyorum.*
- ✓ *M: Buyurun, tabii ki*
- ✓ *T: Bunu yapabildiğin ilk an ne zamandı? Bu senin için bildik bir yaşantı mıydı? Ya da bu senin için tamamen yeni bir olay mı?*
- ✓ *M: Aslına bakarsanız bu benim için yeni, bilinmedik bir şey*
- ✓ *T: Bunu yapmanı olası kılan şeyler sence ne ya da neler olabilir? Bu olayın meydana gelmesini sağlayan adımlar atın mı? Peki bir ön hazırlık yaptın mı? Çeşitli adımlar atmamı kolaylaştıracak bazı*

şeylerin olabileceği düşündün mü hiç? Neler olabilir bunlar? Bu adımları atmanda seni dürten, harekete geçiren şeylerin neler olabileceğini düşünüyorsun? Bunun sonucunda ne olacağı düşünüyor ya da umut ediyorsun? Bu durum senin hakkında bize ne söylüyor (Carey & Russell, 2003).

Terapist bu eşsiz sonuçları diğer olaylarla ilişkilendirip bağlamalıdır bu noktada terapist şu soruları sorabilir (Carey & Russell, 2003):

- ✓ Buna şeyleri daha önce hiç yaptın mı?
- ✓ Benzer adımlar ya da benzer hazırlıklar daha öncede yaptın mı?
- ✓ Sevdiklerin ya da oğlun için girişimde bulunduğun ve sonuçta ise kaygından kurtulmana neden olan başka anlar da yaşadın mı?
- ✓ Yakın veya uzak geçmişte iradenin bu denli güçlü olduğu hissettiğin benzer örnekler verebilir misin bana?

Problem Hikâyelerin Devam Etmesinde Kullanılan Stratejilerin Farkında Olma: Terapist, problem hikâyenin sürmesine neden olan bilinçli ve bilinçsiz stratejilerin neler olabileceğini görebilme becerisine sahip olmalıdır. White bu tür tehditlerin genellikle bilinçsiz stratejiler olduğunu ve aile üyelerinin tarafından oluşturulduktan sonra tüm aile üyelerine aktarılan aksiyomlar, beklentiler, ön-tahminler (kendini gerçekleştiren kehanetler- önce cümle kurma, sonra deneyimleme) ağıyla şekillendiğini ileri sürer. White bu konudaki görüşlerini daha da genişleterek bu stratejilerin algılanan olay ve nesnelere ilişkin bilgi seçme ve bilgi işleme kurullarını meydana getirdiğini ileri sürer. Öyküsel terapide terapist, en yaygın olarak korku, suçluluk, kendini küçümseme, mükemmellik ve öfke gibi duygulara benzeyen tehdit edici duyguları sık sık gün ışığına çıkararak bunları tanımlama çabası içine girmelidir. Bu duyguların neler olduğunu danışanla birlikte keşfetmek, bu duyguları anlamlandırma sürecinde danışana yardımcı olmak ve danışanın dışsallaştırıcı dili kullanarak bu duyguları hakkında konuşmasını sağlamak terapistin ilerlemesi için oldukça önemli bir adımdır. Bu adımdan sonra terapist ve danışan birlikte, eski hikâyenin ortaya çıkmasına neden olan davranış ve eylemler üzerinde kontrol kazanmak için işbirlikçi ve daha bütüncül bir yaklaşım önermelidir. Bu süreç uzun bir zaman alabilir fakat olumlu terapötik sonuçlar elde etmek için bu konuların tam olarak çalışılması gerekir (Dyck, 2000).

Öykü Yapı-Bozumu/Yapısal Çözümleme: Bu teknik sahte gerçeklikler ve hakikatler gibi sosyal uygulamalarının altında yatan, sorgulanmadan kabul edilen varsayımlar ve iddiaların çözümlenmesi amaçlanır. Bu çözümleme, özünde danışanın yaşantılarına ilişkin alternatif ve yeni olasılıklar keşfetmelerini ve bunları yorumlayabilmelerini sağlar (Dyck, 2000). Payne (2006) öykünün yapı-bozumu üç adım önerildiğini bildirir ve bunları şöyle açıklar: 1) eylem soruları, 2) farkındalık soruları, 3) deneyimsel soruların yaşantıya dönüştürülmesi White ise bu adımlara bir adım daha ekler ve bunu güç/sosyal yapı ilişkilerinin yapısal çözümüne yönelik sorgulama olarak adlandırır. Bu sorgula yöntemi öyküsel terapinin sosyo-politik yönünü açığa çıkarır.

1. **Eylem soruları:** Eylem soruları, geçmişe, bugüne ve geleceğe gönderme yapan ve alternatif dördüncü bir alan oluşturan bir tekniktir. Tarihselleştirilmiş eşsiz sonuç soruları bu alternatif eylem alanının getirilmesinde oldukça etkilidir. Bu tarz sorular bugün ile danışanların etrafını sarmalayan durumlarla birlikte tanımlanan ve çeşitli eşsiz sonuçların meydana geldiği geçmiş arasında olumlu ilerleme bağlarının kurulmasına yardımcı olur. Bu teknik danışanların, problem odaklı hikâyelerini daha önce nasıl algıladıklarını ve bu hikâyelerin içinde mevcut olan alternatif yorumlamalara ilişkin bakış açılarının nasıl olduğunu görmeleri için onlara cesaret verir. Eylem sorularının alanı, terapistin hangi durum üzerinde ivedilikle çalışılması gerekip gerekmediğine karar verdiği ve özünde eşsiz sonuçları bulunduğu yakın geçmişe veya uzak geçmişe dair anları sorgular (Dyck, 2000). Aşağıda bu tekniğe ilişkin soru kalıpları sunulmuştur

- ✓ Bana orada neler olduğu hakkında biraz bir şeyler söyler misin?
- ✓ Neredeydin?
- ✓ Etrafta kimler vardı?
- ✓ Senin bunu yapman için kendini hazır hissettiren adımlar nelerdi?
- ✓ Eğer o anlara geri dönme imkânı olsaydı neyi farklı yapardın?
- ✓ Bunlar senin için alışık olmadığın şeyler mi? Ya da bu tarz şeyler daha önce hiç yaptın mı?
- ✓ Bunu başarabilme olanak sağlayan başka fırsatların neler olabileceğini düşünüyorsun
- ✓ Bu durumda tüm bunların üstesinden gelmeyi nasıl başardın? (Carey & Russell, 2003).

2. **Farkındalık Soruları:** Bu tarz sorular danışanları tercihleri, arzuları, kişisel-ilişkisel özellikleri, amaca yönelik tutumları ve inançları üzerinde açık bir şekilde konuşmaları için onları yüreklendirir ve tüm bunların revizyonla değişime uğrayacağına dair bir kişisel taahhüt verilmesini olanaklı hale getirir. Bu danışanın içinde kendine gerçek anlamda yer bulacağı ve ulaşılabilir olan alternatif hikâyelerin ve alternatif bir yaşam biçiminin can bulmasına kaynaklık eder (Dyck, 2000). Bu tarz sorular danışanların farklı alanlar keşfedebilmeleri için onları cesaretlendirmenin ötesinde kendilerine ve diğerlerine dair yeni kimlik tanımlamalarını yapabilmeleri için de onlara kapı aralar (Carey & Russell, 2003). Aşağıda bu tekniğe ilişkin ilişkili soru örneklerine yer verilmiştir.

- ✓ Bu keşifler yaşamdan ne istediğinize dair size neler söylüyor?
- ✓ Tüm bu gelişmeler size yakışanın ne olduğunu dair bize anlatmaya çalışıyor?

- ✓ *Tüm bu mücadele geçmişi J'nin hayatında neyin önemli olduğuna inanması ve J'nin neyi temsil etmesi gerektirdiğini düşündürüyor (Carey & Russell, 2003).*
3. **Deneysel Soruların Yaşantıya Dönüştürülmesi:** Bu tarz sorular danışanların kendilerine ilişkin genel inançları ve yaşam olaylarına dair alternatif bakış açılarının oluşmasında kolaylaştırıcı bir unsur olarak kullanılabilir. Bu sorular, danışanlara başkalarının deneyim ve anlayışlarını nasıl algıladıklarına dair anlayışlarının ne olduğunu görme olanağı sunar. Bu yöntem aynı zamanda, danışanların zamanla görmezden geldiği ve unuttuğu bazı deneyimlere yeniden bakmasını ve alternatif görüşlerine yansayan “*kişisel bakış açısını*” imajine etmesini sağlar. Deneyim soruları, alternatif öykü düşüncesinin oluşması için oldukça güçlü tekniktir (Dyck, 2000). Aşağıda bu sorgulamaya ilişkin bazı soru örnekleri sunulmuştur:
- ✓ *Eğer, gençlik yıllarındaki yaşantının bir tanığı olsaydım, sence ben senin ne yaptığına tanıklık ederdim?*
- ✓ *Yaşamını etkileyen probleme meydan okumak için attığın bu adıma, seni tanıyan insanlar arasından en az kim şaşırırdı? Bu kimin için pekte sürpriz sayılmazdı? (Carey & Russell, 2003).*
4. **Güç/Sosyal Yapı İlişkilerinin Yapısal Çözümü:** Tüm insanlık sosyal pratiklerin bir ürünüdür. İnsan her daim kendisini daha geniş bir topluluğun ve çevrenin bir üyesi olarak görmek ister. Bir arada bulunmak insanların doğal bir eğilimdir ve bu eğilim sosyal etkilerin ve ekolojik pratiklerin doğmasına kaynaklık eder. İnsanlar bu pratiklerin hem oluşmasına neden olur hem de kendisi bu pratikleri bizzat oluşturur (Dyck, 2000). Öyküsel terapi, kültürel sosyal ve politik faktörlerin bireyin terapiye getirdiği problemleri sarmalanmış olduğu varsayımına dayanır. Bireyin problemi içinde yaşadığı kültürden, sosyal yaşamdan, siyasal içerikten ayrıştırılmaz, aksine kavramlar iç içe geçmiştir. Öyküsel terapist, danışanların bu sosyal faktörlerin bunaltıcı ve haksız sonuçlarını bazen kendi bireysel başarısızlıkları, kusurları ve hataları olarak gördüklerinin ve bu nedenle kendilerine dair olumsuz yüklemeler geliştirdiklerinin farkındadır. Gücü elinde bulunduranlar, (büyük kapital sistemler, vb.) bireylerin bu şekilde hissetmeleri dolaylı veya direk olarak teşvik ederler. Bu teknik bireyin kendisini, toplumsal güç sorunsalı çerçevesinde açıklanabilen özümsemiş/benimsenmiş suçluluk duygusundan bağımsız olarak algılayabilmesine yardımcı olabilir (Payne, 2006).
- Öyküsel terapi sosyal gerçeklikleri göz önünde bulundurur. Bu noktada problem kişiye ait değildir, problem dışsaldır görüşü büyük önem kazanmaktadır. Öyküsel terapi insanlar üzerinde olumsuz etkiler yaratan kültürel varsayımları parçalayarak ve çözümleyerek insanlara bireysel başarılarının öykülerini oluşturmak için cesaret sağlar. Öyküsel terapi gözüyle yaşamak, tüm bunlardan (baskın kültürel varsayımlardan) sıyrılıp “kendi” olabilmek zaten başlı başına inanılmaz bir başarıdır ve bu başarı desteklenmelidir. Terapist, danışanın hikayesi dinlenirken, danışanın yaşamını sarmalayan olaylar ve çevresel koşullar hakkında genel bir anlayış edinir. Bu danışanın sağaltımında daha çevresel bir yaklaşım izlenmesi gerektiğine dair bir bilincin gelişmesini sağlar. Bu bilinç “herkes kendi yaşadıklarının uzmanıdır” görüşünün de ne kadar doğru bir yaklaşım olduğunun bir göstergesidir (Dyck, 2000).
- Sosyal uygulamaların yapısal çözümlemesi, cinsiyet rolleri, iktidar, güç, sermaye düşünceleri, statü ve insanların kişisel hikâyelerini değersiz görmelerine neden olan benzeri düşünce sistemleri gibi egemen olan kültürel varsayımların incelenmesini kapsayan bir süreçtir (Dyck, 2000). Terapi, farkında olunmayan güç ilişkilerinin söz konusu olduğu durumlarda ortaya çıkan ve/veya çıkabilecek olan olası zararın farkındadır, ve öyküsel terapist bu olası zararları, danışanların yaşam pratiklerini sürekli eleştirel açıklamalar getirerek ve danışanın terapiyi kabul ettiğine dair bir işaret aldıktan sonra danışanla birlikte düzenli olarak sorgulamaya başlar (Payne, 2006). Bu sorgulamada kullanılacak soru örneklerine aşağıda yer verilmiştir
- ✓ *Bu fikre nasıl ulaştınız. Size bunu düşündüren şeyler neler?*
- ✓ *Bu fikirler size mi ait yoksa başkalarına mı? Daha önce hiç insanların hayat görüşlerinin tam olarak kendileri tarafından oluşturulmadığı, bunun yerine görüşlerinin ardında başka dinamiklerin olabileceğini düşündüğümüz anlar oldu mu?*
- ✓ *Bir eşin sahip olması gereken ve kocanızın benimsediği bu düşüncelerden evliliğiniz ne şekilde etkileniyor. Eşinize göre bir koca karısına nasıl davranmalı ya da siz kocanıza nasıl davranmalısınız? Eşinizin benimsediği bu düşüncelerin kökeni nereye kadar dayanır sizce?*
- ✓ *Sizce üretici ticari birlikler neden bir kadını çekici yapan teme özelliklerden birinin “zayıflık”tır görüşüne destek oluyorlar ve neden bazı kadınların kaliteli şampuanlar ve yüz kremleri “hak ettiklerini” söylüyorlar.*
- ✓ *Merak ediyorum sizin karşılaştığınız ikilemlerin çözümünde ilişkin geliştirdiğiniz inançlarına etki eden filmler, kitaplar, dergiler ya da televizyon programları neler? Bunlar size ne mesajlar veriyor?*
- Yapısal çözümleme, bireylerin yaşamlarında yıkıcı etkileri bulunan toplumsal ön kabullerin parçalanmasını sağlaması bakımından terapi için oldukça değerlidir. Bu çözümleme esasında danışanın yaşantılarına ilişkin alternatif ve yeni olasılıklar keşfetmelerini ve bunları yorumlamalarını sağlar. Çözümleyici dinleme danışanın hikâyesini dinlerken çözümleme ilkelerinin kullanımını gerektirir. Bu, dinleme pozisyonu devam ederken, danışanın problem odaklı hikâyesindeki içselleştirdiği baskıcı, sosyal inanışların tanımlanması anlamına

gelmektedir. Danışanın kişisel bilgilerini terapistle açmasını sağlayan ön koşullardan biri terapistle duyduğu güvenidir (Dyck, 2000)

Danışan Probleminde Bir taraf Seçmesi İçin Davet Edilir: Bu aşamada terapi artık bir dönüm noktasına ulaşmıştır. Danışan ya yaşamında baskın olan problem odaklı hikâyenin içinde kalmayı tercih edecektir ya da terapistin anlatması için onu cesaretlendirdiği zenginleştirilmiş hikâyeyi göz önünde bulundurarak başka bir hikâyenin içinde olmayı tercih edecektir. Bu durumda danışan “*Yeni bir girişimde bulunmak ya da yeni bir şeylere yönelmek için bu doğru zaman mı? Bu olasılıkları değerlendirmek için biraz daha zaman ihtiyacım var. Problem benim hayatımda hala çok önemli bir yüke sahipken, ona karşı bu denli bir meydan okuma, baş kaldırma güvenli bir girişim mi? Eğer öyle ise bu sorun üzerindeki gücünü ne zaman kaybedecek? Değişimin ve gelişimin farkına nasıl varabilirim?*” gibi bir takım sorularla yaşadıkları ikilemleri dile getirebilirler. Bunlara rağmen danışanlar genellikle yaşadıkları sorun karşısında kendilerin farklı bir pozisyonda görmeyi tercih ettiklerine ilişkin bir karara varırlar ve problem odaklı hikâyenin içindeki mevcut belirsizliğin içinde kalmaktansa yeni bir pozisyona geçmek için çok özel taahhütlerde bulunurlar. Buna karşın bazıları için bu denli bir değişim çok huzursuz edici, acı verici ve erken olabilir. Bu noktada terapist danışanın daha detaylı bir şekilde keşfetmeye onu hikayesini içine daha fazla girmeye çalışarak farklı bir pozisyon almasına yardımcı olacak eylem girişimlerinin danışan üzerindeki olası sonuçlarının neler olabileceği hakkında düşünür (Payne, 2006).

Terapist danışanın pozisyonunu net bir şekilde belirlemeye yardımcı olabilmek için hikayenin süreci, detayları, zamanı, içeriği, sosyal bağlamı ve hikaye dâhil olan diğer kişilerin kimler olduğuna dair sorular sormalıdır (Freedman & Combs, 1996). Terapist ayrıca pozisyonun belirlemesini kolaylaştırmak için, danışanın ilişkilerinin karakteristiği, kalitesi, umutları, değerleri, inançları ve kanaatleri kısacası anlat yaratma süreçlerinin nasıl işlediği hakkında da sorular sormalıdır. Danışanın kendi pozisyonuna ilişkin algılaması onu başkaları ile etkileşimde bulunduğu alan içinde ve bu alanın sınırlarının belirlenmesinde oldukça kritiktir (Mascher, 2002). Mascher (2002) danışanın taraf seçmesini kolaylaştırmak ve bu alanda bir farkındalık kazandırmak için bazı soru örneklerini aşağıda sunmuştur:

- ✓ *Bu hikaye/durum sana şimdi senin hakkında ne söylüyor?*
- ✓ *Bu gelişim senin nasıl bir kişi olduğun hakkında bana ne söylüyor?*
- ✓ *Bugün konuştuğunuz en önemli şey sence ne idi?*
- ✓ *Bizim problemle olan ilişkimiz ya da senin problemle olan ilişkin sana senin hakkında neler öğretti?*
- ✓ *Terapistin olarak ben, sence seni nasıl bir kişi olarak görüyorum? (Mascher, 2002).*

White (2002), danışanın pozisyonu belirlemesinde ona yardımcı olmak için alternatif bir yöntem olana haritalandırma yönteminin tekniği kullanır. White (2002)’e göre iki farklı haritalandırma tekniği kullanılabilir ve bunların içeriği aşağıdaki gibi yapılandırılabilir:

Harita 1:

1. Problemin dışsallaştırılmış ve kesin tanımı üzerinde danışanla fikir birliğinde olma
2. Mümkün olduğu kadar geniş yelpazede (ev, iş okul, akranlar, aile ilişkileri, amaçları, umutları, hayalleri, değerleri, yaşam döngüsü ve gelecekte olabilecek olasılıklar, vb.) problemin danışanın yaşamı ve ilişkileri üzerinde nasıl etkiler yarattığının taslağını çıkarma
3. Bu yelpazede problemin etkisinin/anlamının değerlendirilmesini yaptırmak (*Bunun hakkında ne hissediyorsun? Bu senin için ne anlama geliyor? Bu konuda nerede duruyorsun? Bu senin için olumlu mu yoksa olumsuz bir gelişme mi? Ya da ne olumlu ne de olumsuz veya benim için hiçbir anlamı yok mu demeyi tercih edersin?*)
4. Bu değerlendirmelerin gerekçelendirilmesi yapmak (*Bu senin için neden iyi değil? Bu gelişme hakkında neden böyle hissediyorsun? Bu noktaya/pozisyona nasıl geldin? Bu gelişme üzerine neden böyle bir pozisyona geldiğini anlamama yardımcı olmak için yaşam hikayen hakkında bana ne söylersin?, vb...*) (White, 2002).

Harita 2:

1. Danışanla eşsiz sonuçların kesin tanımı hususunda görüş birliğine varma
5. Mümkün olduğu kadar geniş yelpazede eşsiz sonuçların/beklentilerin/problem çözme becerilerinin etkileri veya olası etkilerinin (ev, iş okul, akranlar, aile ilişkileri, amaçları, umutları, hayalleri, değerleri, yaşam döngüsü ve gelecekte olabilecek olasılıklar, vb.) danışanın yaşamı ve ilişkileri üzerinde nasıl etkiler yarattığının taslağını çıkarma
2. Bu yelpazede eşsiz sonuçların/beklentilerin /problem çözme becerilerinin etkileri ya da olası etkilerinin değerlendirilmesini yaptırmak: (*Bu senin için gerçekten iyi bir gelişme mi? Bunun hakkında ne hissediyorsun? Bu senin için ne anlama geliyor? Bu konuda nerede duruyorsun? Bu senin için olumlu mu yoksa olumsuz bir gelişme mi? Ya da ne olumlu ne de olumsuz veya benim için hiçbir anlamı yok mu demeyi tercih edersin?*)
3. Bu değerlendirmelerin gerekçelendirilmesi yapmak (*Bu senin için neden iyi değil? Bu gelişme hakkında neden böyle hissediyorsun? Bu noktaya/pozisyona getiren nasıl geldin? Bu gelişme üzerine neden böyle bir*

pozisyona geldiğini anlamama yardımcı olmak için, yaşam hikayen hakkında bana ne söylersin?, vb...)(White, 2002).

Terapötik Dokümanları Kullanma: Terapist seanslarda yazılı dokümanlardan yararlanabilir. Bu dokümanlar, terapist tarafından oluşturulabileceği gibi bazen de terapistin danışanı cesaretlendirmesiyle danışan tarafından da oluşturulur. Terapi esnasında kullanılan bu dokümanlar, danışanın algıladığı kişisel ilerlemenin betimlemesi ve kişisel keşiflerinin bir özetidir. Danışanlar bu dokümanları gelecekte kullanmak için bir referans olarak saklayabilir ve yahut başka amaçlar için kullanabilir. Sözü edilen bu dokümanlar mektuplar, notlar, beyannameler, çeşitli listeler, kontratlar, sertifikalar ve kompozisyonlar olabileceği gibi, danışanın kendisi hakkında çok önemli keşiflerde bulunduğu terapi seanslarının ses kayıtlarından da olabilir. Bu dokümanlar bazen kişiye özel olarak kalabileceği gibi bazen de terapistle veya danışanın tercih ettiği başka kişilerle de paylaşılabilir. Pek çok toplumda ve özellikle batı toplumunda yazılı ifadeler, sözlü ifadelerle kıyasla daha kalıcı ve daha değerli olarak kabul gördüğünden bu tür dokümanlar konsolidasyon için bir araç olarak ta kullanılır (Payne, 2006). Danışanın yaşamındaki değişimlerin bir göstergesi olan terapötik dokümanların kullanımı sadece terapi odasıyla sınırlı tutulmamalı, genele yayılmalıdır. Bunun için danışan terapist tarafından desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir (Dyck, 2000).

White ve Epston, terapötik dokümanların yazımına ek olarak terapistin danışanın ilerlemesiyle ilgili aldığı notları danışanla paylaşımının da çok önemli işlevi olduğuna vurgu yapar. Danışanı cesaretlendirmek için terapötik dokümanların içeriğinde güç, cesaret, dayanıklılık ve azim temalarıyla danışanın ortaya koyduğu başarılarla ilişkin olumlu geribildirim sunan ifade örneklerine yer verilmelidir. Bu dokümanlarda özellikle danışanın yaşamından direkt alıntılar yapmak terapötik odada cereyan eden konuşmaların yapamayacağı bir yankı yaratır. Terapötik dokümanlar ayrıca seanslarda yapılamayacak kadar fazla yansıtma yapma imkânı doğurur ve bu da danışan üzerinde çarpıcı bir etki yaratır (Dyck, 2000).

Terapötik Mektup Yazımı: Terapötik mektupların yazımının kullanımı son yıllarda terapilerde (özellikle aile terapileri içinde) oldukça sık kullanılmaya başlamış ve kendine öyküsel terapi içinde oldukça geniş bir kullanım alanı bulmuştur. White ve Epston'e göre terapist bu aşama "dönüşüm" ile başlar. Bu kavram, kişisel anlamların değişime uğramasını ve alternatif hikâyelerin artık danışanın yaşamıyla bütünleşmesi temsil eder (Dyck, 2000). Epston'un informal araştırmaları neticesinde danışanlar terapistlerden gelen mektupları ortalama dört defa okuduktan sonra onları kıymetli bir hazine olarak saklama eğiliminde olduklarını gözlemlenmiştir. Terapötik dokümanlar danışanlara başkaları tarafından duyulduğu hissini danışana vermekle birlikte, terapistlerin mektuplarda danışanları yaşamlarına ilişkin tanımladıkları doğru inanışları hayata uygulama becerilerini kendilerinde bulmalarına olanak sağlar. Böylelikle "**yoğunlaştırma süreci**" de meydana getirilir. Bu danışanların yaşadıklarını yeniden yazması ve yeniliklerin desteklenmesi ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Dyck, 2000). Terapötik mektup yazarken aşağıda sıralanan şu hususlara dikkat edilmesi gerekir (akt: Corey, 2005).

- ✓ Giriş paragrafı danışanı yeniden bir önceki terapi oturumuna bağlamalıdır
- ✓ İfadeler sorunun danışanın üzerindeki önceki ve şu anki etkilerini özetlemelidir
- ✓ Oturum sonrasında terapistin üzerinde düşündüğü sorular danışana yöneltilebilir.
- ✓ Sorular geliştirilmekte olan alternatif hikâyeye ilgili olmalıdır
- ✓ Eşsiz sonuçlar vurgulanmalıdır

Yeniden Hatırlama: Danışanlar anıları vasıtasıyla yaşamlarında yer edinen insanları (kaybedilen, ölen veya görüşülmeyen akrabalar, eş, dost, vs.) yeniden hatırlayarak veya yaşamlarına önemli katkıları dokunan insanları, yabancıları veya model aldıkları, gıpta ettikleri ünlü birilerini (cesaret, dürüstlük, mükemmellik temsillerini) imajinatif olarak seans odalarına davet ettiklerinde kendilerini daha huzurlu ve desteklenmiş hissederler. Bu kişiler, terapist desteğiyle metaforik olarak "*danışanın yaşam kulübüne*" yeniden katılmaları için davet edilir. White bu süreci "*yeniden hatırlama*" terimi ile kavramsallaştırır. Bu süreç tam tersi bir amaç için yani danışanı suiistimal eden, reddeden, onun yaşamını zorlaştıran ve yahut başka şekillerde ona hasar veren insanları yaşam kulübünden çıkarmak için de kullanılır (Payne, 2006).

Tanıkları Kullanma: Öyküsel terapistin danışanın gerçekleştirdiği tüm değişimlerin gerçek anlamda kalıcı olması ve desteklenmesi için tüm bunlara tanıklık edecek seyircilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tekniğin işletelebilesi için şu soru tarzları yararlı olabilir:

- ✓ *Şimdi bu aşamada bu durumu başka kimin bilmesini isterdin?*
- ✓ *Sanırım nasıl bir insan olduğun hakkında artık geçerli olmayan bir bakış açısına sahip birçok insan bulunmakta. Bu bakış açılarını değiştirmek için ne yapmayı düşünüyorsun?*
- ✓ *Seninle benzer nedenlerden dolayı terapiye gelen başka insanlarla senin yaptığın keşifleri paylaşabilir miyim? (Mascher, 2002).*

Hikayeyi Yeniden Yazma: Öyküsel terapi pek çok geleneksel terapi modelinden farklı olarak danışanın sadece problemiyle ilgili olan bakış açısının değişimiyle ilgilenmez, danışanların bakış açısının tümüyle değişimiyle de ilgilenir. Bu süreç, problemin sunulurken satır aralarında gizli olan, danışanın yeterliliklerin danışana hatırlatılması ve bu yeterliliklerin ne anlama geldiğine ilişkin bir sonuç çıkarılmasıyla başlayabilir. Bu noktada terapist, danışanın mevcut olan yeteneğiyle gelecekte benzer durumların üstesinden nasıl geleceğine dair vurgu

yaparak, danışanın odağını geleceğe doğru genişletmelidir. Seans içinde ve öyküsel mektupların kullanımı süresince danışanların başarılarını kabullenmek, onları onaylamak suretiyle yeni hikâyenin oluşmasını pekiştirmek öyküsel terapide oldukça önemli bir aşama olarak kabul edilir (Dyck, 2000).

Terapiyi Sonlandırma: Terapi danışanın kendi hikâyesine ilişkin geleceğine yönelik yeterli derecede zengin destek kaynağına sahip olduğuna karar verdiği zaman sona erdirilir. Son seansta sevinçli, neşeli bir ortam oluşturulmasına özen gösterilir. Oluşturulan hikâyenin yeniden anlatımı için danışanın yaşamında önemli olan bireyler davet edilebilir. Terapi bir seremoni veya bir danışanın kat ettiği başarıları anlatan sertifikayla bitirilebilir (Payne, 2006).

DEĞERLENDİRME

İnsanların büyük bir çoğunluğu yaşamında değiştiremeyeceği, onları güçsüz, çaresiz kılan travmalar ve kayıplar yaşar. Ancak, herkesin zaman zaman yaşamak durumunda kaldığı bu travmatik olayların anlamlandırılma ve yorumlanma yöntemi kişiden kişiye değişir. Görünüşte insanlar benzer olaylar yaşasa da sonuçta herkes kendi öyküsünü yaratır ve onu yaşar. Çeşitli nedenlerden (travmalar, kayıplar, psikolojik rahatsızlıklar, vb...) dolayı terapiye başvuran insanların büyük bir çoğunluğunun kendilerine dair olumsuz atıfta ("kaybeden", "mutsuzluğu ve umutsuzluğu hak eden" "çıldırılmış" vb. tarzda sayısız problematik kimlik tanımlaması) bulunma eğiliminde oldukları sıklıkla gözlemlenir. İnsanlar eğer, yaşadıkları olayların "kendilerinin bir hatası" olduğuna inanır, kendilerini sürekli olarak "kaybeden" biri olarak tanımlar ve yaşadıkları sarsıcı olayların yaşamlarının sakin ve huzurlu dönemlerinde bile devam edeceklerine dair bir inanç geliştirirlerse, o zaman yaşanan travmanın "öznesi" olurlar. Bu düşünce sistemine göre hareket eden bireyler, zamanla yaşadıkları travmatik olayların eşi benzeri görülmemiş, korkunç, zamansız ve adaletsiz olduğunu kanıksarlar ve sonuçta ise yaşadıkları - yaşayacakları tüm deneyimleri kanıksadıkları bu düşünce sistemine bağlayarak yaşamlarına dair "hikayeler dizisi" yaratırlar. En nihayetinde ise yaşadıkları/cakları olayları, oluşturulan bu "hikaye dizisi" dışında anlamlandırıp, düzenleyemezler (Carey & Russell, 2003).

Öyküsel terapi psikoterapi alanına getirdiği yeni açılımlar sayesinde problematik hikayelerinin öznesi haline gelen insanları, problemden ayırıştırarak yaşamlarının gerçek anlamda öznesi haline gelmeleri sağlamada güçlü adımlar atar. Geleneksel terapi modellerinden farklı olarak öyküsel terapi, söylemler aracılığıyla inşa edilen kalıp yargılar ve kimlik tanımlamalarından kişinin benliğini sıyrarak daha bütünleşik ve kendiyi daha barışık kimlik tanımlaması yapılabilmesinin yolunu açar. Bu yöntem sayesinde bireyler sorgulamadan kabul ettikleri ve kendi gerçeklikleriymiş gibi inandıkları pek çok toplumsal söyleminin yaşamları nasıl şekillendirdiğinin farkına varırlar. Öyküsel terapide kendi yaşamlarının uzmanı olarak kabul edilen danışanlar bir önceki yüzyılın doğurgularından beslenen geleneksel terapi modellerindeki hasta birey olma konumundan uzaklaştırılarak kendi yaşamlarını şekillendirme ve düzenleme de uzman bireyler olma konumuna yükseltilir. Danışanlar bu terapi yönteminde artık depresif, şizofreni panik atak, yetersiz, çekingen gibi hastalık tanımlarıyla etiketlenmek yerine kendi yaşamlarının öznesi olan ve yaşamlarını şekillendirme gücünü elinde bulunduran temel figürler olarak görürler. Öyküsel terapi kullandıkları farklı teknikler ve felsefi duruşu sayesinde bireylerin bahsi geçen bu temel figüre nasıl dönüşeceklerinin kapılarını aralar. Öyküsel terapi 21. Yüzyılın bilim ve felsefi bilgi birikiminde arkasına alarak gerek danışanlara gerekse alan uzmanlarına psikolojik sorunları değerlendirmede ve bunların sağaltımında çok değerli terapötik teknikler sunar. Bu açıdan psikoterapi alanında yeri yadsınamayacak ve sarsılmayacak bir yerde konumlandırılır.

KAYNAKÇA

- Becermen, M. (2004). Dilthey, Heidegger ve Gadamer'de anlama sorunu. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (6), 35-66.
- Bolay, S.H. (1998). Postmodernite: Postmodernizm. *Yeni Türkiye 21. Yüzyıl Özel Sayısı*, 19, 519-524.
- Carey, M. and Russell, S. (2003) Re-Authoring: Some answers to commonly asked questions. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 3, 60-71
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Dyck, T. (2000). *Narrative therapy with individual adults*. Unpublished Master Dissertation. University of Manitoba. Winnipeg, Manitoba, Canada.
- Elliott, R. (1996). Discourse analysis: exploring action, function and conflict in social texts. *Marketing Intelligence & Planning*, 14, (6) 65-71.
- Epstein, M. (1996). Hyper” in 20th century culture: The dialectics of transition from modernism to postmodernism. *Postmodern Culture*, 6(2), 98-116.
- Fields, M. (1995). Postmodernism. *Premise*, 2 (8), 5-18.
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. New York: W.W. Norton.
- Freedman, J., & Combs, G. (2008). *Narrative couple therapy*. A., S. Gurman.(Ed.). In: *Clinical handbook of couple therapy (4th ed)*. New York-London: The Guilford Press
- Gee, P. J. (1999). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). Modernizmden postmodernizme eğitim anlayışları ve okulun geleceği. *Yeni Türkiye 21. Yüzyıl Özel Sayısı*, 19, 813-820.
- Kasapoğlu, A. (1992). Sosyolojide Hermeneutik uygulamaları. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 5, 59-71.
- Kazdim, A.E. (2000). *Encyclopedia of psychology*, Volume 5. Oxford University.
- Madigan, S. & Law, I. (Eds.). (1998). *Praxis: Situating discourse, feminism & politics in narrative therapies*. Vancouver: The Cardigan Press.
- Mascher, J. (2002) Narrative therapy: inviting the use of sport as metaphor. *Women & Therapy*, 25(2), 57-74
- Monk, G. (1996). Narrative approaches to therapy: The “fourth wave” in family therapy. *Guidance and Counseling*, 11(2), 41-48
- Morgan, A. (2002). *What is the narrative therapy: innovation and continuity in Brazilian rock art*. Retrieved from <http://www.ditomorales.com/dissintr.html>
- Neal, J. H. (2002). Narrative therapy training and supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 15(1), 63-78.
- Neuman, W., L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın Odası.
- Nicholson, S. (1995). The narrative dance-a practice map for White's therapy. *A.N.Z. Journal of Family Therapy*, 16 (1), 23-28.
- Orkunoğlu, Y. (2007). *Neitzsce ve postmodernizmin gerçek yüzü*. İstanbul: Ceylan Yayınları.
- Parry, A. , & Doan, R. E. (1994), *Story revisions: Narrative therapy in the postmodern world*. New York: Guililford Press.
- Potter, W., J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosen., L.V. & Lang, C. (2005). *Narrative therapy with couples: Promoting liberation from constraining influences*. M, Harway (Ed.) In: *Handbook of couples therapy*. New Jersey Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.,

- Sözen, E. (1999). *Söylem: belirsizlik, mübadele, bilgi, güç ve refleksivite*. İstanbul: Paradigma Yayınları
- Shapiro, J. & Ross, V. (2002). Applications of narrative theory and therapy to the practice of family medicine. *Family Medicine, 34*, 96-100.
- Vollmer, F. (2000). Personality psychology and postmodernism. *Journal of Research in Personality, 34*, 498-508.
- White, M. (2002). *Workshop notes*. Retrieved May 2010, from www.dulwichcentre.com.au/workshopnotes.html
- Wilson, G., Osman-Jouchoux, R., & Teslow, J. (1995). The impact of constructivism and postmodernism on ID fundamentals. In B. Seels (Ed.), *Instructional design fundamentals*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Wilterdink, N. (2002). The sociogenesis of postmodernism. *European Journal of Sociology, XLIII*, 190-216.
- Wood, L., A. & Kroger, R., O. (2000). *Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text*. London: Sage
- Zimmerman, J., & Dickerson, V. (1994). Using a narrative metaphor: Implications for theory and clinical practice. *Family Process 33* (3), 233-245).

EXTENDED SUMMARY

The basic aim of this study is to bring narrative therapy, which has currently become one of the significant approaches, in the field of psychological consultation. To the contrary of the traditional psychotherapy approaches, narrative therapy has specified the essential knowledge accumulation and the philosophical background of the 21st century as its basic theoretical framework. Within this context, it set its focus on the direct and indirect impacts of the world of discourse constructed over language on the mental health of individuals. The deconstruction and re-construction of people's stories that they accept/are made to accept without questioning and that they believe to be their fate is one of the main aims of this therapy. In this study, the aims, the basic theoretical framework, the leading names of narrative therapy, its use as a therapy model, its therapeutic aims and the techniques used are introduced in-depth and it is also attempted to bring it in to the practitioners of the field and the field of psychological consultation.

Language is a phenomenon, which offers the perspective to individuals necessary to express themselves and to understand others. A world without language lacks meaning (Elliot, 1996). Language is at the center of social life and has the power to construct life (Wood & Kroger, 2000). It is beyond doubt that the field of psychotherapy leads the way among the areas, which language and language practices have permeated and have their total power felt in-depth. Almost all psychotherapy practices have been constructed over language and language practices. The traditional psychotherapy practices, supported by the consequences of the previous era – the modernist/positivist conception – do not possess the sufficient power to elucidate the relations, dilemmas and difficulties brought along the new world order. The reason is that *causality*, advocated by modernism/positivism, cannot expound the phenomena of today's world such as complexity, uncertainty, dilemmas etc. (Wodak, & Meyer, 2002).

Narrative therapy challenges the familiarized traditional psychological consultation approaches in terms of the claims, assumptions and aims it proposes. This approach drives its focus towards "meaning" constructed over language and discourse and in the field of psychotherapy it is launched as "*the fourth wave/power*" (Payne, 2006). According to narrative therapy, what specifies how people will feel and act under certain circumstances depends on how that person makes sense of that situation and how s/he interprets it. In narrative therapy the situation caused by the problem is nothing more than the social reality that continues by means of the problematic behavior and is coordinated within language. *Constructed social realities* arise in the narratives they have developed both in order to form the identity specification value of the individual and also to make sense of their relations with others (Payne, 2006).

As regards narrative therapy, people gain various experiences throughout their lives. By means of these experiences in process of time they generate dominant/problematic narratives with a specific content that accommodate the whole meaning of their lives. However, they are not aware of the inconsistencies and conflicts in the essence of these narratives. Using various therapeutic methods, narrative therapy makes the client aware of how these gaps and inconsistencies impact life and helps them to generate consistent and meaningful stories regarding their lives that are more realistic and acceptable. Thus, consequently, instead of a person pressed in a problem-focused story, it brings about an individual, who rewrites the whole story (Freedman, & Combs, 2008; 229-230).

This therapy model is distinct from the traditional therapy approaches, where there are an expert therapist and a guiding person. The therapist is the component part that provides the deconstruction of the problem-focused story, which is the reason for the negative focus of the client. The narrative therapists do not consider themselves experts, instead, they recognize that everybody is the expert of their own lives and set the issue that the problem is a different entity than the people in the center of the therapy. Narrative therapy considers the client an efficient, able and proficient individual, who has the necessary ideas, values, determination and abilities to cope with the problems encountered in life (Morgan, 2002). When compared to traditional approaches, it is evident that in narrative therapy the relation between the client and the therapist is at a more corresponding level, that there is no hierarchy and that the therapist is generally at a position for listening (Carey & Russell, 2003; Dyck, 2000; Mascher, 2002).

Narrative therapy neither describes and reflects the experiences nor approaches them in a reductionist or fundamentalist way. Narrative therapy is the process to reconstruct meaning (Madigan & Law, 1998; White, 1995). During the process of deconstruction of the problem-focused narrative, writing of new narratives and construction of new meanings, this approach has helped the field of psychotherapy gain numerous new and powerful therapeutic techniques such as externalizing the problem, deconstruct the problem, unique outcomes.

Farklılaştırılmış Fen Deneylerini Değerlendirme Sürecinin Öğrencilerin Fene Karşı Tutum ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi¹

The Effects of Differentiated Evaluation Process for Science Experiments on Students Attitude and Motivation for Learning Science

Mustafa AKILLI

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bursa
e – posta: akilli@uludag.edu.tr

Hasan Kağan KESKİN

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Düzce
e – posta: kağankeskin@yahoo.com

Şule AY

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce
e – posta: suleay@duzce.edu.tr

Özet

Bu çalışma kapsamında “istasyon tekniği kullanılarak farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin, öğrencilerin fen derslerine karşı tutumlarını ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyip etkilemediğinin araştırılması” amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 48 ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları fen deneylerinin değerlendirme aşamaları için istasyon tekniği kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası fene karşı tutumlarında ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı anketler yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin fene karşı tutumlarında anlamlı herhangi bir değişikliğe görülmemiştir. Bununla birlikte fen öğrenmeye yönelik motivasyonun alt boyutları olan; performansa yönelik motivasyon, iletişime yönelik motivasyon, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon ve katılıma yönelik motivasyon için ise öğrencilerin uygulama öncesi ile uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış, bu farklılığın uygulama sonrası puanlar lehine geliştiği anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, değerlendirme, fene karşı tutum, fen öğrenmeye yönelik motivasyon

Abstract

Within the scope of this study, it was aimed to investigate whether the process of evaluating in differentiated science instruction with station techniques, effect students' attitudes towards science and their motivation towards science learning. For this purpose, station technique was used, with the participation of 48 primary school students, for the evaluation stages of the science experiments they conducted. It was determined with the help of questionnaires whether there were any changes in the attitudes of students' towards science and their motivations for learning science before and after the experimental process. As a result of the study, no significant changes were observed in the students' attitudes towards science. However, there are sub-dimensions of motivation for learning science; motivation for performance, motivation for communication, motivation for cooperative work, and motivation for participation, it was understood that there was a meaningful difference between students' pre-implementation and post-implementation scores, and this difference improved for post-implementation scores.

Keywords: Differentiated instruction, evaluation, attitude toward science, motivation for science learning

GİRİŞ

Yetenekleri, zekâları, ilgileri, öğrenme biçimleri, ön bilgileri ve motivasyonları düşünüldüğü zaman her bireyin birbirinden farklı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Eğitimin öneminin ve değerinin de bu farklılıklara önem vererek “birey”e yönelik eğitim faaliyetlerini ona sunarak ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir (Aktepe, 2005). Hiçbir öğrencinin bir diğeriyle aynı özelliklere sahip olmadığı gerçeği, farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin kendilerine sunulan tek tip öğretimden aynı düzeyde yararlanmalarını beklemenin çok da kabul

¹ Bu çalışma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen 2013.10.02.172'nolu, “Farklılaştırılmış Fen, Okuma ve Akran Arabuluculuğu Öğretiminin Etkilerinin Değerlendirilmesi” isimli proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Düzce Üniversitesi'ne teşekkür ederiz.

edilebilir bir davranış olmadığı sonucunu doğurmaktadır (Gül, 2014). Bunun yanı sıra öğrencilerin aynı öğrenme hızında öğrenmelerini sağlamaya çalışmanın ya da istemenin “eğitimde bireysel farklılıklar” ilkesine aykırı düşüğü, bu nedenle, öğrencilerin kendi yeteneklerine ve öğrenme deneyimlerine uygun olarak ilerlemelerine olanak sağlamak amacıyla etkinlikler farklılaştırılması (Aşıroğlu, 2016; Karadağ, 2014) veya çeşitlendirilmesi (Belçer ve Avcı, 2011) gerektiği görüşleri de ön plana çıkmaktadır. Eğitim bağlamında farklılaştırma öğrenci gereksinimlerine cevap verme şeklinde ifade edilir (Atalay, 2014) ve farklılaştırılmış öğretim, bu amaçla geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Belçer ve Avcı, 2011).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundurularak öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırıldığı, öğretim sürecinin bazı aşamalarında çeşitlendirmeler yapmayı içeren, bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Gürol, 2015). Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin bilgiyi alma, anlamlandırma ve öğrendiklerini ifade etme konusunda farklı seçenekleri vardır. Bu seçenekler yardımıyla, tüm öğrencilerin farklı yollardan geçerek konu ve kavramları etkili bir şekilde öğrenmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Yabaş ve Altun, 2009). Başka bir ifade ile öğrencilerin bilgi, kavram, okuma, dil, öğrenme öncelikleri, ilgileri vb. özelliklerini tanıma; aynı sınıftaki farklı becerilere sahip öğrenciler için uygun öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını kullanma; her öğrencinin bireysel başarılarını ve öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak etkinlikler planlama şeklinde tanımlanabilir (Aşıroğlu, 2016). Karadağ (2014)’ın Tomlinson (2002)’dan aktardığına göre; çeşitli öğretim uygulamaları yoluyla, öğrencilerin etkin katılımını sağlayan ve performanslarını artıran farklılaştırılmış öğretim, öğretim programının içerik, süreç ve ürün boyutunda çoklu yaklaşımlar sunan, öğrenci merkezli, büyük gruplar, küçük gruplar ve bireysel öğretimin karışımından oluşan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Şekil 1’de farklılaştırılmış öğretim uygulamasına genel bir bakışa yer verilmiştir.



Şekil 1. Farklılaştırılmış öğretim uygulamasına genel bakış (Belçer, 2010; s.39’den alınmıştır)

Sınıfta farklılaştırılmış öğretimi uygulamak isteyen bir öğretmenin yararlanabileceği çok sayıda strateji bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulamaya geçmesini sağlayan, istasyon, merkezler, ajanda, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları öğrenme sözleşmeleri ve katlı öğretim gibi tekniklerden söz edilmektedir (Belçer, 2010). Ancak bu araştırma kapsamında, değerlendirmeyi farklılaştırmak amacıyla kullanılan teknik “istasyon” tekniği olduğu için kısaca bu tekniğe değinilmiştir. Öncelikle bahsedilmesi gereken nokta, farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme ile ilgili noktadır. Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme tanısaldır. Değerlendirmede amaç öğrencilerin ilgi, beceri, öğrenme profili ile ilgili verilerin toplanmasıdır. Amaç öğrencilerin neleri öğrendiğini tespit etmekten ziyade öğretimi yönlendirmektir. Yani değerlendirme aslında öğretimin önemli bir parçasıdır (Aşıroğlu, 2016). İstasyon tekniği ile ilgili olarak ise; istasyonların öğrencilerin eşzamanlı olarak çeşitli görevler üzerinde çalıştıkları farklı gruplar olduğu ve farklı öğrencilerin farklı görevler üzerinde çalışmalarına olanak veren bir yapıya sahip oldukları ifade edilmektedir (Yabaş, 2008). Öğrenci farklı istasyonlardaki aktivitelerle o konuda pratik yapabilir, bazen arkadaşlarına öğretebilir bazen de konuyla ilgili proje hazırlayabilir (Belçer, 2010). İstasyonları hazırlarken öğretmenler, hazırbulunmuşluk veya öğrenme stiline göre içeriği, süreci veya ürünü farklılaştırmak amacıyla tüm istasyonlar için farklı materyaller kullanabilirler. İstasyonlar farklı renklerle, işaretlerle, sınıf içerisinde oluşturulacak adacıklarla birbirlerinden ayrıştırılabilir (Yabaş, 2008).

Yurtiçinde gerek lisansüstü düzeyde yapılan gerekse de içinde ilgili literatürü barındıran çalışmalar (örn: Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkcıoğlu, 2009; Karadağ ve Yaşar, 2010; Kaplan Sayı, 2013; Yabaş ve Altun, 2009) incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin bireylerin;

- akademik ders başarılarına,
- akıl yürütme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine,
- öz-yeterlik algısı, tutum, hoşlanma, motivasyon gibi öğrenmeyi etkileyen duyuşsal faktörlerine,
- hayal güçlerini kullanma becerilerine ve yaratıcılıklarına,

olumlu katkı yaptığı dile getirilmiştir.

Fen bilimleri dersleri açısından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına parantez açmak gerekirse, fen bilimleri derslerinin artık “daha çok uygulama” üzerine geliştiği söylenebilir. Ayrıca bu tip uygulamaların öğrencilerin daha başarılı olmalarına ve asıl amaç olan yaparak-yaşayarak öğrenme düşüncesine daha uygun olduğunu ifade edilmektedir (Gömleksiz ve Bulut, 2007). Ancak bu düşüncenin daha değerli olabilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıkları, okulların altyapı imkânları, sınıf mevcutları gibi olası durumlar dikkate alındığında; farklılaştırılmış öğretim süreci “daha çok uygulama” ve “daha çok yapma-yaşama”yı desteklemek için bir adım öne çıkmaktadır (Karadağ, 2010). Yine Karadağ (2010), farklılaştırılmış öğretimin kullanıldığı fen derslerinin öğrencilerin, fen hakkındaki görüş ve tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ifade etmiştir. Fen bilimleri derslerinde uygulamanın ve uygulama için farklılaştırılmış öğretim süreçlerinin önemi düşünüldüğünde iki konunun harmanlanmasının gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

Bu bilgiler ve fikirler ışığında da, bu çalışma kapsamında “istasyon tekniği kullanılarak farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin, öğrencilerin fen derslerine karşı tutumlarını ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyip etkilemediğinin araştırılması” amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın deseni; nicel araştırma yaklaşımlarından, deneysel tek grup öntest – sontest deseni olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, “Farklılaştırılmış fen, okuma ve akran arabuluculuğu öğretiminin etkilerinin değerlendirilmesi” isimli proje kapsamına dâhil olan ve 3. ve 4. Sınıfı bitirmiş ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Proje, kimya deneyleri, biyoloji deneyleri, doğa bilimi, akran arabuluculuğu, okuma, plastik sanatlar, yaratıcı drama ve yüzme gibi birçok farklı alanda gerçekleştirilmiştir. İlgili proje (PN:2013.10.02.172) Düzce Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir. Proje iki döneme ayrıldığı için, çalışmaya iki dönemde toplam 48 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler Düzce merkez ilçe ve Karadeniz Ereğli/Zonguldak ilçesindeki farklı okullardan katılmışlardır. Öğrencilerin gönüllü olarak katıldığı bu çalışma 2014 yılının yaz tatilinde yapılmıştır. Öğrencileri, birinci dönem 16 Haziran – 4 Temmuz 2014, ikinci dönem ise 7 – 25 Temmuz 2014 tarihleri arasında olmak üzere hafta içi her gün 9.00-16.45 saatleri arasında projeye devam etmişlerdir. Bu çalışmaya konu olan grup ise Salı ve Perşembe günleri 09.15-11.00 ve 11.15-13.00 saatleri arasında deneyleri sürdürmüşlerdir.

Uygulama

Öğrencilere, her dönem içinde olmak üzere, haftada 4 saatlik etkinlik süresi içerisinde bazı fen deneyleri yaptırılmıştır. Bu deneyler; Mikroskobu tanıyalım, Mikroorganizmalar, Bitki ve hayvan hücreleri, Çevremizdeki hayvanlar, Bitkiler ve Mantarlar, Besinlerimizde neler var, Kan grubumuzu bulalım (bu deney için ayrıca velilerden imzalı izin kâğıdı alınmıştır) gibi biyoloji konuları/deneyleri ve Madde, Maddenin ayırt edici özellikleri, Maddenin halleri, Fizikse ve kimyasal değişim, Asit ve bazları öğrenelim gibi kimya konuları/deneylerini içermiştir. 3 grup olarak ayrılan öğrenciler bahsi geçen deneyleri, öğretmenleri eşliğinde gerçekleştirmişler, öğretmen rehberliğinde grup içi tartışma yöntemi ile öğrenmişlerdir. Deneyler bittikten sonra ise oluşturulan 3 istasyonda farklı değerlendirme oyunları oynamışlardır. Her istasyonun süresi 10 dakika olarak belirlenmiş ve öğretmenin işareti ile başlayan değerlendirme oyunu yine öğretmenin işareti ile bitirilerek bir sonraki istasyona geçilmiştir. İstasyonlarda bulmaca, akrostiş, kelime avı, gördük öğrendik mi?, doğru yanlış, sihirbaz

şapkası ve eşleştirme gibi oyunlar kullanılarak öğrencilerin hem öğrendiklerini daha iyi pekiştirmeleri hem de eğitmen tarafından değerlendirilmeleri sağlanmıştır. Aşağıda açıklaması yapılan ölçekler ilk etapta deneyler başlamadan öğrencilere dağıtılmış, daha sonra ise dönem sonunda tekrar uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Projeye katılan toplam 48 ilkokul öğrencisinin ölçeklere verdikleri yanıtlar SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Öğrencilerden deney öncesi ve deney sonrası toplanan verilerin analizi için eşleştirilmiş t-testi (paired samples t-test) kullanılmış ve öğrencilerin fene karşı tutumları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları açısından uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. İstatistiksel anlamlılık derecesi .05 olarak alınmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler ise şu şekildedir:

İlköğretim öğrencilerinin fene karşı tutumları ölçeği: Kaya ve Büyük (2011) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan ölçek, ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçek 13 maddeden oluşmakta olup, 5'li likert tipi bir ölçektir. "Tamamen katılıyorum (5)"dan "hiç katılmıyorum (1)"a gidecek şekilde kodlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Ölçek Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 5 alt boyuttan (araştırma yapmaya yönelik motivasyon, performansa yönelik motivasyon, iletişime yönelik motivasyon, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon ve katılıma yönelik motivasyon) ve 23 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi ölçek olup, "tamamen katılıyorum (5)"dan "hiç katılmıyorum (1)"a gidecek şekilde kodlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Öğrenciler, farklılaştırılmış değerlendirme ile süreci yürütülen fen deneylerine başlamadan önce anket maddelerine cevap vermişlerdir. 3 haftalık (haftada 6 deney) fen bilimleri laboratuvar derslerinden sonra aynı anketlere tekrar cevap vermeleri istenmiş ve sonuçları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin fene karşı tutumları ile ilgili analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin fene karşı tutumlarının karşılaştırılması

	N	X	ss	t	p
Ön test	48	52,74	7,211	-0,122	,904
Son test		52,91	6,669		

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin fene karşı tutumlarında süreç öncesi ve süreç sonrası karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları için alt boyutlar dâhilinde yapılan analiz sonuçları ise tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının karşılaştırılması

	N	X	ss	t	p	
Araştırma yapmaya yönelik motivasyon	48	Ön test	26,44	3,825	-0,350	,728
		Son test	26,68	3,641		
Performansa yönelik motivasyon	48	Ön test	21,77	3,810	-2,596	,013*
		Son test	23,14	1,894		
İletişime yönelik motivasyon	48	Ön test	21,13	3,207	-2,838	,007*
		Son test	22,59	2,473		
İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	48	Ön test	16,62	2,819	-2,122	,039*
		Son test	17,72	2,663		
Katılıma yönelik motivasyon	48	Ön test	13,88	1,496	-2,275	,028*
		Son test	14,42	,919		

* $p<.05$

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin fen öğrenmeye karşı motivasyonları açısından sadece “araştırma yapmaya yönelik motivasyonları” alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Diğer alt boyutlar olan; performansla yönelik motivasyon, iletişime yönelik motivasyon, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon ve katılıma yönelik motivasyon için ise öğrencilerin uygulama öncesi ile uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış, ortalama puanlar incelendiğinde ise bu farklılığın uygulama sonrası puanlar lehine geliştiği anlaşılmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada istasyon tekniği kullanılarak farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin, öğrencilerin fen derslerine karşı tutumlarını ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyip etkilemediğinin araştırılması” amaçlanmıştır.

Sonuç olarak farklılaştırılmış değerlendirme etkinliklerinin istasyon tekniği kullanılarak gerçekleştirilen öğretim süreci, öğrencilerin fene karşı tutumlarında herhangi bir değişikliğe neden olmamıştır. Bu sonuç, duyuşsal özelliklerin öğrencilere kazandırılabilmesi için görece uzun sürelerin gerektiği görüşü ile açıklanabilir. Ancak bu görüşe tezat olacak şekilde çalışmadan elde edilen sonuçlar sürecin öğrencilerin motivasyonlarına olumlu etki ettiğini de göstermiştir. Bu sonuç daha önceki bölümlerde bahsi geçen farklı bazı çalışmalarda dile getirildiği gibi, farklılaştırılmış öğretim tasarımlarının öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra tutum, motivasyon gibi öğrenmeyi etkileyen diğer değişkenler üzerinde de olumlu etkisi olduğu ortaya koyduklarını çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu nokta farklılaştırılması gereken öge (içerik, süreç, ürün) ile ilgili olarak ta dikkate alınmalıdır.

Bu çalışma proje süresi ile kısıtlı olduğu için daha fazla etkinlik veya deney ile çalışma imkânı olmaması araştırmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Bundan dolayı birden çok farklılaştırma basamağı veya yöntemi ile de bu çalışmanın tekrar edilmesi önerilebilir. Ayrıca, benzer bir çalışmanın sınıf düzeyi değişkenine göre tekrar edilmesi de bir diğer öneri olarak düşünülebilir. İlgili literatürün de ileri sürdüğü gibi bu tür çalışmalar aslında oldukça pratik, ekonomik ve etkili uygulamalardır. Bu nedenle sınıf ortamında farklı dersler için de kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımının önemi. *Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.
- Atalay, Z.Ö. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 339-358.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M. Ve Balıkcıoğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1043-1084.
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış sınıf ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Belçer, Y. Ve Avcı S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölççeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demir, S. Ve Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187-206.
- Gömlüksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gül, S.O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 22(3), 1301-1322.
- Karadağ, R. ve Yaşar, Ş. (2010). Effects of differentiated instruction on students’ attitudes towards Turkish courses: an action research. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1394–1399.

- Kaya, H. ve Büyük, U. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ve fen deneylerine karşı tutumları. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 4(2), 120-130.
- Kaplan Sayı, A. (2013) *Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişkiye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi SBE: İstanbul.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik alguları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik alguları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Differentiated instruction is defined as an approach in which instruction's dimensions of content, process and product are differentiated in consideration of student differences and which includes diversifications in certain stages of the instructional process (Demir and Gürol, 2015). Students have different options for obtaining and making sense of information and expressing what they learn in differentiated instruction. By the help of these options, it is ensured in an effort that all students go through different paths and learn subjects and concepts in an efficient way (Yabaş and Altun, 2009). Enabling students' active participation and increasing their performance through several different instructional applications, differentiated instruction is regarded as an approach that offers multiple approaches toward contents, processes and products of instructional programs and is composed of a mix of student-centered large groups, small groups, and the individual instruction.

Purpose: When thinking about the importance of practice in science classes and instructional processes differentiated for practice, it is obvious that the two subjects need to be combined. In the light of these facts and opinions, it was aimed within the scope of this study to investigate whether the process of examining differentiated science experiments with the station method has an impact on students' attitude towards science classes and their motivation for learning science.

Method: The study group of the research was composed of the elementary school students who participated in the project named “Evaluating the Effects of Differentiated Science, Reading and Peer Mediation Teaching” and passed the fourth grade. As the project had been separated into two terms, 48 students in total participated in the study in the two periods. The answers given by 48 elementary 1st-stage students who participated in the project to the scales were analyzed in the SPSS software package. The paired samples t-test was used for the analysis of the data collected from the students before and after the experiment and it was looked into whether there was a statistically significant difference between students' pre- and post-experiment attitudes toward science and motivation for learning science. The statistical significance level was accepted to be .05.

Results: According to Table 1, no significant difference was observed between students' attitudes toward science before and after the process ($p>0.05$). The results of the analysis performed on students' motivations for learning science in terms of subdimensions are presented in Table 2. According to Table 2, no significant difference was observed among students' motivations for learning science only in the subdimension of “research motivations” ($p>0.05$). A significant difference was observed between students' pre- and post-application scores in other subdimensions of performance motivation, communicational motivation, cooperative motivation and participative motivation and it was understood upon the examination of average scores that this difference was in favor of the post-application scores.

Discussion and conclusion: Consequently, the instructional process of differentiated evaluation activities using the station method did not cause any change in students' science attitudes. This result can be explained by the opinion that relatively longer periods are needed to provide students with affective characteristics. In contrary to this argument, the results achieved in the study also showed that the process had a positive impact on student motivations. This result, as articulated in some other studies mentioned in previous sections, is in parallel with the results of the studies which revealed positive effect of differentiated instructional designs on students' academic achievements as well as other variables that influence learning such as attitude and motivation. In an overall consideration of the findings obtained both in this research and other previous studies, it is seen that differentiated instruction has a positive impact on students' affective characteristics. This should be also paid attention to in regard with the element (content, process, product) to be differentiated.